

Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis

Eine Analyse der aktuellen G8-Englischlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
an der Philosophischen Fakultät
der Universität zu Köln

vorgelegt von
Benjamin Becker
aus Düren

im April 2012

Gutachter:
Prof. Dr. Heinz Antor
PD Dr. Andrea Gutenberg

Tag der Disputation: 11. Juli 2012

Meinen Eltern

DANKSAGUNGEN

Mein besonderer Dank gilt

meinem Doktorvater Prof. Dr. Heinz Antor, der mir während der Promotion stets hilfreich zur Seite stand. Neben seiner wissenschaftlichen Unterstützung bin ich ihm insbesondere dankbar für das sehr herzliche und vertrauensvolle Verhältnis.

meiner Zweitgutachterin PD Dr. Andrea Gutenberg, die mein Interesse an interkultureller Theorie und Praxis bereits während meiner Examensarbeit geweckt und gefördert hat.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek und Dr. Sonja Frenzel von der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik, die mich als Kollegiat aufgenommen und unterstützt haben.

Susanne Röltgen, die die vorliegende Arbeit in kürzester Zeit gegengelesen und mir wertvolle sprachliche sowie editorische Hinweise gegeben hat.

meinen Eltern, ohne deren Liebe und Unterstützung ich nie so weit gekommen wäre. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

meiner Freundin Meike, die während der gesamten Promotion für mich da war, mich in schwierigen Zeiten aufgefangen hat und deren Zuspruch und Verständnis mich immer wieder aufs Neue motiviert haben.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
I	BILDUNGSTHEORIE	4
2	VORBEDINGUNGEN	4
2.1	Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland	4
2.2	Begriffliche Schwierigkeiten	7
2.3	Kulturdefinitionen	8
2.4	Multikulturalität	10
2.4.1	Das Konzept der Multikulturalität	10
2.4.2	Historische Entwicklung und Leitgedanken der <i>Multicultural Education</i>	13
2.4.3	Kritik an <i>Multicultural Education</i>	14
3	INTERKULTURELLE KOMPETENZ	16
3.1	Definitionen und Grundsätze	16
3.2	Modelle zur interkulturellen Kompetenz	19
3.3	Interkulturelle Teilkompetenzen	21
3.3.1	Alteritätskompetenz	21
3.3.2	Stereotypenkompetenz	24
3.3.3	Fremdsprachenkompetenz	29
3.4	Beispiele für unterschiedliche IKK-Konzeptionen	32
3.4.1	Der Meinungsstreit zwischen Ram A. Mall und Alexander Thomas	32
3.4.2	Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation	34
3.4.3	Byrams Modell der <i>Intercultural Communicative Competence</i>	38
3.5	Interkulturelles Verstehen	41
3.5.1	Gadamers philosophische Hermeneutik	44
3.5.2	Die Gießener Didaktik des Fremdverstehens	46
3.5.3	Relativismus, Universalismus und Kosmopolitanismus	48
3.6	Modelle zur Erlangung von interkultureller Kompetenz	53
4	INTERKULTURELLE BILDUNG	57
4.1	Konzeptionelle und terminologische Vorüberlegungen	57
4.2	Grundsätze und Leitgedanken	58
4.3	Ziele der interkulturellen Bildung	61
4.4	Institutionalisierung von interkultureller Bildung	63
4.5	Kritik an interkultureller Bildung	66

5	VERWANDTE DISKURSE	70
5.1	<i>Diversity</i>	70
5.1.1	Das Konzept der <i>Diversity</i>	70
5.1.2	<i>Diversity Management</i>	71
5.1.3	Kritik und Kontroversen	72
5.2	Transkulturalität	75
5.2.1	Das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch	75
5.2.2	Kritik am Transkulturalitätskonzept	78
II	BILDUNGSPOLITIK	81
6	BILDUNGSPOLITISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN	81
6.1	Europäische Perspektive: europäische Organisationen	81
6.2	Bundesdeutsche Perspektive: Kultusministerkonferenz der Länder	84
6.3	Länderperspektive am Beispiel von Nordrhein-Westfalen	90
6.3.1	Landesverfassung und Schulgesetz	90
6.3.2	Richtlinien und Lehrpläne: Aktuelle Tendenzen	92
6.3.3	Richtlinien und Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen	95
III	BILDUNGSPRAXIS	99
7	LEHRWERKTHEORIE	99
7.1	Grundsätzliches zu Lehrwerken	99
7.2	Die Bedeutung von Lehrwerken	104
7.3	Kritik an Lehrwerken	105
7.4	Lehrwerkforschung	109
7.4.1	Grundsätzliches zur Lehrwerkforschung	109
7.4.2	Literaturüberblick: Analysen zu interkulturellem Lernen in Englischlehrwerken	111
7.4.3	Analysemethoden für die Lehrwerkevaluation	115
8	LEHRWERKANALYSE	120
8.1	Methodisches Vorgehen	120
8.2	Kriterienraster für die Lehrwerkanalyse	122
8.3	Teilanalysen	123
8.3.1	Einleitende Aspekte	123
8.3.2	Darstellungen von Multi- und Interkulturalität	141
8.3.3	Vermittlung von interkulturellen Teilkompetenzen	202
9	SCHLUSSBETRACHTUNG	235
10	DARSTELLUNGSVERZEICHNIS	245
11	LITERATURVERZEICHNIS	246

1 Einleitung

Interkulturalität ist heute in aller Munde. Oftmals konzentriert sich der gesellschaftliche Diskurs hierbei auf die Bedeutung von interkultureller Kompetenz als berufliche Schlüsselqualifikation. Darüber hinaus avanciert die Fähigkeit des kompetenten Umgangs in und mit anderen Kulturen vor dem Hintergrund der zunehmenden sprachlichen und soziokulturellen Vielfalt moderner Gesellschaften jedoch auch immer mehr zur allgemeinen „Kulturtechnik“.¹ Dies zeigt sich nicht zuletzt im Fremdsprachenunterricht, in dem die Vermittlung von interkultureller Kompetenz seit den frühen 1990er Jahren als neues Globalziel gilt (Volkman 2002: 16). In Deutschland leitete die Kultusministerkonferenz mit ihrer Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ im Jahre 1996 die Institutionalisierung von interkultureller Bildung im Schulsystem ein (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996). In der Folge wurden in den letzten zwei Jahrzehnten die Lehrpläne und Lehrwerke aller 16 Bundesländer entsprechend überarbeitet. Die sich hieraus ergebende Frage, ob die interkulturelle Theorie in der Praxis des Schulunterrichts ‚angekommen‘ ist, steht im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Um dies herauszufinden, bietet sich vor dem Hintergrund der Bedeutung des Englischen als Kulturtechnik² eine Analyse der im Englischunterricht verwendeten Lehrwerke an. Hierdurch erfolgt zwar kein direkter Einblick in den tatsächlich stattfindenden Unterricht; Funke verweist jedoch mit Recht darauf, dass Lehrwerke „allein durch die Tatsache, in der Hand des Schülers zu sein, auf diesen einen nachhaltigen Eindruck ausüb[en]“ (Funke 1988: 44). Neben dieser allgemeinen Bedeutung von Lehrwerken, die sich nicht zuletzt in der Forschungsdisziplin der Lehrwerk- bzw. Schulbuchforschung³ niederschlägt,⁴ ergibt sich die unmittelbare Relevanz des spezifischen Untersuchungsschwerpunkts aus dem fachdidaktischen Forschungsstand: Wenngleich mittlerweile einzelne Arbeiten zur Analyse des interkulturellen Lernens in den Englischlehrwerken der Sekundarstufe I (Kiffe 1999) und II (Renges 2005) vorliegen, existiert bis zum heutigen Tage keine einzige Arbeit, die speziell die Englischlehrwerke für den verkürzten Bildungsgang (G8) untersucht. Somit leistet die

¹ Die Verwendung dieses Begriffs erfolgt in Anlehnung an Bach, der Fremdsprachenkompetenz als „europäische Kulturtechnik“ bezeichnet (Bach 2003).

² An späterer Stelle wird neben der Fremdsprachenkompetenz i. a. auch speziell das Englische als Kulturtechnik bezeichnet (Bach 2003: 270).

³ Eine Abgrenzung der Begriffe erfolgt in Kapitel 7.1 („Grundsätzliches zu Lehrwerken“).

⁴ Vgl. hierzu exemplarisch Heuer und Müller (1973b), Neuner (1979b), Kast und Neuner (1994) und Wiater (2003b).

vorliegende Arbeit einen notwendigen und aktuellen Beitrag zur Lehrwerkforschung sowie zur Forschung innerhalb der anglistischen Fachdidaktik.

Die Arbeit umfasst sieben thematische Kapitel, die sich – der Einteilung von Allemann-Ghionda folgend (Allemann-Ghionda 2004: 71) – mit den Sphären der Bildungstheorie (Kapitel 2-5), der Bildungspolitik (Kapitel 6) und der Bildungspraxis (Kapitel 7-8) befassen.⁵ In Kapitel 2 („Vorbedingungen“) wird der deutsche Interkulturalitätsdiskurs historisch umrissen und in Bezug zum angloamerikanisch geprägten Multikulturalismuskurs gesetzt. In diesem Zusammenhang erfolgt auch eine Diskussion gängiger Kulturdefinitionen. Kapitel 3 („Interkulturelle Kompetenz“) befasst sich mit verschiedenen Konzeptionen und Modellen von interkultureller Kompetenz und geht auf die wichtige Frage ein, ob – und falls ja, wie – (interkulturelles) Verstehen des Anderen möglich ist. Die im Teilkapitel 3.3 diskutierten interkulturellen Teilkompetenzen (Alteritäts-, Stereotypen- und Fremdsprachenkompetenz) dienen als wichtige Grundlage für die später erfolgende Lehrwerkanalyse. Kapitel 4 („Interkulturelle Bildung“) beleuchtet die Institutionalisierung der Vermittlung von interkultureller Kompetenz, d. h. den Bereich der interkulturellen Bildung. In Ergänzung der Betrachtung von Interkulturalitätskonzeptionen, die im Fokus der Arbeit stehen, werden in Kapitel 5 („Verwandte Diskurse“) zudem die Diskurse um *Diversity* und Transkulturalität diskutiert.

Nach der bildungstheoretischen Einleitung werden in Kapitel 6 („Bildungspolitische Veröffentlichungen“) Publikationen aus drei verschiedenen geographischen sowie politischen Ordnungskategorien herangezogen (europäische Ebene, bundesdeutsche Ebene, Länderebene, d. h. NRW). Die Auswahl der bildungspolitischen Dokumente, die in einer zunehmend ‚enger‘ werdenden Perspektive zunächst die europäische, dann die bundesdeutsche und schließlich die Länderebene berücksichtigen, erfolgte hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer Relevanz für den Komplex der Interkulturalität. Anhand einer chronologischen Darstellung dieser wichtigsten Beschlüsse und Empfehlungen werden die Ausbildung und Veränderung sowie der Bedeutungsgewinn des Interkulturalitätskonzepts aus bildungspolitischer Perspektive verdeutlicht. Im Fokus der Betrachtung sind hierbei die Entwicklungen seit 1970, da ab diesem Zeitpunkt erste Anzeichen für die Ausbildung eines Interkulturalitätskonzepts auf europäischer Ebene erkennbar sind. Gegen Ende des Kapitels werden in Vorbereitung auf die eigene Lehrwerkanalyse die aktuellen Richtlinien und Lehrpläne des Landes NRW für das Fach Englisch betrachtet. Als weiteren vorbereitenden Schritt enthält Kapitel 7 („Lehrwerktheorie“) eine inhaltlich-konzeptionelle Einordnung von Lehrwerken, einen

⁵ Lehrwerke können als Resultat aus bildungstheoretischen und bildungspolitischen Überlegungen aus Sicht des Verfassers sowohl dem Bereich der Bildungspraxis als auch jenem der Didaktik zugeordnet werden.

Kurzüberblick über die deutsche Lehrwerkforschung und die einschlägigen Forschungsergebnisse zum interkulturellen Potential von Lehrwerken sowie eine Betrachtung der für die Analyse zur Verfügung stehenden Methodik.

Da interkulturelle Konzepte nur schwer ‚fassbar‘ und somit auch schwer operationalisierbar sind (vgl. House 1996), bietet sich für die Lehrwerkevaluation in Kapitel 8 („Lehrwerkanalyse“) eine kriteriengestützte Analysemethodik an, die interkulturelles Lernen sowohl in seiner Gesamtheit als auch in seinen einzelnen Dimensionen berücksichtigt.⁶ Die 13 Fragen des eigens erarbeiteten Kriterienkatalogs, die den Leitfaden der Analyse bilden, ergeben sich dabei aus den bildungstheoretischen und -politischen Überlegungen in den Kapiteln 2-6 sowie aus der in Kapitel 7 diskutierten fachdidaktischen Literatur. Hierdurch soll einerseits gewährleistet werden, dass die aus der Subjektivität der Analyse resultierenden „technischen Unschärfen“ ausgeglichen werden (Mayring 2007: 45). Andererseits ermöglicht die Betonung des theoretischen Bezugsrahmens jedoch auch eine Antwort auf die für die vorliegende Arbeit zentrale Frage, ob das theoretische Konzept der interkulturellen Kompetenz in den aktuellsten Englischlehrwerken – und somit auch in der Bildungspraxis – ‚angekommen‘ ist.

⁶ Ähnliche Analysen wurden u. a. bereits von Kiffe (1999), Renges (2005) und Lehmann (2010) durchgeführt.

I BILDUNGSTHEORIE

2 Vorbedingungen

2.1 Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland

Drei gesellschaftliche Entwicklungen machen das Konzept der interkulturellen Bildung⁷ laut Auernheimer notwendig: die migrationsbedingte Entwicklung zur Einwanderungsgesellschaft, die europäische Vereinigung sowie die Entwicklung der weltweiten Wirtschaftsstrukturen, die mit einer Globalisierung der Märkte und einer medialen Vernetzung einhergeht (Auernheimer 2007d: 13). Dem Faktor Migration wird dabei – wohl auch wegen der riesig anmutenden Dimensionen – oftmals die größte Bedeutung beigemessen. So beziffert Banks in Berufung auf Martin und Zurcher die Zahl der weltweiten Migranten im Jahre 2005 auf insgesamt 191 Millionen. Dies waren zum damaligen Zeitpunkt 3 % der Weltbevölkerung (Banks 2009b: 10). Aufgrund der hierdurch vermehrt stattfindenden interkulturellen Kontakte gilt „der Migrant“⁸ mittlerweile bei vielen als neues „Leitbild des Fremdsprachenunterrichts“ (Bredella 2002: 134). Kritische Stimmen betonen demgegenüber, dass trotz der Veränderungen im Bildungssystem immer noch eine Orientierung am „allgemeinen Kind“⁹ vorherrsche. Dieses biete ein „Bild des nichteingewanderten, einsprachig aufgewachsenen Menschen [...], dessen Sozialisation in einer als sprachlich und kulturell homogen gedachten Gesellschaft stattfinde[...]“ (Gogolin et al. 1998: 665).

Ganz grundsätzlich lässt sich eine enge Verwobenheit zwischen der Situation und Integration von Migranten und dem Grad der Berücksichtigung ihrer kulturellen und sprachlichen Hintergründe im Bildungssystem des Einwanderungslandes feststellen (Allemann-Ghionda 2007b: 23). Dies ist in Deutschland nicht erst seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse der Fall, sondern geht historisch bis zur Gründungszeit der Bundesrepublik zurück. Allemann-Ghionda nennt in einem selektiven Rückblick die folgenden entscheidenden Entwicklungsschritte: 1950 formulierte die Kultusministerkonferenz (KMK)

⁷ Eine Diskussion der Terminologie zur Interkulturellen Bildung und Erziehung erfolgt in Kapitel 4.1 („Konzeptionelle und terminologische Vorüberlegungen“).

⁸ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es *den* Migranten so selbstverständlich nicht gibt. Gemeint ist der idealisierte Typus des Migranten, also eines Menschen, dessen persönliche Biographie durch Migration geprägt ist. Vgl. hierzu auch Allemann-Ghiondas Konzept der „polyphonen Identität“: „Personen mit einer ‚polyphonen‘ Identität verfügen aufgrund längerer, prägender Aufenthalte in verschiedenen regional oder national definierten Kulturen über ein Repertoire an kulturell und sprachlich kodierten ‚Stimmen‘, wobei der Begriff nicht nur vokal und verbal zu verstehen ist, sondern eher im Sinne von ‚Ausdrucksweisen‘. Diese können sich wie in einem Orchester je nach kommunikativem Zusammenhang isoliert äußern, oder aber in einer Weise kombiniert auftreten, dass der Klang einen eigenen, unverwechselbaren Ausdruck hervorbringt“ (Allemann-Ghionda 2004: 83).

⁹ Obwohl von Gogolin so wohl nicht intendiert, deutet schon die generalisierende und gleichsam ausgrenzende Formulierung des „allgemeinen Kindes“ auf Missstände in der öffentlichen Wahrnehmung sowie im Bildungssystem hin.

eine erste Stellungnahme zur Aufnahme von „fremden Volksgruppen“. Ein weiterer Beschluss von 1952 bestimmte die Schulpflicht ihrer Kinder. Recht schnell entwickelte sich eine starke Betonung der deutschen Sprache, die Migranten zu beherrschen hätten. Dennoch sollte die jeweilige Muttersprache ebenfalls beibehalten werden, was ab 1971 auch offiziell formuliert wurde. Im Jahre 1977 schließlich forderte die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft in einer Richtlinie die doppelseitige Integration von Migranten: „Die Förderung der Landessprache sollte mit der Förderung der jeweiligen Herkunftssprachen einhergehen“ (42). Dies wurde von den deutschen Schulbehörden bis heute jedoch nur zögerlich verwirklicht. Stattdessen entwickelte sich in der Zeit von den 1960er bis in die 1980er Jahre die sogenannte Ausländerpädagogik, die rückblickend als Vorläufer der heutigen Interkulturellen Bildung zu betrachten ist.

Die deutsche Ausländerpädagogik war die Antwort auf eine neue gesellschaftliche Situation, die ihren Ursprung im Konzept des sogenannten Gastarbeiters hatte. Als Gastarbeiter wurden die nach dem Zweiten Weltkrieg von der deutschen Regierung angeforderten Arbeitsmigranten bezeichnet. Wie der euphemistische, heute nicht mehr verwendete Name schon andeutet, sollten sie nur zeitweise in Deutschland bleiben, um dann nach rund fünf Jahren in ihre Heimatländer zurückzukehren. Da dies jedoch nur in wenigen Fällen tatsächlich geschah und sich zudem viele Arbeiter gemeinsam mit ihren Familien dauerhaft in Deutschland niederließen, ergab sich gerade im schulischen Bereich eine zuvor ungekannte ethnische Heterogenität.¹⁰ Allemann-Ghionda wundert sich in diesem Zusammenhang über das „Staunen über die ‚plötzliche‘ Anwesenheit von Kindern, die anders sprachen (wenn sie nicht verstört verstummten)“. Dieses sei „um so erstaunlicher, als sprachliche und kulturelle Vielfalt von jeher Europa (und die gesamte Welt) charakterisiert [hätten]“ (Allemann-Ghionda 2008a: 20).

Der Ausländerpädagogik zugrunde lag eine Defizithypothese, nach der die Anwesenheit von Migranten als Abweichung von der Norm oder gar als Störung galt (21). Die vorgeschlagenen Maßnahmen, die sich ausschließlich an die zugewanderten Migranten richteten, waren dementsprechend kompensatorischer und assimilationistischer Natur: Integration war das oberste Ziel. Da mangelnde Sprachkenntnisse als zentrales Integrationshindernis galten, bezogen sich viele frühe Maßnahmen auf die Verbesserung der Deutschkompetenz von Migranten. Nohl merkt hier in Berufung auf Götze und Pommerin kritisch an, dass dies zu einer Entpolitisierung der Pädagogik geführt hätte, da solche

¹⁰ Bis heute zählen die ehemaligen Gastarbeiter neben politischen Flüchtlingen und sogenannten „Spätaussiedlern“ laut Luchtenberg zu den drei größten Migrationsgruppen in Deutschland (Luchtenberg 2009: 2).

Integrationshilfen als bloßer Ersatz für eine wahrhafte Beschäftigung mit der fortschreitenden multikulturellen Entwicklung der deutschen Gesellschaft gedient hätten (Nohl 2006: 46).

Die zunehmende Kritik an der Ausländerpädagogik führte während der 1980er Jahre zur Entwicklung der frühen interkulturellen Pädagogik. Diese wurde statt von der Defizitperspektive von einer Differenzperspektive bestimmt und betonte, dass Kulturen zwar unterschiedlich, aber dennoch gleichwertig seien (Allemann-Ghionda 2008a: 21). Im Gegensatz zur reinen Zielgruppenorientierung der Ausländerpädagogik richtete sich die frühe interkulturelle Pädagogik sowohl an Einwanderer als auch an Einheimische (Nohl 2006: 45). Zudem wurde ihr Wirkungsraum durch die Einbeziehung von Elementen der Friedenserziehung und der *Community Education* zusätzlich erweitert. Typisch war der Fokus auf die Kulturen zugewanderter Migranten, und hier beispielsweise auf das gemeinsame Feiern von Festen und die Thematisierung von kulturellen Bräuchen (52).

Eben jene Kulturalisierung des frühen Interkulturalitätsdiskurses sorgte jedoch schnell für abermalige Kritik. Gegner der frühen interkulturellen Pädagogik wandten ein, dass der auf Anerkennung und Gleichheit der Kulturen basierende Diskurs wirkungslos sei angesichts der existierenden sozioökonomischen Unterschiede und institutionellen Diskriminierungen (Allemann-Ghionda 2008a: 21). In der Folge bildete sich eine theoretisch fundiertere interkulturelle Pädagogik heraus, die stärkeren Wert auf die Thematisierung von Machtasymmetrien legte. Zu Beginn der 1990er Jahre wurden die beiden Diskurse schließlich zusammengeführt und bildeten somit eine wichtige Grundlage für unser heutiges Verständnis von interkultureller Bildung. Dieses fasst Allemann-Ghionda folgendermaßen zusammen:

Alle Unterschiede, nicht nur die von Menschen gemachten (kulturelle und sozioökonomische Unterschiede, aber auch physische Unterschiede, die aufgrund sozialer Distinktionsprozesse sekundär zu sozialen Unterschieden gemacht werden) werden als Elemente einer allgemeinen Diversität definiert. (21f.)

In erneuter Abkehr von der Zielgruppenorientierung der Ausländerpädagogik fasste das neue Konzept interkulturelle Bildung als Bestandteil der Allgemeinbildung auf und richtete sich somit an alle Schüler¹¹ aus allen Bevölkerungsgruppen. Es ist nicht zuletzt diesem Paradigmenwechsel geschuldet, dass interkulturelle Konzepte seit den 1990er Jahren einen regelrechten Siegeszug angetreten haben (Volkman 2002: 16). In Deutschland leitete die Empfehlung der Kultusministerkonferenz mit dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ aus dem Jahre 1996 die Institutionalisierung von interkultureller

¹¹ Während der gesamten Arbeit wird, wann immer möglich, eine geschlechtsneutrale Form gewählt. Sollte dies – wie hier – nicht möglich sein, so bezieht sich die verwendete Form aufgrund einer besseren Lesbarkeit auf beide Geschlechter.

Bildung im Schulsystem ein (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996). Hierauf wird zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlicher eingegangen.

2.2 Begriffliche Schwierigkeiten

Schon in den Frühphasen des Interkulturalitätsdiskurses hob Hohmann die Probleme beim Versuch einer Bestandsaufnahme hervor, die schlichtweg klären sollte, „was das Attribut ‚interkulturell‘ im Kontext pädagogischer Begriffe eigentlich ausdrücken soll“. Er führte dies auf die Unübersichtlichkeit des Literaturmarkts, die Internationalität des Diskurses sowie die unklare Abgrenzung von konkurrierenden Begriffen wie „multikulturell“ und „transkulturell“ zurück (Hohmann 1983: 4). Angesichts des großen Erfolgs von interkulturellen Konzepten fällt es heute schwerer denn je, sich einen Überblick über den aktuellen Theoriestand zu verschaffen. Die unzähligen Publikationen, die mittlerweile existieren, lassen immer noch eine klare Abgrenzung zwischen den unterschiedlichen Diskursen – allen voran jene der „Interkulturalität“, „Multikulturalität“ und „Transkulturalität“ – vermissen: Teilweise werden die Begriffe synonym verwendet; in anderen Fällen gilt „das Interkulturelle“ als generelle Kategorie, oder aber Multi- und Transkulturalität werden als Teile des übergeordneten Interkulturalitätsdiskurses aufgefasst (Antor 2006: 26). Ein Blick in das Glossar von Roches 2001 erschienener Einführung in die interkulturelle Sprachdidaktik verdeutlicht dies beispielhaft: So enthalten die Einträge „multikulturell“ und „transkulturell“ jeweils nur einen Verweis auf den Eintrag „interkulturell“. Letzterer erkennt dann zwar Bedeutungsunterschiede zwischen den drei Konzepten an, multi- und transkulturelle Konzepte werden aber dennoch unter dem Interkulturalitätskonzept subsumiert (Roche 2001: 221-223). Angesichts des regelrecht vorherrschenden begrifflichen Wirrwarrs geht die vorliegende Arbeit von den folgenden häufig genannten Ordnungskriterien aus.

Zunächst sei auf den allgemeinen Unterschied zwischen Multi- und Interkulturalität hingewiesen. Während ersteres eine faktisch existierende gesellschaftliche Situation kennzeichnet, in der verschiedene Bevölkerungsgruppen (in welcher Weise auch immer) miteinander leben, bezieht sich letzteres auf den Umgang mit eben jener multikulturellen Situation. Hohmann betrachtet Interkulturalität in diesem Zusammenhang als Antwort auf die möglichen Probleme in einer multikulturellen Gesellschaft (Hohmann 1983: 5); Erll und Gymnich sprechen – positiv formuliert – von Interkulturalität als „Zielvorstellung“ (Erll und Gymnich 2007: 32).

Ein weiteres Unterscheidungskriterium ergibt sich aus den unterschiedlichen Präfixen der drei Konzepte. So betont das Präfix „multi-“ das Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen, während „inter-“ auf Begegnungen zwischen ihnen verweist. Das Präfix „trans-“ schließlich verweist auf ein Konzept des Durchdringens und der Dynamik. Laut Zirfas et al. handelt es sich hierbei nur um „graduelle“, nicht jedoch um „substantielle“ Unterschiede:

[Die Konzepte] beziehen sich oftmals auf den gleichen Phänomenbereich (Sprache, Migration, Rituale, Identität, Körper, Verstehen, etc.) und akzentuieren dabei – je nach unterschiedlichem Kulturverständnis – stärker den *Zusammenhang*, die *Begegnung* oder die *Dynamik*. (Zirfas et al. 2006: 187; meine Hervorhebung)

Die vorliegende Arbeit geht von einer multikulturellen Zusammensetzung der Gesellschaften aus. Da bei der Untersuchung der bildungspolitischen und der Schuldokumente die Befähigung zum Zusammenleben in einer solchen Welt und somit die Begegnung im Vordergrund steht, wird in den meisten Fällen der im deutschen Sprachraum ohnehin übliche Begriff der Interkulturalität verwendet. Dennoch werden die beiden Diskurse der Multi- und der Transkulturalität selbstverständlich ebenfalls berücksichtigt und thematisiert.

2.3 Kulturdefinitionen

Wenn das Konzept der Interkulturalität von einer Begegnung der Kulturen ausgeht, dann gilt es vor dessen eigentlicher Thematisierung zunächst, das Konzept der Kulturen zu definieren.¹² Hansen weist auf zwei recht allgemeine Tendenzen im wissenschaftlichen Kulturdiskurs hin: Während eine Richtung Kulturen über die Gemeinsamkeiten eines Volkes definiert, etabliert die andere Richtung einen Gegensatz zwischen Natur und (menschlicher) Kultur (Hansen 2003: 16). Kramsch nennt mit der geisteswissenschaftlichen und der sozialwissenschaftlichen Kulturdefinition zwei weitere definitorische Gegensatzpaare: Bei der geisteswissenschaftlichen Richtung stehe Kultur für die „Repräsentation einer gesellschaftlichen Gruppe durch ihre materiellen Produktionen, seien es Kunstwerke, Literatur, soziale Institutionen oder Dinge des täglichen Lebens, und [für] die Mechanismen der Reproduktion und der Bewahrung dieser materiellen Kultur im Laufe der Geschichte“. Demgegenüber definiere die sozialwissenschaftliche Richtung Kultur über Ansichten und Überzeugungen (Kramsch 1995: 53).

¹² Die nachfolgenden Ausführungen geben in geraffter Form den jüngsten kulturwissenschaftlichen Diskurs wieder. Der transkulturelle Ansatz, der davon ausgeht, dass Kulturen „in Reinkultur“ nicht mehr existieren, wird zum späteren Zeitpunkt ausführlich diskutiert.

Fast allen klassischen Kulturdefinitionen gemein ist der Versuch, Kulturen über die Gemeinsamkeiten ihrer Gruppenmitglieder zu beschreiben. Thomas spricht in diesem Zusammenhang von Kultur als „Orientierungssystem“ (Thomas 2003: 138). Diese orientierungs- und ordnungsstiftende Funktion darf jedoch nicht dazu führen, dass Kulturen als hermetisch abgeschlossene und widerspruchsfreie Einheiten aufgefasst werden, die dann wiederum Konformität von ihren Mitgliedern einfordern. Rathje verdeutlicht dies anhand eines Modells, in dem sie den Kohärenzansatz der Kultur vom Kohäsionsansatz unterscheidet: Während im Kohärenzansatz „Kultur als das Einende“ fungiert, nimmt sie im Kohäsionsansatz eher eine verbindende Funktion ein und fungiert als „Kitt“, der interne Widersprüche zusammenhält (Rathje 2006). Entscheidend hierbei ist, dass die Gemeinsamkeiten einer Gruppe sowie das Zusammengehörigkeitsgefühl grundlegender sind als ihre internen Widersprüche. Im Folgenden sollen drei Modelle vorgestellt werden, die der Beschreibung von kulturellen Gemeinsamkeiten dienen.

Hansen beschreibt Kulturen als „Standardisierungen, die in Kollektiven gelten“ (Hansen 2003: 39). Diese Standardisierungen wiederum definiert er als „das zum Überleben funktionslose Gleichverhalten von Mitgliedern eines Kollektivs“ (46) und kategorisiert sie in Standardisierungen der Kommunikation, des Denkens, des Empfindens sowie des Verhaltens und Handelns (45). Die Standardisierungen beziehen sich hierbei stets nur auf das Geistige, da Hansen materielle Kultur als Produkt hiervon ansieht (48).

Hofstede beschreibt Kulturen anhand von fünf „Kulturdimensionen“. Diese Kategorien gehen aus einer Untersuchung hervor, die er zwischen 1968 und 1972 in über 70 Ländern mit über 100.000 Probanden durchführte. Im Einzelnen unterscheiden sich Kulturen laut Hofstede durch ihr Ausmaß an Machtdistanz, ihre Gewichtung von Individualismus und Kollektivismus, ihr eher maskulines oder feminines Rollengefüge, ihre Tendenz der Unsicherheitsvermeidung und ihre Gewichtung von Langzeit- und Kurzzeitorientierung (Hofstede 1980).

Thomas' Modell der Kulturstandards basiert auf seinem Verständnis von Kultur als Orientierungssystem. Kulturstandards sind für ihn „Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Thomas 2005: 45). Im Gegensatz zu den eher allgemein gehaltenen Kategorien von Hansen beschreiben Thomas' Kulturstandards kulturspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen. Diese basieren auf zahlreichen Interviews, die er in den meisten Fällen mit Fach- und Führungskräften der jeweiligen Kulturen führte. Als deutsche Kulturstandards nennt er beispielsweise

Sachorientierung, Regelerorientierung, Zeitplanung, Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen, „Schwacher Kontext“ als Kommunikationsstil und Individualismus (46).

Obwohl solche Modelle sicherlich ihren gewissen Wahrheitsgehalt haben und bei der groben Beschreibung einzelner (National-)Kulturen helfen mögen, bergen sie dennoch stets die Gefahr der Exklusion und der Essentialisierung: Gerade Angehörige von ethnischen Minderheiten werden oft auf einzelne Teilaspekte ihrer Kultur oder gar auf nationale Stereotype reduziert. Dies verkennt jedoch ein wichtiges, allen Kulturen innewohnendes Prinzip, das Hansen als „Multikollektivität“ beschreibt. So existieren innerhalb einer Kultur stets verschiedene Kollektive, denen beliebig viele Menschen angehören können. Selbstverständlich können einzelne Individuen dementsprechend auch mehreren Kollektiven gleichzeitig angehören (Hansen 2003: 195ff.). Die Reduktion eines Menschen auf einen bestimmten teilkulturellen Aspekt erkennt ihm also seine (multikollektive) Identität ab. Falls (National-)Kulturen über bestimmte fest greifbare Merkmale definiert werden sollen, ist es daher wichtig, dass dies stets auf Grundlage eines Kohäsionsansatzes geschieht, der kollektivinterne Divergenzen als übliches Merkmal komplexer Kollektive wahrnimmt (195).

2.4 Multikulturalität¹³

2.4.1 Das Konzept der Multikulturalität

Neben der deutschlandspezifischen Ausländerpädagogik hat das aus dem angloamerikanischen Raum stammende Konzept der *Multicultural Education* einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik in vielen europäischen Ländern gehabt.¹⁴ Vor dessen Thematisierung sollte zunächst geklärt werden, was unter Multikulturalismus zu verstehen ist. Gutmann definiert das Konzept sehr allgemein als einen „Zustand einer Gesellschaft oder der Welt, sofern es in ihr Kulturen gibt, die in signifikanter Weise interagieren“ (Gutmann 1995b: 273).¹⁵ Multikulturalismus ist für sie also ein Zustand des aktiven Handelns und des Austausches zwischen den Kulturen. Bolten bezeichnet dies als „echte Multikulturalität“ und grenzt das Konzept von einer „statischen Multikulturalität“ ab, die durch ein bloßes, interaktionsloses Nebeneinander gekennzeichnet ist (Bolten 2003: 69).

¹³ „Multikulturalität“ und „Multikulturalismus“ werden im Folgenden synonym verwendet.

¹⁴ Wenn im Folgenden multikulturelle und interkulturelle Ansätze verglichen werden, so geschieht dies anhand der Länderbeispiele USA/Großbritannien (multikulturell) und Deutschland (interkulturell). Im letzteren Falle liegt dies auch im Fokus der vorliegenden Arbeit begründet.

¹⁵ Die englischsprachige Formulierung lautet – etwas ausführlicher: „[A] multicultural society contains many cultures whose members typically overlap and willingly interact with each other in significant ways“ (Gutmann 1995a).

Beide Autoren klammern dabei die Qualität dieser Interaktion aus und betonen somit die Universalität der multikulturellen Situation.

Leggewie und Baringhorst unterscheiden demgegenüber drei verschiedene Arten der multikulturellen Interaktion: kulturelle Apartheid, Assimilation und ein polyzentrisches Modell. Im Zustand der kulturellen Apartheid herrscht eine klare ethnische und soziale Hierarchie und die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen sind undurchlässig. Beispiele für diese Form des Multikulturalismus finden sich im südafrikanischen Apartheid-Regime und im Dritten Reich. Im Assimilationsmodell des Multikulturalismus' wird von ethnischen Minderheiten erwartet, dass sie sich – in den meisten Fällen binnen drei Generationen – an die ethnische Mehrheit anpassen. Dieses Modell findet sich häufig in Europa und auch in Deutschland wieder.¹⁶ Im polyzentrischen Modell schließlich fehlen ein klar definiertes kulturelles Zentrum und eine hegemoniale Mehrheit innerhalb der Gesellschaft. Beispiele für Gesellschaften, die sich diesem Ideal des gleichberechtigten Nebeneinanders verpflichtet haben, sind die Schweiz und Kanada (Leggewie und Baringhorst 1993: 49). Es ist naheliegend, dass einzig das polyzentrische Modell als erstrebenswerte Variante des Multikulturalismus' infrage kommt. Dennoch stellt sich dann immer noch die Frage der tatsächlichen Umsetzung des Konzepts im gesellschaftlichen Alltag.

Fish spitzt die Frage der konkreten Umsetzung von Multikulturalität in seinem Modell des *Boutique Multiculturalism* zu. Als „boutique multiculturalist“ bezeichnet er Menschen, die sich auf oberflächliche Art und Weise einzig für die äußeren Erscheinungsformen von Kulturen interessieren – beispielsweise in Form von Restaurants und kulturellen Festen. Dies führe dann zwar häufig zur anfänglichen Bewunderung der anderen Kultur, Probleme ergäben sich aber, sobald Traditionen und Bräuche des Anderen die eigenen Werte herausforderten oder gar infrage stellten (Fish 1997: 378):

A boutique multiculturalist may enjoy watching Native American religious ceremonies and insist that they be freely allowed to occur, but he will balk if those ceremonies include animal sacrifice or the use of a controlled substance. [...] A boutique multiculturalist may honor the tenets of religions other than his own, but he will draw the line when the adherents of a religion engage in the practice of polygamy. (379)

Entscheidend ist hierbei aus Fishs Sicht, dass die kulturellen Werte des Anderen gerade dann missachtet werden, wenn dies für den Anderen am wichtigsten wäre – wenn seine „core values“ betroffen sind. Der „boutique multiculturalist“ verstehe diese eher als kulturelle Partikularinteressen, die sich einer übergeordneten universalen Identität unterzuordnen hätten:

¹⁶ An dieser Stelle sei beispielsweise an die deutsche Leitkultur-Debatte zu Beginn des 21. Jahrhunderts erinnert.

„Our universal identity as human beings is our primary identity and is more fundamental than any particular identity, whether it be a matter of citizenship, gender, race, or ethnic origin“ (Rockefeller, zitiert in Fish 1997: 380). Hieraus ergebe sich die Forderung, dass solche Partikularinteressen nur dann frei verfolgt werden könnten, wenn sie die Freiheit anderer Menschen nicht beeinträchtigten. Diese auf den ersten Blick vermutlich konsensfähige Meinung ist laut Fish dennoch problematisch, da sie missachtet, dass einige Menschen gewisse Partikularinteressen als essentiellen Bestandteil ihrer Identität betrachten. Fish verdeutlicht dies am Beispiel eines tiefreligiösen Menschen:

[A] deeply religious person is precisely that, *deeply* religious, and the survival and propagation of his faith is not for him an incidental (and bracketable) matter, but an essential matter, and essential too in his view for those who have fallen under the sway of false faiths. To tell such a person that while his convictions may be held he must stop short of fully implementing them is to tell him that his vision of the good is either something he must keep to himself or something he must offer, with a diffidence that might characterize his offer of canapés at a cocktail party. (381; Hervorhebung im Original)

Dem Konzept des *Boutique Multiculturalism* setzt Fish das Konzept des *Strong Multiculturalism* entgegen. Dieses basiert auf Taylors „Politics of Recognition“ und betont die Hervorhebung und Förderung von kulturellen Partikularinteressen.¹⁷ Anstelle einer allgemeinen Gleichbehandlung aller Bevölkerungsgruppen auf der Grundlage einer universellen menschlichen Identität werden hier auch Machtstrukturen berücksichtigt. So betont Fish beispielsweise, dass Rassismus nicht als bloße Feindseligkeit, sondern als Feindseligkeit in Verbindung mit Macht definiert werden müsse. Hieraus ergebe sich dann (im amerikanischen Kontext), dass ethnisch bedingte Beleidigungen gegenüber der weißen Mehrheitsbevölkerung weniger schwer wögen als abfällige Bemerkungen gegenüber ethnischen Minderheiten. Auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene führt das Konzept des *Strong Multiculturalism* zu Ansätzen von *Affirmative Action* (d. h. zu Quotenregelungen für Minderheiten, beispielsweise im Hochschulbereich) und zur Erhöhung der ‚Sichtbarkeit‘ von ethnischen Minderheiten im Alltag. Derartige Maßnahmen haben laut Fish den Charakter eines „endangered species act for human beings, where the species to be protected are not owls and snail darters, but Arabs, Jews, homosexuals, Chicanos, Italian Americans, and on and on and on“ (382).

Aus Fishs Ausführungen ergibt sich die klassische Frage nach den Grenzen der Toleranz angesichts von Intoleranz. Fish bezeichnet dies als das „Dilemma“ des *Strong Multiculturalist*: Wenn Intoleranz aus Prinzip toleriert wird, dann würdigt dies zwar die

¹⁷ Vgl. Taylor (1994).

Partikularinteressen des Anderen, verletzt jedoch gleichzeitig die eigenen Maßstäbe der Toleranz. Die Alternative wäre eine Verweigerung der Toleranz angesichts von Intoleranz und somit eine Missachtung der Partikularinteressen des Anderen. Dieses Dilemma spielt eine wichtige Rolle in der Kosmopolitanismus-Debatte, auf die zum späteren Zeitpunkt eingegangen werden soll.¹⁸ In Bezug auf das Multikulturalismuskonzept schlussfolgert Fish, dass Multikulturalität per Definition nicht existieren könne:

It may at first seem counterintuitive, but given the alternative modes of multiculturalism – boutique multiculturalism, which honors diversity only in its most superficial aspects because its deeper loyalty is to a universal potential for rational choice; strong multiculturalism, which honors diversity in general but cannot honor a particular instance of diversity insofar as it refuses (as it always will) to be generous in its turn; and really strong multiculturalism, which goes to the wall with a particular instance of diversity and is therefore not multiculturalism at all – no one could possibly *be* a multiculturalist in any interesting and coherent sense. (384; Hervorhebung im Original)

Fishs radikale Schlussfolgerung mag aus epistemologischer Sicht zunächst zutreffen, da die von ihm vorgeschlagenen Varianten des Multikulturalismus' in der Tat am genannten Dilemma scheitern; sie bezieht sich dabei jedoch lediglich auf den zwischenmenschlichen Umgang miteinander. Im Sinne der eingangs erwähnten Abgrenzung von Multikulturalität (als gesellschaftliche Situation) und Interkulturalität (als Umgang in einer multikulturellen Situation) betrifft Fishs Kritik trotz anderslautender Bezeichnungen also eher das Konzept der Interkulturalität. Die multikulturelle Zusammensetzung der Gesellschaften und somit das Konzept der Multikulturalität werden daher nicht infrage gestellt.

2.4.2 Historische Entwicklung und Leitgedanken der *Multicultural Education*

Die *Multicultural Education* ist aus der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1950er und 1960er Jahre hervorgegangen und verfolgt seit jeher das Ziel eines gleichberechtigten Zugangs zum Bildungssystem für ethnische Minderheiten (Banks 2009b: 13). Sie versteht sich dabei als ganzheitlicher Ansatz, der im Gegensatz zu europäischen Ansätzen nicht hauptsächlich die Verbesserung der Sprachkompetenz, sondern die Herstellung von allgemeiner Chancengleichheit intendiert.¹⁹ Die politischen Dimensionen dieses Vorhabens führten in den USA vor allem in den 1970er und 1980er Jahren zu hitzigen Diskussionen

¹⁸ Siehe Kapitel 3.5.3 („Relativismus, Universalismus und Kosmopolitanismus“).

¹⁹ In Banks' Modell der „Dimensions of Multicultural Education“ beziehen sich nur zwei der fünf Dimensionen auf die Vermittlung von Unterrichtsinhalten („content integration“ und „knowledge construction“). Die restlichen drei Dimensionen sind eher sozialer Natur („an equity pedagogy“, „prejudice reduction“ und „an empowering school culture“) (Banks 2009b: 15ff.).

(Allemann-Ghionda 1997: 129). Mittlerweile ist die *Multicultural Education* jedoch gesellschaftsfähig geworden. Hiervon zeugt nicht zuletzt der Erfolg des *Diversity*-Konzepts während der letzten Jahre.²⁰

Die Unterschiede zwischen der angloamerikanischen *Multicultural Education* und der deutschen interkulturellen Pädagogik ergeben sich zu großen Teilen aus den historisch bedingten Voraussetzungen beider Konzepte. So weist Allemann-Ghionda darauf hin, dass ethnische Minderheiten in den USA viel häufiger die amerikanische Staatsbürgerschaft besitzen, als dies umgekehrt in Deutschland der Fall ist (129). In der Folge verfügen Minderheiten in den USA seit der Bürgerrechtsbewegung schon aufgrund ihres Rechtsstatus' über ein stärkeres politisches Gewicht als Minderheiten in Deutschland. Dieser Unterschied ist jedoch nicht nur rein rechtlicher Natur, sondern führt auch zu verschiedenen Betrachtungsweisen der multikulturellen Situation: Während das Zusammenleben unterschiedlicher Ethnien – zumindest in der Theorie – schon seit der Unterzeichnung der Unabhängigkeitserklärung integraler Bestandteil des amerikanischen Selbstverständnisses war, blicken die europäischen Gesellschaften und ihre Bildungssysteme oftmals auf eine lange nationalistische Tradition zurück. In der Folge etablierte sich die *Multicultural Education* gewissermaßen als ‚nach innen‘ gerichtetes Konzept, während Vorläufer und frühe Ansätze der interkulturellen Pädagogik auf den Umgang mit ‚von außen‘ kommenden Minderheiten ausgerichtet waren.

2.4.3 Kritik an *Multicultural Education*

Die Kritik an der *Multicultural Education* lässt sich in drei Kategorien einordnen: rechte/linke Kritik, postmoderne Kritik und kulturalistische Kritik. Die erstgenannte politische Lagerkritik beinhaltet die klassischen Vorwürfe einer zu radikalen bzw. einer zu konservativen Politik. Dies bezieht sich konkret auf die Ausweitung von Quotenregelungen im Bildungs- und Arbeitsbereich und auf die Definition von Minderheiten: Sollen also ausschließlich ethnische Minderheiten gefördert werden oder schließen mögliche Maßnahmen auch soziale und sexuelle Dimensionen mit ein? (Nieto 2009: 86) Vertreter einer postmodernen Position kritisieren das Multikulturalismuskonzept als statisch und nicht mehr zeitgemäß: Es gehe letztendlich von einem bloßen Nebeneinander der Kulturen aus und betone hierdurch deren Andersartigkeit und Abgeschiedenheit voneinander. Kritiker wie Welsch schlagen stattdessen

²⁰ Siehe hierzu Kapitel 5.1 („*Diversity*“).

ein transkulturelles Konzept vor, das sich durch Verflechtungen und Durchdringungen der Kulturen auszeichnet.²¹

Vertreter eines kulturalistischen Ansatzes kritisieren schließlich die Überbetonung des kulturellen Faktors im Multikulturalismuskonzept. Sie argumentieren dabei ähnlich wie die Kritiker der frühen interkulturellen Pädagogik und fordern eine stärkere Thematisierung von Machtasymmetrien und strukturellen Diskriminierungen (May 2009: 34). Vor allem in Großbritannien und den Niederlanden etablierte sich in den 1980er Jahren die *Antiracist Education* als Gegenmodell zur als zu kulturalistisch wahrgenommenen *Multicultural Education*. Die Hauptvertreter dieser Richtung wandten sich gegen die explizite Thematisierung von kulturellen Eigenheiten, da diese aus ihrer Sicht durch die häufige Reduktion auf Kunst, Tanz und Religion Stereotypisierungen begünstigte. Stattdessen forderten sie eine Sensibilisierung für alltägliche Diskriminierungen und Aufklärung über institutionellen Rassismus ein (Auernheimer 2000: 22). Die starke politische Dimension der *Antiracist Education* ergab sich vor allem aus der Ablehnung einer befürchteten Individualisierung von Rassismus. So wurde der *Multicultural Education* vorgeworfen, dass sie Diskriminierung und Fremdenhass lediglich als „Produkt von Unwissenheit, verfestigt durch negative Einstellungen und Vorurteile“ interpretiere (Auernheimer 2007b: 12). Im Gegensatz zum deutschen Diskurs der interkulturellen Pädagogik, der in den 1990er Jahren Elemente der Friedenserziehung und der antirassistischen Erziehung aufnahm, gab es laut Allemann-Ghionda keine vergleichbare Annäherung zwischen den Diskursen der *Multicultural* und der *Antiracist Education* (Allemann-Ghionda 1997: 133). Das vor allem in den USA erfolgreiche *Diversity*-Konzept und die häufig umgesetzte Praxis der *Affirmative Action* zeugen aber deutlich vom Einfluss der *Antiracist Education*.

²¹ Siehe hierzu Kapitel 5.2 („Transkulturalität“)

3 Interkulturelle Kompetenz

3.1 Definitionen und Grundsätze

Interkulturelle Kompetenz (IKK) hat sich seit den 1990ern zu einem der wichtigsten Begriffe in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen entwickelt. Viele Autoren betonen hierbei die wirtschaftliche Relevanz des Konzepts. So bezeichnet Roche interkulturelle Kompetenz als „in Mode gekommene[n] Begriff, der gerne in wirtschaftlichen und politischen Kontexten von Globalisierungs- und Integrationszielen verwendet wird“ (Roche 1992: 422) und Volkmann hebt die Funktion der IKK als „Schlüsselqualifikation auf dem rutschigen Parkett der internationalisierten Daimler-Chrysler- und Informationstechnologie-Player“ hervor (Volkmann 2002: 13; Hervorhebung im Original). Speziell im europäischen Bereich hat sich das mit der interkulturellen Kompetenz verwandte Konzept der „Europakompetenz“ etabliert (Bach 2003: 270). Der Fremdsprachenkompetenz wird dabei oft eine besondere Rolle zugemessen – Bach spricht beispielsweise von „Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik“.²² Aufgrund der Sonderrolle des Englischen als Weltverkehrssprache erhebt er diese Sprache zudem zur „Kulturtechnik“ (270).

Die beiden soeben hervorgehobenen Tendenzen innerhalb des IKK-Diskurses – also die Fokussierung auf den wirtschaftlichen Bereich und die Betonung des Teilbereichs der Fremdsprachenkompetenz – sind jedoch nur Ausschnitte aus einem größeren Komplex. Gerade im fremdsprachendidaktischen Bereich und im Bildungsbereich allgemein führte das Konzept zu einem regelrechten Paradigmenwechsel. Den konzeptionellen Rahmen hierfür bildete der sogenannte *Cultural Turn* innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften. Mit dem Aufkommen der *Cultural Studies* während der 1960er Jahre leitete sich eine allmähliche, radikale Veränderung des Kulturbegriffs ein: Das frühere Verständnis von Kultur als ausschließlicher Hochkultur (*Culture with a big C*) wurde ergänzt durch die Populär- und Alltagskultur (*culture with a small c*). Hieraus ergaben sich direkte Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik.

Die Vermittlung von Kulturwissen war dort lange Zeit im Rahmen der traditionellen Landeskunde erfolgt. Diese beinhaltete laut Donnerstag im Wesentlichen die folgenden vier Themenfelder: politische Institutionenkunde, allgemeine soziale Fakten, Thematisierung von sozialen Problemfeldern und Rolle und Status von Minderheiten (Donnerstag 1997: 22). Volkmann ergänzt, dass sich landeskundlicher Unterricht im Wesentlichen auf die britische und die amerikanische Kultur konzentrierte und dort vor allem „life and institutions“

²² So lautet der Titel von Bachs soeben zitiertem Aufsatz.

behandelte (Volkmann 2007: 141).²³ Mit dem Aufkommen der *Cultural Studies* wurde diese Art der Wissensvermittlung grundsätzlich infrage gestellt. Andersons These von Nationen als „Imagined Communities“, die er in seinem 1983 erschienenen gleichnamigen Buch ausführlich darlegte, steht sinnbildlich für ein neues Verständnis von Kultur und Kulturwissen: War vorher davon ausgegangen worden, dass Großbritannien oder „die USA“ durch die Behandlung ihrer Institutionen und einen kurzen Einblick in ihre Feste und Bräuche (meistens der weißen, christlichen Mehrheitskultur) vermittelt werden könnten, so wurden nun nationalstereotypische Konzepte wie jenes der *Englishness* dekonstruiert (Volkmann 2002: 24). In der Folge gerieten nicht nur popkulturelle Elemente, sondern vor allem auch ethnische Minderheiten in den Fokus der fremdkulturellen Vermittlung. Zudem wurde der literarische Kanon modernisiert und erweitert. Dies geschah durch eine Abkehr von traditionellen Autoren, die fast ausschließlich den Gruppen der DWEMs (*Dead White European Males*) und WASPs (*White Anglo-Saxon Protestants*) zuzuordnen waren. Hinzu kamen stattdessen Pöpliteratur, Literatur von ethnischen Minderheiten und postkoloniale Literaturen (Volkmann 2007: 145f.).

Trotz dieser neuen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts wäre es jedoch falsch, die Landeskunde als unmodern und überflüssig abzutun. Diese Tendenz war vor allem zu Beginn der 1990er Jahre erkennbar. Aus damaliger Perspektive mag es dabei sicherlich auch wichtig gewesen sein, sich klar von der engen, hochkulturellen Definition der Kulturen zu distanzieren – und somit auch vom traditionellen Bild der sie befürwortenden Landeskunde. Mittlerweile fordern jedoch mehrere Autoren eine Rehabilitation der „geschundenen“ Landeskunde ein. So bezeichnete Lenz die neuere Richtung der (*British*) *Cultural Studies* bereits 1995 als „Landeskunde im neuen Gewand“ und bezog sich somit explizit auf das etablierte Konzept. Antor betont zudem die Wichtigkeit der Landeskunde als kognitiven Rahmen des Kulturunterrichts und warnt vor ihrer vorschnellen Verurteilung:

Wer über die fremde Kultur nichts oder nur sehr wenig weiß, kann sie weder verstehen noch mit ihren Angehörigen aus der eigenen kulturellen Warte heraus positiv und erfolgreich interagieren. [...] Faktenwissen ist und bleibt ein wichtiger Schlüssel für interkulturell kompetentes Verhalten. (Antor 2007: 114)

Donnerstag argumentiert ähnlich und moniert, dass kognitive Lernziele in den letzten Jahren zu sehr von affektiven Lernzielen verdrängt worden seien: „Ziele wie Toleranz, Bekämpfung des Rassismus, der ethnischen Diskriminierung u. a. überlagern den kognitiven Bereich“ (Donnerstag 2007: 160). Derart kritische Stimmen haben sicherlich nicht das Ziel einer

²³ Siehe zudem Volkmanns tabellarische Aufstellung zu den „[t]raditionelle[n] Inhalte[n] des Landeskundeunterrichts“ (Volkmann 2010: 47).

Rückkehr zum (kulturellen) ‚Nürnberger Trichter‘. Sie weisen jedoch darauf hin, dass sich interkulturelle Kompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt, die ein moderner Kulturunterricht allesamt zu berücksichtigen hat. Vor einer genaueren Betrachtung dieser Teilkompetenzen gilt es zunächst jedoch zu klären, welche grundsätzlichen Werte und Ziele interkulturellen Ansätzen zugrunde liegen.

Schon im Jahre 1983 wies Hohmann darauf hin, dass es ein Leitgedanke interkultureller Erziehung sei, die heterogene Zusammensetzung des Klassenraums – und somit also Multikulturalität als solche – nicht als Problem, sondern als Chance zu betrachten (Hohmann 1983: 6). Damals waren interkulturelle Konzepte noch untrennbar mit dem Komplex der Migration verknüpft und hatten das Ziel eines besseren gemeinsamen Lernens aller Schüler, ganz gleich ihrer Herkunft. Diese (ausschließliche) Legitimation interkultureller Ansätze durch migrationsbedingte Heterogenität ist heute nicht mehr üblich.²⁴ Am Ideal der grundsätzlich offenen Haltung gegenüber anderen Kulturen und Einstellungen hat sich jedoch nichts geändert. So zählen Sensibilität, Empathie, Selbstreflexivität und Toleranz in einer multikulturellen Gesellschaft nach wie vor zu den bestimmenden Werten des interkulturellen Diskurses (Volkman 2002: 14) – freilich nicht im Sinne einer postmodernen ‚Anything goes‘-Mentalität; doch dazu zum späteren Zeitpunkt mehr.²⁵ Dem häufig angebrachten Vorwurf, interkulturelle Ansätze seien naiv und idealistisch, entgegen Straub et al., dass es sich bei interkultureller Kompetenz um ein normatives und valoratives Konzept handle: „Es geht hier um Zielvorgaben und ideale Zustände, die kein Mensch in der Vollständigkeit und Vollkommenheit theoretischer Modellvorgaben je wird erlangen können.“ Dies sei jedoch nicht als Resignation zu verstehen; denn auch ohne ‚vollkommene‘ interkulturelle Kompetenz seien „bereichernde Begegnungen und befriedigende Beziehungen“ mit Menschen unterschiedlichster Kulturen möglich (Straub et al. 2010: 22).

Wenn man nun also von den beiden Grundannahmen ausgeht, dass Multikulturalität der Normalzustand einer jeden Gesellschaft ist, und dass jedermann bereichernde interkulturelle Begegnungen erleben kann, dann avanciert interkulturelle Kompetenz zu einer unabdingbaren, generellen Handlungskompetenz – nur eben „mit interkulturellem Vorzeichen“, wie Bolten betont (Bolten 2003: 157). Als solche gehört sie in den Bereich des lebenslangen Lernens und wirkt charakterverändernd (Volkman 2002: 44). Dies trifft

²⁴ In Deutschland gilt interkulturelles Lernen spätestens seit der KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ als selbstverständlicher und integraler Bestandteil des Schulunterrichts (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996).

²⁵ Vgl. Appiahs Konzept des *Partial Cosmopolitanism* in Kapitel 3.5.3 („Relativismus, Universalismus und Kosmopolitanismus“).

insbesondere auf sich verändernde Einstellungen zu kulturellen Selbstverständlichkeiten zu. Nohl nennt in diesem Zusammenhang zwei Situationen, die Anlass zur Reflexion der eigenen Einstellungen und Gewohnheiten bieten:

Zum einen solche Situationen, in denen die Funktionalität bisheriger Gewissheiten nachlässt, in denen also das Handeln nicht mehr derart routiniert weiterlaufen kann wie gewohnt. Zum anderen dann, wenn man mit Alternativen zu den eigenen eingespielten Handlungspraktiken konfrontiert wird, wenn man also Menschen anderer Lebenswelten und deren Gewissheiten wahrnimmt, die sich von den eigenen unterscheiden. (Nohl 2006: 59)

Damit eine solche auf kultureller Offenheit basierende Charakterveränderung möglich wird, müssen verschiedene interkulturelle Teilkompetenzen erworben und ausgeprägt werden. Bei der Beschreibung dieser Prozesse helfen IKK-Modelle, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

3.2 Modelle zur interkulturellen Kompetenz

Bis zum heutigen Tag wurde noch keine allgemein anerkannte Definition der interkulturellen Kompetenz vorgelegt. Dies liegt zunächst darin begründet, dass es sich bei der IKK um ein schwer ‚greifbares‘ Konzept handelt: Zwar ist eine Annäherung über gewisse Grundwerte möglich, die bisherigen Ausführungen dürften jedoch gezeigt haben, dass die Abgrenzung von verwandten Konzepten wie beispielsweise *Multicultural Education* und *Diversity* nicht immer leichtfällt. Darüber hinaus besteht auch Uneinigkeit über Wirkungsrahmen und Zielsetzung von interkulturellen Prozessen.²⁶ Einige Gemeinsamkeiten lassen sich bei den bisherigen IKK-Definitionen dennoch ausmachen. So weisen Straub et al. darauf hin, dass die meisten Definitionen die Kriterien der Effektivität und der Angemessenheit enthalten (Straub et al. 2010: 17). Zudem gehört der kulturelle Austausch – also das Wechselspiel von reflektierter Selbstwahrnehmung und Aufgeschlossenheit gegenüber dem Anderen – stets zu den zentralen Kriterien einer Beschreibung von interkultureller Kompetenz. Lévi-Strauss verglich diesen einst mit einem Orchester, in dem die unterschiedlichen Akteure in einer Art „konzertierten Verhaltens“ ihre Einzelstücke zu einer Gesamtpartitur vereinen (Lévi-Strauss, zitiert in Grosch und Leenen 2000: 31). Thomas beschreibt die Prozesse, die herbei ablaufen – in Anlehnung an sein Modell der Kulturen als Orientierungssysteme – als Reflexion des

²⁶ Der exemplarische Meinungsstreit zwischen Mall und Thomas, der in Kapitel 3.4.1 („Der Meinungsstreit zwischen Ram A. Mall und Alexander Thomas“) wiedergegeben wird, verdeutlicht die große Vielfalt der IKK-Ansätze: Während der Philosoph Mall vom interkulturell kompetenten Menschen den grundsätzlichen Verzicht auf Absolutheitsansprüche einfordert, versteht der Wirtschaftspsychologe Thomas interkulturelle Kompetenz als strategische Kompetenz im Wirtschaftsleben.

eigenen und des fremden Orientierungssystems, gefolgt von einem Vergleich der beiden Systeme (Thomas 2003: 141).

Aus der Vielfalt der bisherigen IKK-Definitionen und der Komplexität des Konzepts lässt sich schlussfolgern, dass es *die* interkulturelle Kompetenz nicht geben kann. Viele Autoren schlagen daher statt einer singulären Definition ein sogenanntes Listenmodell vor, das geordnete Aufzählungen von interkulturellen Teilkompetenzen enthält. Straub et al. weisen zwar zu Recht darauf hin, dass solche Aufzählungen „eher nach intuitiven Plausibilitäts Gesichtspunkten zusammengestellt werden, als dass sie theoretisch hinreichend durchgedacht oder empirisch sorgfältig genug begründet wären“ (Straub et al. 2010: 18). Andererseits liegt es jedoch in der Natur des Interkulturellen, dass es „verborgen“ ist und sich schwer empirisch evaluieren lässt (Nicklas 1995). Müller kommentiert hierzu:

Das Vorhaben, interkulturelle Arbeit zu evaluieren, ist insofern ein paradoxes Vorhaben, als Evaluation nach gängigem Verständnis immer die Existenz homogener, möglichst unstrittiger Maßstäbe und Betrachtungsweisen unterstellt, während es bei interkultureller Arbeit immer in irgend einer Weise um die Frage geht: Was passiert, wenn die scheinbar selbstverständlichen Maßstäbe und Betrachtungsweisen nicht mehr funktionieren? (Müller 1995)

Den meisten Listenmodellen liegt eine Unterteilung in drei verschiedene Dimensionen zugrunde. Während die ersten beiden stets als „kognitiv“ und „affektiv“ beschrieben werden, existieren für die dritte Dimensionen verschiedene Bezeichnungen wie „verhaltensbezogen[...] / konativ[...] / praxisch[...]“ (Bolten 2006: 63), „[i]nterpersonal competencies“ (Stier 2003), „handlungsbezogen“ (Nieke 2008: 90) oder „pragmatisch“ (Antor 2007: 112). Diese unterschiedlichen Dimensionen und Teilkompetenzen sind jedoch nicht völlig losgelöst voneinander, sondern bilden nur durch ihre Interdependenz und ihre Verflechtungen miteinander das Gesamtbild der interkulturellen Kompetenz ab. Antor fasst dies folgendermaßen zusammen:

Es handelt sich bei interkultureller Kompetenz [...] keineswegs um eine einzige Fertigkeit oder Fähigkeit, eine einzige Eigenschaft, die der Lerner zu erwerben hat, sondern vielmehr um ein vielschichtiges Geflecht unterschiedlicher Teilkompetenzen, die alle ausgebildet und miteinander vernetzt sein müssen, um fruchtbare interkulturelle Interaktion zu ermöglichen. (112)

Während bezüglich der drei interkulturellen Dimensionen bei den meisten Autoren Einigkeit besteht, unterscheiden sich die Listen der interkulturellen Teilkompetenzen, die teilweise mehreren Dimensionen ‚angehören‘, sowohl hinsichtlich ihrer Länge als auch ihrer Inhalte. Antors Modell enthält beispielsweise die folgenden Teilkompetenzen: Kulturtheoretische Kompetenz, Alteritätskompetenz, Stereotypenkompetenz, epistemologische und hermeneutische Kompetenz, Relativierungskompetenz, Fremdsprachenkompetenz und

kommunikative Kompetenz (Antor 2006: 37f.). Bolten schlägt hingegen ein Modell mit vollen 19 Teilkompetenzen vor (Bolten 2006: 63). Grosch und Leenen versuchen sich an eine Kategorisierung der verschiedenen Modelle und Teilkompetenzen und kommen zu dem Schluss, dass

in wechselnder Rangfolge u. a. die folgenden Elemente genannt [werden]: eine differenzierte Selbstwahrnehmung und realistische Selbsteinschätzung, emotionale Stabilität und Ambiguitätstoleranz, Vertrautheit mit einer Vielzahl unterschiedlicher kultureller Bedeutungsmuster und -perspektiven sowie ein breites Verhaltensrepertoire. (Grosch und Leenen 2000: 39)

Im Folgenden werden nun drei interkulturelle Teilkompetenzen genauer betrachtet: Alteritätskompetenz, Stereotypenkompetenz und Fremdsprachenkompetenz.²⁷ Die Auswahl ist dabei nicht nur exemplarischer Natur, sondern basiert auf der Fülle an Arbeiten zu den genannten Teilkompetenzen und spiegelt somit den Diskurs der letzten Jahre wider.

3.3 Interkulturelle Teilkompetenzen

3.3.1 Alteritätskompetenz

Die Begegnung mit dem Anderen – sowohl mit Personen als auch mit kulturellen Erscheinungsformen – ist ein zentrales Merkmal jeder interkulturellen Begegnung. Dies ist gerade mit Blick auf den europäischen Begegnungskontext keineswegs ein ausschließlich modernes Phänomen. Gleichwohl hat die zunehmende Vernetzung aller Lebensbereiche in den letzten Jahren dazu geführt, dass Konfrontationen mit Diversität und Alterität immer häufiger geworden sind (Antor 2007: 111). Nieke weist darauf hin, dass „der Ausländer“ in vielen Fällen entweder als „der Fremde“, also als personifizierte Abweichung und Infragestellung von eigenen Selbstverständlichkeiten, oder als „der Konkurrent“ gedeutet wird (Nieke 1994: 180f.). Paradox ist hierbei ein Phänomen, das Stier als das „lighthouse principle“ beschreibt: Während internationale Kontakte in der Ferne – beispielsweise in Form von Austauschprogrammen – als „good per se“ angesehen werden, erscheint Diversität in heimischen Gefilden oft eher als notwendiges Übel: „the rationale for ethnic diversity seems to be that ‚it must be dealt with‘“ (Stier 2003: 82). Oftmals herrsche gewissermaßen die Vorstellung vor, dass Internationalisierung nur im Ausland stattfinde. Durch den ausschließlichen Blick in die Ferne übersehe man aber womöglich die reiche kulturelle Vielfalt am Fuße des Leuchtturms, d. h. in der unmittelbaren Umgebung (83). Die Notwendigkeit einer Alteritätskompetenz ergibt sich zu großen Teilen aus solchen und

²⁷ Zudem wird zum späteren Zeitpunkt anhand von Gadammers philosophischer Hermeneutik die hermeneutische Kompetenz ausführlicher behandelt. Siehe hierzu Kapitel 3.5.1 („Gadammers philosophische Hermeneutik“).

ähnlichen negativen Reaktionen, die Begegnungen mit dem Anderen trotz ihrer Normalität hervorrufen. Laut Antor umfasst sie kognitive, affektive und pragmatische Elemente, die im Folgenden dargelegt werden.

Alteritätskompetenz setzt zunächst (kognitives) Wissen über das Eigene, das Fremde und die interkulturelle Begegnungssituation voraus. So wird subjektive Identität schon im konstruktivistischen Sinne erst durch das Vorhandensein des Anderen ermöglicht (vgl. Antor 1995). Hieraus kann sich auch das Wissen um die möglichen Ursachen von negativen Reaktionen oder gar Angstreaktionen angesichts von interkulturellen Begegnungen ergeben, was wiederum zu einem Abbau von Ängsten und zu einer größeren kulturellen Aufgeschlossenheit gegenüber neuen und anderen Erfahrungen führen kann. In jedem Falle ist es laut Antor von zentraler Bedeutung, dass der Mensch als „pattern-building animal“ wahrgenommen wird, also als „Wesen [...], das ständig damit beschäftigt ist, Denk- und Handlungsmuster zu konstruieren, mittels deren die kontingente Umwelt in ihrer verwirrenden und daher als bedrohlich empfundenen Komplexität verstehbar und handhabbar wird“ (Antor 2007: 115; vgl. auch Antor 1992). Das Wissen um die Normalität und die Notwendigkeit des Kategoriendenkens verweist auf einen minimalen, aber bedeutsamen Nenner, der allen Menschen gemein ist.²⁸ Diese Einsicht kann Grundlage einer Umdeutung von vormals bedrohlich erscheinenden kulturellen Ausprägungsformen sein.²⁹

Sieht der in eine interkulturelle Situation hineingeworfene seine Konfrontation mit der Alterität seines Gegenübers [...] als Begegnung mit lediglich einer anderen Konkretisierung desselben menschlichen Grundbedürfnisses nach Orientierung, so kann er eher das Verbindende als das Trennende in seinem Zusammentreffen mit Differenz wahrnehmen, was zur Überwindung negativer Angstreflexe beiträgt. (Antor 2007: 115f.)

Das bloße Wissen um die Normalität von Kategoriendenken und Stereotypen sowie um mögliche Ursachen von Xenophobie ist zwar wichtig, reicht aber in vielen Fällen noch nicht aus, um Abwehrreaktionen gegenüber dem Anderen zu bekämpfen. Da diese oftmals emotionaler Natur sind, bedarf es neben einer soliden kognitiven Grundlage des steten Einübens von interkulturellen Situationen. Wichtig hierbei ist einerseits, dass die sich so wiederholenden Erlebnisse Alterität in einem möglichst positiven Licht erscheinen lassen;

²⁸ Graham Swift schlägt in seinem Roman *Waterland* ein weiteres universell menschliches Merkmal vor und bezeichnet den Menschen als „story-telling animal“: „Children, only animals live entirely in the Here and Now. Only nature knows neither memory nor history. Man man – let me offer you a definition – is the story-telling animal. Wherever he goes he wants to leave behind not a chaotic wake, not an empty space, but the comforting marker-buoys and trail-signs of stories. He has to go on telling stories. He has to keep on making them up. As long as there’s a story, it’s all right“ (Swift 1983: 53).

²⁹ Nieke nennt drei mögliche Reaktionen auf die Wahrnehmung des „Ausländers“ als „der Fremde“: Das Bedrohliche vernichten, vor ihm fliehen oder es umdefinieren (Nieke 1994: 180f.). Es dürfte auf der Hand liegen, dass einzig die dritte Variante fruchtbare interkulturelle Kontakte ermöglicht.

denn wer zwar häufige, aber durchweg negative Erfahrungen mit dem Anderen macht, wird wohl kaum zu einer offeneren Grundhaltung gelangen. Andererseits setzt gerade dies aber auch voraus, dass die Erwartungshaltung an interkulturelle Kontakte nicht übermäßig idealistisch oder naiv angesetzt ist. Ansonsten droht die Gefahr der Enttäuschung, die den Kontakt rückblickend als negativ erscheinen lässt (116).

Als zusätzliche Komponente der Alteritätskompetenz nennt Antor die hermeneutische Kompetenz. Diese sei mehr als bloßes Fremdverstehen³⁰ und beruhe vielmehr auf der gegenseitigen Bedingtheit von Identität und Alterität: Statt einer allgemeinen Offenheit und Toleranz für das Andere sei es wichtig, eine „aufgeklärte Standpunktartigkeit“ zu besitzen, die einerseits eigene Positionen voraussetze, andererseits jedoch Anpassungen angesichts von neuen Erfahrungen zulasse. Schließlich sei das Ziel der interkulturellen Begegnung nie die völlige Akkomodation an das Fremde, sondern stets der kulturelle Austausch. Eine indifferente Anpassung sei sogar geradezu schädlich für den interkulturellen Austausch, da sie den Anderen seiner Alteritätserfahrung beraube. Stattdessen komme es – in Gadammers Terminologie – darauf an, die unterschiedlichen „Verstehenshorizonte“ in Verbindung zu setzen. Dies setze das Wissen um das stete Vorhandensein einer (wenn auch minimalen) Horizontüberlappung voraus, müsse und solle aber nicht automatisch und unbedingt zu einer völligen Horizontverschmelzung führen, da das dann einer Aufgabe der eigenen Positionalität gleich käme (118f.).

Was sich in der Theorie schlüssig anhört, geschieht in der Praxis leider oft nur bedingt. So berichten zahlreiche Autoren davon, dass gerade Pädagogen dazu neigen, Fremdheit und Andersartigkeit demonstrativ zu leugnen. Auernheimer führt dies einerseits auf die bereits erwähnte generelle Tendenz innerhalb der Erziehungswissenschaft der frühen 1990er Jahre zurück, kulturelle Unterschiede nicht übermäßig zu betonen, damit nicht von den eigentlichen Problemen der Einwanderer abgelenkt werde (Auernheimer 2006: 145). Andererseits vermutet er an anderer Stelle auch, dass sich viele Pädagogen schwer damit täten, sich ihr eigenes Befremden in der Begegnung mit anderen Kulturen einzugestehen (Auernheimer 1999). Fremdheit und Befremden sind jedoch – wie eingangs erwähnt – essentielle Momente der interkulturellen Begegnung, die weder geleugnet noch überbetont werden dürfen.³¹ Stattdessen müssen sie als natürliche und geradezu menschliche Reaktionen angenommen und bewusst verarbeitet werden. Nur so gelingt der allmähliche Einübungs- und

³⁰ Der Begriff des Fremdverstehens ist ein zentrales Konzept innerhalb der Gießener Didaktik, die maßgeblich von Lothar Bredella geprägt wurde. Er wird in Kapitel 3.5.2 („Die Gießener Didaktik des Fremdverstehens“) ausführlicher behandelt.

³¹ Letzteres wäre ebenfalls fatal, da sich hieraus die Unabänderlichkeit und Unüberwindbarkeit von kultureller Andersartigkeit ableiten ließen.

Gewöhnungsprozess, der letztendlich zu einem Abbau von Stereotypen und möglicherweise von Xenophobie führen kann.

3.3.2 Stereotypenkompetenz

Der Begriff des Stereotyps weckt bei den meisten Menschen negative Konnotationen. Vor dem Hintergrund seiner Entstehungsgeschichte, und auch angesichts der Natur des Menschen als „pattern-building animal“, ist dies jedoch eigentlich unnötig. So führte Lippmann den Begriff im Jahre 1922 als wertneutrale Beschreibung für das Bedürfnis des Menschen nach Orientierung und Komplexitätsreduktion in der Welt ein:

For the most part we do not first see and then define, we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture. (Lippmann 1965: 54f.)

Seinen unrühmlichen Beiklang verdankt der Begriff unter anderem der häufigen Gleichsetzung mit dem Begriff des Vorurteils.³² Letzterer beschreibt laut Nünning eine Bündelung negativer Gefühlsurteile, die „bestimmten Bevölkerungsteilen spezifische Eigenschaften zuspricht, die mit der Wirklichkeit nichts mehr gemein haben, ja sie verdrehen müssen“ (Kleinsteuber, zitiert in Nünning 1999: 325). Demgegenüber handelt es sich bei Stereotypen um „kulturell geprägt[e] [...] gesellschaftliche Konstrukte“, die „zumindest an reale Situationen und Sachverhalte anknüpfen“ (325).³³ Trotz der großen Bedeutungsunterschiede werden beide Begriffe nicht nur umgangssprachlich, sondern oftmals auch im wissenschaftlichen Diskurs synonym verwendet.³⁴

Seit der erstmaligen Verwendung des Begriffs „Stereotyp“ wurde das dahinterstehende Konzept zwar noch verfeinert, Lippmanns frühe Schlussfolgerungen gelten jedoch nach wie

³² Gadamer geht zudem von einer „Diskreditierung des Vorurteils“ im Rahmen der Aufklärung aus und plädiert für dessen „Rehabilitierung“ (vgl. hierzu Kapitel 3.5.1: „Gadamers philosophische Hermeneutik“). In diesem Zusammenhang sei auch auf Blaichers umfassende Sammlung von *Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur* hingewiesen (Blaicher 1987b). In seinem einleitenden Aufsatz führt Blaicher die Vernachlässigung von Vorurteilen in der Literaturwissenschaft unter anderem auf die „Innovations- und Überbietungsästhetik“ der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zurück, der zufolge „[d]as Alte, Konventionelle, aufgrund häufiger Wiederholungen zum Stereotyp Erstarrte [...] negativ beurteilt und als Gegenstand kritischer Untersuchung vernachlässigt [worden sei]“ (Blaicher 1987a: 9). Dies sei zudem verstärkt worden durch die „Ablösung früherer platonisch-idealistischer *ordo*-Vorstellungen“ sowie durch die Annahme, „daß der Dichter sich im Schaffensprozeß seiner persönlichen Vorurteile entledige“ (10).

³³ Vgl. hierzu auch Volkmanns Vorschlag einer Definition, „welche das Vorurteil als erweiterte, besonders ausgeprägte Form des Stereotyps begreift“, da es im Gegensatz zum Stereotyp „affektiv-emotionale Komponenten wie Abneigung, Furcht, Wut, Abscheu und sogar Hass [enthält]“ (Volkmann 2010: 91).

³⁴ Hu weist beispielsweise darauf hin, dass sie sich der Bedeutungsunterschiede zwischen „Stereotyp“ und „Vorurteil“ durchaus bewusst sei; dennoch verwende sie die beiden Begriffe synonym „als zwei Seiten einer Medaille“ (Hu 1995: 406). Einen guten Überblick über die zahlreichen Definitions- und Kategorisierungsversuche in Bezug auf Stereotype und Vorurteile bietet Six (1987).

vor. So verweist Keller beispielsweise auf neurobiologische Erkenntnisse, denen zufolge das Gehirn nur Konstruktionen der Wirklichkeit abspeichert: Durch das sogenannte *Gating* bilden sich im Thalamus reduzierte Abbildungen der Wirklichkeit („Schemata“), die uns durch die Komplexitätsreduktion eine Strukturierung der Welt ermöglichen. Hinzu kommt dann noch eine affektive Bewertung aller eingehenden Wahrnehmungen in der Amygdala (Keller 1992: 449).

Kategoriales beziehungsweise stereotypes Denken ist also normal und nicht per se verwerflich. Wichtig ist jedoch, dass es nicht beim schemenhaften Denken bleibt und dass Konstrukte als solche erkannt werden.³⁵ Wie Bredella betont, sind „Eigenes“ und „Fremdes“ nicht objektiv gegeben, sondern relationale Begriffe, die nicht unreflektiert als Maßstab genommen werden dürfen (Bredella 2001: 10). Dass es dabei unerheblich ist, ob gerade in nationalen Stereotypen ein „Körnchen Wahrheit“ steckt, und wie absurd einige der vorherrschenden Bilder sind, verdeutlicht das folgende zugespitzte Beispiel:

Eigentlich weiß man doch schon alles über sie: sie tragen Kopftücher und manchmal sieht man darunter nur noch Augen und Nase. Sie laufen in knappen Tops herum und auf den höchsten Plateausohlen der Welt. Sie schleppen mit der Linken fünf Einkaufstüte [sic] und zerren mit der Rechten ein „Aane“ plärrendes Kind hinter sich her. Sie haben ständig ihr Handy am Ohr und man trifft sie in Scharen bei H&M in der Dessousabteilung. Sie sitzen mit keuschem Kopftuch an der Supermarktkasse und sie flirten wie verrückt. Sie sind [...] geschminkt – aber wehe ein Mann schaut sie zu lange an: dann kommt der große Bruder. (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. 2002: 9)

Gefährlich sind negative Stereotype dann, wenn sie zur Bildung kognitiver Schemata führen und sich somit im Alltagsdenken einer Person verankern – wenn sich also die Annahme von der Unaufhebbarkeit der Andersartigkeit durchsetzt (Bredella 2002: 137). Keller spricht hier von einer „Versklavung neuronaler Netzwerke“ (Keller 1992: 450). Damit es nicht dazu kommt, müssen interkulturelle Begegnungen wie bereits erwähnt immer wieder eingeübt werden. Hierbei bedarf es einer „Problembereitschaft“ (Antor 2007: 116) und der Fähigkeit, Differenzen hinnehmen zu können (119).

Viel wichtiger als die Frage nach dem Wahrheitsgehalt von nationalen Stereotypen ist ihre Bedeutung für das Verstehen fremder Kulturen. Nünning weist darauf hin, dass nationale Auto- und Heterostereotypen „als zentrale Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses konzeptualisiert werden [können]“ (Nünning 1999: 329). Der Begriff des kollektiven oder auch kulturellen Gedächtnisses geht auf den Soziologen Maurice Halbwachs und den

³⁵ In diesem Zusammenhang sei erneut auf Andersons Theorie von Nationen als „Imagined Communities“ (Anderson 1983), sowie auch auf Hobsbawm und Rangers Arbeit zu „erfundenen Traditionen“ verwiesen (Hobsbawm und Ranger 1992).

Mentalitätshistoriker Jacques Le Goff zurück. Das Konzept wird von Assmann beschrieben „als Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ (Assmann 1988: 9). Dieses kollektiv geteilte Wissen, das sowohl aus Traditionen und Bräuchen als auch aus Texten und Bildern besteht, festigt das Selbstbild einer Gesellschaft und sorgt für deren „Bewußtsein von Einheit und Eigenart“ (15).

Umgekehrt führt die wahrgenommene Einheit aber auch zur Abgrenzung von anderen Gruppen. Die im kulturellen Gedächtnis verankerten Stereotype werden dabei zum „Mittel zur sozialen Klassifizierung bzw. Kategorisierung“ und schreiben Mitgliedern bestimmter Gruppen bestimmte Merkmale zu (Kramer 1993: 369). Im europäischen Kontext wird dies besonders deutlich am Beispiel des Islams, dessen Anhänger oftmals als homogene Gruppe wahrgenommen werden. Thomas schlussfolgert hieraus, dass nicht die Beobachtung von Fremdheit selbst, sondern die Art und Weise der Beurteilung des Fremden zu Konflikten führe: Durch die Wahrnehmung der eigenen Kultur als normal erschienen fremde Verhaltensweisen als Abweichung von der Norm und somit als tendenziell negativ.³⁶ Beim Eintritt in eine andere Kultur komme es daraufhin zu einer „kulturellen Überschneidungssituation“, in der die unterschiedlichen Orientierungssysteme aneinandergerieten (Thomas und Wagner 1999: 229f.).

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass wir stets kulturell geprägt sind und dass unvoreingenommenes Betrachten somit eine Illusion darstellt. Da interkulturelles Lernen jedoch lern- und prozessorientiert ist, bieten kulturelle Überschneidungssituationen Möglichkeiten zur Modifikation der als normal wahrgenommenen eigenen Überzeugungen (Bredella und Delanoy 1999: 12f.).³⁷ Austauschprogramme gelten hierbei als besonders geeignet, um gerade jungen Menschen „spielend zu interkultureller Kompetenz“ zu verhelfen.³⁸ Sie stellen aufgrund der ungewohnten Situation hohe kulturelle, intellektuelle und emotionale Anforderungen an die Teilnehmer. In kultureller Hinsicht erklärt Stier dies folgendermaßen: „Being an international student means being a stranger or foreigner in the eyes of the host culture“ (Stier 2003: 79). Das Gefühl des Andersseins sei dabei durchaus vergleichbar mit jenem, das viele Migranten in ihrer neuen Heimat hätten – mit dem

³⁶ Dieses Phänomen wird auch als „natürlicher Ethnozentrismus“ bezeichnet – „natürlich“ deswegen, weil es dem Menschen ebenso innewohnt wie das Denken in Kategorien selbst (Grosch und Leenen 2000: 35).

³⁷ Natürlich ist es durchaus denkbar, dass eine Fremdheitserfahrung nicht zur Veränderung des eigenen Standpunkts, sondern zum Beharren auf der eigenen Meinung oder gar zur Bekräftigung derselben führt. Falls ein solches Beharren das Resultat einer kritischen Reflektion ist, liegt auch hier eine – wenn auch ausschließlich qualitative – Modifikation des eigenen Standpunkts vor.

³⁸ Vgl. den Titel von Bernhards Aufsatz: „Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch – ‚Spielend‘ zu interkultureller Kompetenz“ (Bernhard 2002).

entscheidenden Unterschied, dass die Dauer des Aufenthalts von vornherein festgelegt sei. Intellektuell gesehen ist die Konfrontation mit der anderen Kultur ebenfalls anspruchsvoll: „„Going international‘ is an intellectual endeavour. How ‚successful‘ or beneficial it turns out to be for the individual depends on his or her attitude, self-confidence and degree of emotional and cultural coping“ (80). Gerade angesichts der Tatsache, dass ein Austausch für einige Teilnehmer die erste *richtige* Auslandserfahrung darstellt, ist die Konfrontation mit Heterostereotypen, d. h. mit Stereotypen anderer über die eigene Kultur, dabei besonders herausfordernd. Schließlich löst dies dann auch verschiedenste Emotionen aus, mit denen es umzugehen gilt – von Vorfreude über Heimweh und Angst bis hin zu Erleichterung oder gegebenenfalls auch Enttäuschung. Glücklicherweise, so Stier, habe man als Teilnehmer eines Austauschs aber zumeist den Vorteil, dass man als Gast freundlich empfangen werde (80).

Trotz hoher Erfolgsquoten und der fast ausnahmslos positiven Rückmeldungen ehemaliger Teilnehmer ist der Austausch an sich noch nicht per se gut oder schlecht: „Der Kontakt ist weder ein Mittel als solches noch Selbstzweck“, betont Demorgon (1995). Von zentraler Bedeutung und entscheidend über Erfolg oder Misserfolg ist vielmehr die Art und Weise, wie die interkulturelle Begegnung gestaltet wird. Dies lässt sich besonders gut am Beispiel von Stereotypen zeigen. Entgegen der weitläufigen Annahme, dass Austauschprojekte so gut wie immer zu deren Abbau führen, haben einzelne Untersuchungen sogar das Gegenteil bewiesen:

Selbst bei Schüleraustauschfahrten, nach denen man sich ein vorurteilsfreies, differenziertes Auslandsbild erhofft, stellt man fest, dass sich im Gegensatz zur Erwartung bei den Schülern Stereotype bilden, die noch fester verankert sind als vor der Fahrt, *da sie durch die Meinung gestützt werden, man kenne die Verhältnisse nun aus eigener Anschauung*. (Keller 1992: 444; meine Hervorhebung)

Insbesondere die letzten beiden Halbsätze unterstreichen die Wichtigkeit einer genauen Planung und Strukturierung von interkulturellen Begegnungen. Auf Grundlage empirischer Untersuchungen gilt die immer noch weit verbreitete Annahme der Kulturkontakthypothese, „je mehr Austausch, desto besser“, mittlerweile als widerlegt (Müller-Hartmann und Grau 2004: 2).³⁹

Es stellt sich also die Frage, welche Konsequenzen sich hieraus für den Umgang mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht ergeben. Laut Hu haben sich hier zwei gegensätzliche Positionen herausgebildet: die objektivistische und die erkenntnistheoretische.

³⁹ Grosch und Leenen weisen darauf hin, dass neben einer gründlichen Vor- und Nachbereitung des Austauschs auch verschiedene andere Faktoren eine Rolle spielen wie beispielsweise die Freiwilligkeit des Kontakts, die Statusgleichheit zwischen den Austauschschülern, die Intensität/Dichte des Kontakts sowie die institutionelle/normative Unterstützung des Kontakts (Grosch und Leenen 2000: 30).

Die objektivistische Position geht davon aus, dass Stereotype – im Sinne von negativen Vorurteilen – den Blick auf die Realität anderer Kulturen blockieren. Da dementsprechend davon ausgegangen wird, dass eine neutrale, objektive Betrachtung der Wirklichkeit möglich ist, gehört der Abbau von den als schädlich wahrgenommenen Vorurteilen zu den Hauptzielen des Fremdsprachenunterrichts. Demgegenüber geht die erkenntnistheoretische Position davon aus, dass Stereotype unabdingbar für die menschliche Wahrnehmung sind und dass sie sogar fruchtbare Anknüpfungspunkte für Gespräche im Fremdsprachenunterricht bieten können (Hu 1995: 406f.).

Der objektivistischen Position muss aus mehreren Gründen widersprochen werden. So ignoriert sie mit ihrer essentialistischen Hauptaussage – der Möglichkeit, Wirklichkeit objektiv zu beschreiben – den Konstruktcharakter allen menschlichen Denkens und Empfindens, der bereits mehrfach dargelegt wurde. Darüber hinaus geht sie davon aus, dass Vorurteile vollkommen überwunden werden können. Dies ist laut Auernheimer jedoch unmöglich: Zwar sei es notwendig, Selbst- und Fremdbilder kritisch zu reflektieren, und dies führe auch zu einem Lerneffekt; eine völlige Überwindung aller Vorurteile scheitere jedoch an der Natur des Menschen und könne somit nicht zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt werden (Auernheimer 2008a: 153).

Stattdessen bietet sich ein auf der erkenntnistheoretischen Position basierender Umgang mit Stereotypen an. Dieser darf freilich nicht derart abstrakt erfolgen, dass ein Orientierungs- oder gar Identitätsverlust der Schüler zu befürchten ist (Hu 1995: 409). Eine angemessene Thematisierung auf der kognitiven Ebene ist laut Huseman aber hilfreich, um die Normalität und die Wirkungsweise von Stereotypen zu verdeutlichen (Huseman 1990: 93f.). Nünning schlägt für den Umgang mit Stereotypen im Unterricht die folgenden Bereiche vor, die auf einer kognitiven Grundlage basieren, jedoch auch affektive Elemente beinhalten können: Erziehung zu einem bewussten Umgang mit nationalen Selbst- und Fremdbildern, Behandlung der Entstehung von Stereotypen, Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Auto- und Heterostereotypen, kritische Auseinandersetzung mit Fremdbildern und Textarbeit anhand von stereotypenhaften Darstellungen (Nünning 1999: 345-347).⁴⁰ Übergeordnetes Ziel sollte hierbei stets die Ausbildung einer Stereotypenkompetenz sein, die die Schüler unter

⁴⁰ Vgl. auch Volkmanns Ratschläge zur Thematisierung von Stereotypen und Vorurteilen im Unterricht: (1) Individuation und Empathieangebote in der Zielkultur, (2) Gemeinsamkeiten herausheben, (3) Gruppenübergreifendes betonen, (4) Gemeinsamkeiten im Alltag erkennen, (5) Globale Themen und Herausforderungen fokussieren, (6) Sensibilisieren für andere Perspektiven (Volkmann 2010: 93). In konzeptioneller Hinsicht sollte die Behandlung von Stereotypen laut Volkmann der folgenden dreischrittigen Progression folgen: (1) Erkenntnis: Existenz von Stereotypen; (2) Einsichten in die Funktionsweisen; (3) Reflexionsbereitschaft (nachhaltig) (94).

Berücksichtigung ihrer vorhandenen Vorurteile zur Einsicht in die Relationalität von Eigenem und Fremdem befähigt.

3.3.3 Fremdsprachenkompetenz

Neben (kognitiven) Wissensgrundlagen und (affektiven) Einstellungen setzt eine gelungene interkulturelle Begegnung auch gewisse pragmatische Teilkompetenzen voraus. Wichtig sind hierbei zunächst eine allgemeine kommunikative Kompetenz sowie eine Verhandlungskompetenz, die das Aushandeln von Bedeutung („negotiating common ground“; Gick 1997) ermöglicht. Darüber hinaus kommt der Fremdsprachenkompetenz eine zentrale Rolle zu. Schon Humboldt ging in seinem Konzept der „Weltansicht“ davon aus, dass Sprache unsere Wahrnehmung bestimmt. Whorf formulierte auf dieser Grundlage später sein sprachliches Relativierungsprinzip, das ebenfalls von einer Bestimmung der Wahrnehmung und des Denkens durch die Sprache ausgeht (Roche 2001: 11f.). Mittlerweile besteht in der Literatur Einigkeit darüber, dass Sprache und Kultur eine untrennbare Einheit bilden (Bredella 2002: 126). Volkmann schlussfolgert sogar, dass jede Fremdsprache per se interkulturelle Kompetenz vermittele (Volkmann 2002: 14).⁴¹ Vor diesem Hintergrund werden fremdsprachliche Kontexte – und insbesondere auch der Fremdsprachenunterricht – zum zentralen Vermittlungs- und Einübungsort von interkultureller Kompetenz.

In Anlehnung an die kommunikative Wende der 1970er Jahre, in deren Folge sich die kommunikative Kompetenz als neues Globalziel des Fremdsprachenunterrichts etablierte, kann im Rahmen des interkulturellen Lernens von einer interkulturellen Wende im Bereich des Fremdsprachenlernens gesprochen werden. Kramersch weist darauf hin, dass der Begriff der „Kultur“ traditionell nicht zur Terminologie des Fremdsprachenunterrichts zähle: Durch den Fokus auf den reinen Spracherwerb und -gebrauch, der auch nach der kommunikativen Wende noch vorherrschend war, sei Kultur allenfalls eine nette Zugabe gewesen, niemals jedoch essentieller Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (Kramersch 1995: 51).

Gerade in den letzten Jahren zeigt sich jedoch zunehmend, dass Spracherwerb ohne kulturelle Kontextualisierung zu Problemen führen kann. In vielen Fällen hält sich der Schaden in Grenzen, da es lediglich zu lustigen Fehlübersetzungen kommt. Schlimmere Konsequenzen ergeben sich jedoch im wirtschaftlichen und politischen Bereich. Roche führt

⁴¹ Dies bedeutet selbstverständlich noch nicht, dass es durch reines Fremdsprachenlernen stets zum Erwerb von interkultureller Kompetenz kommt (vgl. Allemann-Ghionda 2008b: 158).

hier mit der Namensgebung des Mitsubishi *Pajero*⁴² und dem europäischen Patent 695351 vom Dezember 1999⁴³ zwei folgenschwere Beispiele an, die zwar eher dem linguistischen Bereich entstammen, aber zumindest teilweise auch auf die mangelnde Kenntnis des kulturellen Kontexts zurückzuführen sind (Roche 2001: 4-7). Prägnantere kulturkontextuelle Beispiele liefert Thomas: Im ersten Fall kommt es zum Disput zwischen einem amerikanischen Chef und seinem griechischen Angestellten, weil ersterer nur vage Anweisungen gibt und Eigeninitiative verlangt, während letzterer mangels klarer Anweisungen überfordert ist und den Chef für inkompetent hält (Thomas 2005: 59-63). In einem weiteren Fall bekommen zwei deutsche Austauschschüler mit, dass ihr amerikanischer Gastvater Schwierigkeiten mit der Installation von medizinischen Geräten hat, weil die Gebrauchsanweisungen auf Deutsch sind. Während sich die Austauschschüler ihrerseits wundern, warum sie nicht um Hilfe gebeten werden und somit untätig bleiben, ärgert sich der Austauschvater über die mangelnde Hilfsbereitschaft der Gäste, denen er doch von seinen Problemen berichtet habe (Thomas und Wagner 1999: 227). In beiden Fällen sind die entstandenen Konflikte auf die Unkenntnis der jeweiligen kulturellen Skripte zurückzuführen.⁴⁴ Zahlreiche Autoren gehen daher davon aus, dass die Beherrschung des kulturell-kontextuellen Codes beim Fremdspracherwerb von zentraler Bedeutung ist: Kramersch konstatiert, dass der rein funktionale Gebrauch von Sprache den Bedürfnissen der Zeit nicht mehr gewachsen sei und fordert eine Ergänzung der kommunikativen Kompetenz durch kulturelle Inhalte (Kramersch 1995: 52); Byram möchte den Spracherwerb dem kulturellen Lernen unterordnen (Byram 1995: 270); Bleyhl bezeichnet Sprachenlernen mit rein linguistischer Dimension gar als „amputiertes Lernen“, da Sprache immer „Ausdruck der Kulturen“ sei (Bleyhl 1994: 9).⁴⁵

Derartige Überlegungen haben sowohl den Fremdsprachenunterricht als auch das Bild des idealen Fremdsprachenlernalters grundlegend verändert. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte sich zunächst das Konzept der *Language for Survival* etabliert, das den Touristen zum idealen Typus des Fremdsprachenlernalters erklärte. Dieser sollte sich im Ausland ‚durchschlagen‘ und rudimentär kommunizieren können (Bredella 2002: 133). Im Rahmen der kommunikativen Wende wurde diese Zielvorstellung durch jene der kommunikativen Kompetenz abgelöst, die

⁴² Der Konzern Mitsubishi merkte erst recht spät, dass die Modellbezeichnung „Pajero“ im Spanischen sehr vulgär klingt (der Begriff lässt sich mit dem deutschen Wort „Wichser“ übersetzen). In der Folge wurde das Modell in spanischsprachigen Ländern in „Montero“ umgetauft.

⁴³ Das genannte Patent schützt die genetische Veränderung von Stammzellen von Säugetieren. Dass hierbei der Mensch mit eingeschlossen ist, war zunächst unklar, da im Originaldokument die Rede von „animal“ war. Die daraufhin folgenden Proteste gingen von einer Übersetzung des Begriffs als „Tier“ aus und berücksichtigten dabei nicht, dass sich „animal“ im Englischen auf Säugetiere im Allgemeinen bezieht.

⁴⁴ Vgl. Kapitel 3.4.2 („Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation“).

⁴⁵ Vgl. auch den Titel von Bleyhls Aufsatz: „Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen.“

den *Native Speaker* zum neuen Ideal erklärte. Abweichungen von der standardsprachlichen Norm wurden in der Folge als Fehler gewertet. Gerade in den letzten Jahren kamen jedoch auch erhebliche Zweifel am Konzept der kommunikativen Kompetenz auf. Diese beruhen einerseits auf linguistischen Untersuchungen, die das Konzept der *Nativeness* als solches infrage stellen.⁴⁶ Zudem stellt sich die Frage nach der Referenz für einen *Native Speaker*. Kramersch merkt beispielsweise kritisch an: „Who is a native speaker? the child as well as the adult? the university professor as well as the worker on the assembly line? and what native speaker norm should we teach?“ (Kramersch 2002: 16). Gerade vor dem Hintergrund der weltweiten Migration und der zunehmenden Vernetzung der Welt erscheint es fragwürdig, dass ausschließlich die standardsprachlichen Dialekte des *British English* und *American English* als Referenz für sprachliche Richtigkeit herangezogen werden, während weitverbreitete Varietäten wie beispielsweise das *Indian English* oftmals als falsch gelten.

Aufgrund derartiger Zweifel wurde das Leitbild des *Native Speaker* seit dem Ende der 1980er Jahre allmählich vom Ideal des *Intercultural Speaker* abgelöst. Dieser neue Idealtypus des Fremdsprachenlerner kommt selbstverständlich nicht ohne die klassische, auf Grammatik, Wortschatz und Kommunikation beruhende Fremdsprachenkompetenz aus. Im Gegensatz zu früheren Konzeptionen stellt sich allerdings weniger die Frage nach absoluter *Nativeness*. Stattdessen zeichnet sich ein *Intercultural Speaker* dadurch aus, dass er effizient und angemessen (d. h. kulturell sensibel) in der Fremdsprache und somit in der fremden Kultur kommunizieren und interagieren kann. Neben dem persönlichen Zugewinn sorgt ein solches Lernen auch für berufliche Vorteile. So zeigen aktuelle Untersuchungen, dass eine generelle Sprachkompetenz im Berufsleben viel wichtiger ist als die Beherrschung von Fachvokabular (Bach 2003: 280). Volkmann beschreibt diese Entwicklung folgendermaßen:

Da sowieso kaum ein *non-native speaker* absolut exakt das britische oder amerikanische Englisch beherrscht (bzw. eine andere Variante des Englischen) und sich im Zuge der Globalisierung die unterschiedlichen Formen des Englischen gegenseitig beeinflussen sowie das mobile Individuum sein Englisch aus verschiedenen sozialen und geographischen Varianten ständig neu zusammensetzt, hat sich eine Tendenz herausgebildet, offene Mischformen des Englischen zu akzeptieren und den Akzent von der sprachlichen und grammatischen Korrektheit auf die kommunikative Pragmatik zu verschieben. (Volkmann 2007: 138; Hervorhebung im Original)

Ein anschauliches Beispiel für solche offenen Mischformen, und somit auch für das neue Ideal des interkulturellen Fremdsprachenlernens, ist das sogenannte *Euro English*, das sich

⁴⁶ Untersuchungen zur sogenannten „Critical Period Hypothesis“ gehen davon aus, dass eine perfekte Beherrschung einer Zweitsprache („Ultimate Attainment“) ab einem bestimmten Alter nur in den wenigsten Fällen gelingt (vgl. Birdsong 2005; Singleton 2005).

trotz heftigen Widerstands aus Großbritannien in den letzten Jahren im europäischen Geschäftsraum etabliert hat. Es orientiert sich zwar an standardsprachlichen Variationen des Englischen, enthält jedoch auch Elemente, die von klassischen *Native Speakers* des *British* oder *American English* wohl als falsch eingestuft würden.

Die neue Konzeption des interkulturellen Fremdsprachenlernens lässt die Frage nach den Konsequenzen für den Englischunterricht aufkommen. Wenn neue Sprachvariationen wie beispielsweise das *Euro English* grammatisch ‚falsche‘ Konstruktionen enthalten, die jedoch nicht bedeutungstragend sind, so müssten diese im Unterricht konsequenterweise auch akzeptiert werden. Noch schwieriger wird es angesichts ‚exotischer‘ Variationen wie dem *Indian English* oder dem *Nigerian English*, deren Verwendung bei vielen Lehrern wohl auf starke Vorbehalte stoßen dürfte. Bedeutet die Abkehr vom Ideal des *Native Speaker* also in letzter Konsequenz, dass jegliche gebräuchliche Varietät im Unterricht akzeptiert werden muss? Die Antwort kann nur ein klares Nein sein. Ebenso wie beim konzeptionellen Rahmen der interkulturellen Kompetenz darf die Abkehr von vormals strenge(re)n Normen nicht zu einer extrem postmodern-gleichgültigen Haltung des ‚Anything Goes‘ führen. Dies würde insbesondere im Falle einer Fremdsprache, die ja durchaus systematisch aufgebaut ist, zur erheblichen Verwirrung der Lernenden führen. Volkmann weist daher völlig zu Recht darauf hin, dass es auch im modernen Englischunterricht wichtig ist, allgemein akzeptierte Sprachnormen zu vermitteln (140). Im Unterschied zum traditionellen Fremdsprachenunterricht sollten diese jedoch durch Beispiele aus anderen Varietäten ergänzt werden, um die Lernenden für die Relativität sprachlicher Normen zu sensibilisieren.

3.4 Beispiele für unterschiedliche IKK-Konzeptionen

3.4.1 Der Meinungsstreit zwischen Ram A. Mall und Alexander Thomas

Der Meinungsstreit zwischen dem Philosophen Ram A. Mall und dem Psychologen Alexander Thomas, der zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der deutschen Zeitschrift *Ethik und Sozialwissenschaften* ausgetragen wurde, verdeutlicht exemplarisch die Vielfalt der unterschiedlichen IKK-Ansätze. Ausgelöst wurde er durch Malls Artikel „Interkulturelle Verständigung – Primat der Kommunikation vor dem Konsens?“ aus dem Jahre 2000. In diesem geht Mall davon aus, dass der Sinn eines jeden Diskurses weniger im Übereinstimmen als vielmehr im Austausch der Argumente liege:

Auf die Frage nach dem Sinn der Diskurse muß die Antwort lauten, daß alle Parteien ihre Argumente stets gemäß ihrer Prinzipienpräferenz darstellen und in reziproker Offenheit und Achtung die Kunst des Lebens und Leben-Lassens

praktizieren. Der Dissens hat nicht notwendigerweise eine Verbindungslosigkeit zur Folge. (Mall 2000: 337)

Hiervon ausgehend fordert Mall den Verzicht auf absolute Wahrheitsansprüche ein: „Zur Minimalforderung für die Möglichkeit einer Kommunikation gehört wesentlich die tolerante, bescheidene Überzeugung, nicht allein im Besitz der Wahrheit zu sein“ (339). Übertragen auf interkulturelle Begegnungssituationen geht er schließlich davon aus, dass ein solcher Verzicht auf Absolutheitsansprüche Grundvoraussetzung für das Verstehen anderer Kulturen sei (347). In einem späteren Artikel aus dem Jahre 2003 bezeichnet er dies als „normative Selbsttransformation“ (Mall 2003: 197) und betont, dass es hierbei um mehr als „bloße [...] ‚political correctness‘“, sondern vielmehr um eine notwendige Selbstrelativierung gehe (196).

Thomas kritisiert Malls Ansichten als zu idealistisch und realitätsfern. In seiner Replik auf Malls Artikel fragt er:

Wieviel haben diese wohlmeinenden moralisch-pädagogischen Appelle mit der interkulturellen Wirklichkeit zu tun? Wer kann es sich leisten, eine solche tolerante, bescheidene Überzeugung zu praktizieren? Was bringt die „Verzichtleistung auf Absolutheitsansprüche“? (Thomas 2000: 407)

Falls Malls Ausführungen keine reinen „philosophischen Abstraktionen“ bleiben und „dem Zeitvertreib zukunftsorientierter Intellektueller dienen sollten“, müsse Mall Fragen nach der konkreten Umsetzung seiner Forderungen beantworten (407). In einem späteren Artikel aus dem Jahre 2003 bezeichnet Thomas – in Anlehnung an eine vorangegangene Kritik seitens Elsayed Elsayeds – Malls Hoffnung auf einen freiwilligen Verzicht auf Absolutheitsansprüche gar als absurd (Thomas 2003: 145). Hier führt er das Beispiel eines deutschen Managers an, der ein *Joint Venture* in China zu leiten habe und dessen Karriere vom Erfolg des Projekts abhängen. Thomas argumentiert, dass besagter Manager – im Gegensatz zu einem „mit Sachverstand ausgestatteten, sich reflektierend, analysierend und mit der nötigen Mühe interkulturellen Themen zugeneigten Wissenschaftler[s]“ – sich nicht mit dem reinen Austausch von Argumenten begnügen könne. Für ihn zähle schlichtweg ein erfolgreicher Abschluss des Projekts und somit der Konsens in der Kommunikation. Die von Mall erhobene „Minimalforderung für die Möglichkeit einer Kommunikation“ sei somit unrealistisch und praxisfern, da in der Regel zum Nutzen beider Partner kommuniziert und verhandelt werde, und das, obwohl beide davon überzeugt seien, „im Besitz der Wahrheit zu sein“ (146).

Obwohl Mall und Thomas beide von der Kommunikation als essentiellm Bestandteil der interkulturellen Begegnung ausgehen, haben sie völlig gegensätzlich Vorstellungen zur Art und Weise, wie diese Kommunikation erfolgt beziehungsweise erfolgen sollte. Mall

vertritt eine eher altruistische und idealistische Position, in der die Kommunikation selbst wichtiger ist als der Konsens und somit das oftmals beabsichtigte Endresultat. Dies setzt eine normative Selbsttransformation und somit eine Relativierung der eigenen (kulturellen) Perspektive voraus. Demgegenüber betrachtet Thomas – von einem wirtschaftlichen Standpunkt ausgehend – interkulturelle Kompetenz als rein strategische Kompetenz, die notwendig ist, um in der globalisierten Welt eigene (oftmals wirtschaftliche) Interessen durchzusetzen. Der als Beispiel herangeführte deutsche Manager im chinesischen *Joint Venture* kann sich laut Thomas eine Relativierung der eigenen kulturellen Perspektive also gar nicht erlauben, da dies sein berufliches Vorankommen beeinträchtigen würde.

Die unterschiedlichen Bezugsrahmen – Ethik und Geschäftswelt – führen also zu völlig entgegengesetzten Betrachtungsweisen des gleichen Konzepts. Dies verdeutlicht erneut, dass *die* interkulturelle Kompetenz so nicht existiert. Darüber hinaus stellt sich jedoch auch die Frage nach der Validität der einzelnen Ansätze. So mag Thomas kurzfristig betrachtet vielleicht Recht haben, wenn er Malls Forderungen gemessen am Alltag als zu idealistisch kritisiert. Andererseits erscheint es jedoch mehr als fragwürdig, den Erfolg eines interkulturellen Ansatzes schlicht am wirtschaftlichen Erfolg zu messen. Eine solche Sichtweise, die letztendlich die Assimilation des Anderen einfordert, widerspricht auf fundamentale Art und Weise interkulturellen Grundsätzen. Sie führt daher laut Bredella allenfalls zu einer „halbierten interkulturellen Kompetenz“, da sie die erkenntnistheoretischen Konsequenzen ignoriert, die sich aus der interkulturellen Begegnung ergeben (Bredella 2005: 42f.). Dass sich interkulturelle Ansätze und Wirtschaftlichkeit durchaus in einem ethischen Sinne vereinen lassen, verdeutlichen neuere Ansätze des *Diversity Management*, die zum späteren Zeitpunkt beleuchtet werden.⁴⁷ Diese sind dann oftmals auch in wirtschaftlicher Hinsicht profitabler, da sie eine längere, nachhaltigere Perspektive bieten und nicht auf kurzfristigen wirtschaftlichen Erfolg ausgerichtet sind.

3.4.2 Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation

Auernheimers IKK-Konzeption, die er in einem heuristischen Modell zur Interpretation interkultureller Begegnungen mehrfach dargelegt hat (u. a. in Auernheimer 2008b), betont die kommunikative Dimension der interkulturellen Begegnung und wendet sich gegen eine als verkürzt wahrgenommene „Kulturalisierung“ des Diskurses.⁴⁸ Auernheimer kritisiert –

⁴⁷ Siehe Kapitel 5.1.2 („*Diversity Management*“).

⁴⁸ Die Forschungsrichtung der interkulturellen Kommunikation soll hier nicht im Einzelnen thematisiert werden. Eine knappe Einführung mit weiteren Verweisen liefert Allemann-Ghionda (1997: 118ff.).

ähnlich den Vertretern der *Antiracist Education* – insbesondere, dass reale Diskriminierungen und Machtdifferenzen zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen zugunsten einer eher theoretisch-kulturellen Betrachtung der interkulturellen Begegnung ausgeklammert würden. Dies führe zur falschen Annahme, dass Störungen der interkulturellen Kommunikation (und somit auch der interkulturellen Begegnung) ausschließlich durch unterschiedliche „Kulturstandards“ hervorgerufen würden.⁴⁹ Stattdessen geht Auernheimer in Berufung auf klassische kommunikationspsychologische Ansätze wie jene von Watzlawik et al. (1969) und Gumperz (1975) davon aus, dass Störungen der (nicht nur interkulturellen) Kommunikation aus Enttäuschungen aufgrund von divergenten und nicht erfüllten Erwartungen resultieren (Auernheimer 2007a: 224f.).

Vier Faktoren beeinflussen dabei laut Auernheimer die Erwartungen der Kommunikationspartner: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und die Differenz der Kulturmuster. Den kulturellen Faktor nennt er dabei bewusst an vierter Stelle, um auch hierdurch einer Überbetonung entgegenzuwirken (Auernheimer 2008b: 54). Im Folgenden werden nun drei der genannten Faktoren – Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und divergente Kulturmuster – näher beleuchtet. In Bezug auf den Umgang mit Fremdbildern sei auf Kapitel 3.3.2 („Stereotypenkompetenz“) der vorliegenden Arbeit verwiesen.

Machtasymmetrien sind ein typisches Merkmal fast jeder interkulturellen Begegnung. „Macht“ wird hierbei von Auernheimer folgendermaßen definiert:

Macht, nicht zu verwechseln mit Herrschaft, bezeichnet generell die Überlegenheit hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten [...], der Chance, die Regeln zu setzen. Sie stützt sich auf ungleiche Verfügbarkeit von Ressourcen [...]. Macht kann sich auf den institutionellen Status gründen, auf soziale Beziehungen oder auf Zugang zu Informationen. Macht hat, wer Einfluss nehmen, wer die Spielregeln bestimmen kann. (47f.)

Das genannte Bestimmen der Spielregeln erfolgt in vielen Fällen im Gespräch, und zwar aufgrund einer diskursiven Macht, die der Mächtige über den Unterlegenen besitzt. Machtasymmetrien ergeben sich hierbei häufig aus den mangelnden Sprachkenntnissen einer Partei. Auernheimer führt in diesem Zusammenhang das Beispiel eines hochqualifizierten Asylbewerbers an, der trotz seiner gehobenen Stellung in seinem Herkunftsland nicht in der Lage ist, sich beim deutschen Asylbeamten adäquat Gehör zu verschaffen. Abgesehen von sprachlichen Schwierigkeiten kommt es in diesem Falle zudem noch zu einer Machtasymmetrie aufgrund des rechtlichen Status' des Asylbewerbers (48).

⁴⁹ Vgl. Kapitel 2.3 („Kulturdefinitionen“).

Neben einer solchen tatsächlichen Asymmetrie ist jedoch auch die subjektive Wahrnehmung der Machtkonstellation von entscheidender Bedeutung. Erfolgreiche Kommunikation basiert darauf, dass die Gesprächspartner nicht nur die Bedeutung des Geäußerten, sondern auch ihre Beziehung zueinander aushandeln. Während dies bei machtsymmetrischen Begegnungen in der Regel gelingt, fällt es den Gesprächspartnern in einer asymmetrischen Beziehung oftmals schwer, eine notwendige Gesprächssymmetrie herzustellen. In Situationen wie der angesprochenen Begegnung zwischen Asylbewerber und Asylbeamten kommt es daher nicht selten vor, dass sich ersterer unterordnet und letzterer ‚von oben herab‘ agiert. Diese beiden Verhaltensweisen resultieren dabei einerseits aus einer beidseitigen Erfüllung von subjektiven Rollenwahrnehmungen, bedingen sich andererseits jedoch auch gegenseitig. So dürfte die Unterordnung des Asylbewerbers in Kombination mit seinen mangelnden Sprachkenntnissen vom Asylbeamten als mangelnde Kompetenz gedeutet werden und könnte zudem (womöglich rassistisch motivierte) Vorurteile bestätigen. Auernheimer bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Struktureller Rassismus ist eine entscheidende Kommunikationsbarriere“ (Auernheimer 2007b: 20).

Subjektiv wahrgenommene Machtasymmetrien sind direkt verknüpft mit den Kollektiverfahrungen der am Gespräch beteiligten Gruppen. Bourdieu und Wacquant schreiben hierzu:

Kurz, wenn ein Franzose mit einem Algerier oder ein schwarzer Amerikaner mit einem WASP [...] spricht, dann sind das nicht einfach zwei Personen, die miteinander reden, sondern über sie vermittelt, die ganze Kolonialgeschichte oder die ganze Geschichte der ökonomischen, politischen und kulturellen Unterdrückung der Schwarzen [...] in den USA. (Bourdieu und Wacquant 1996: 177f.)

In der interkulturellen Begegnung sind dementsprechend nicht nur individuelle Erfahrungen mit Diskriminierungen und strukturellem Rassismus von Bedeutung; vielmehr spielen auch kulturell bedingte Erfahrungen und ‚Erinnerungen‘ des kulturellen Gedächtnisses eine entscheidende Rolle.⁵⁰ Dies kann in der Praxis dazu führen, dass der Gesprächsverlauf schon vor dem eigentlichen Beginn des Gespräches feststeht. Im fiktiven Beispiel des Asylbewerbers könnte dessen instinktive Unterordnung – neben eigenen negativen Erfahrungen mit Asylbehörden oder Behörden im Allgemeinen – also auch durch Erzählungen aus dem Bekanntenkreis oder eine kulturell bzw. kollektiv wahrgenommene Machtdifferenz hervorgerufen werden. In diesem Zusammenhang weist Auernheimer in Berufung auf Schulz von Thun darauf hin, dass Menschen mit Migrationshintergrund häufig ein übersensibles „Beziehungsohr“ hätten, das sie schneller zu einem generalisierten

⁵⁰ Vgl. Kapitel 3.3.2 („Stereotypenkompetenz“).

Misstrauen, einem Gefühl von Hilflosigkeit oder auch einem aggressiven Verhalten angesichts von (womöglich nur subjektiv und/oder kollektiv wahrgenommenen) Machtasymmetrien verleite (Auernheimer 2007b: 20).

Den Aspekt der differenten Kulturmuster betrachtet Auernheimer anhand des psychologischen Konzepts der *Scripts*. Hierbei handelt es sich um ‚Drehbücher‘, die den Ablauf unseres Alltagslebens und somit auch unserer Gespräche bestimmen. Dies geschieht unterbewusst und schafft Normalitätserwartungen, die in den meisten Fällen auch erfüllt werden. Abweichungen vom als normal wahrgenommenen *Script* sorgen hingegen für Irritationen. Aufgrund ihres unterbewussten Charakters können *Scripts* von Fremden nur sehr schwer erlernt werden: „Sie brauchen nicht thematisiert zu werden, weil jede(r) sie kennt, aber eben nur jeder, der zur gleichen Kulturgruppe, zum gleichen Milieu, zur selben Institution gehört“ (19). Da eine Vielzahl von Alltagssituationen auf unterbewussten *Scripts* basiert, kann es im Gespräch zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe somit leicht zu Irritationen kommen. Neben linguistischen Ausdrucksweisen wie beispielsweise Begrüßungsformeln und dem Handhaben des *Turn-taking* sind hierbei auch nonverbale und paralinguistische Ausdrucksweisen wie Gestik, Mimik und das Verhältnis zu Nähe und Distanz von Bedeutung (19).

Auernheimers Konzeption der interkulturellen Kompetenz ergibt sich aus einer Berücksichtigung aller vier möglicher Quellen von Kommunikationsstörungen. Er wendet sich explizit gegen die wahrgenommene Kulturalisierung des IKK-Diskurses, die von der Annahme ausgehe, dass Kommunikationsprobleme durch Rationalität und Wissen überwunden werden könnten. Stattdessen schlägt er das folgende Verständnis von interkultureller Kompetenz vor:

Um ‚erfolgreich‘ zu kommunizieren, genügt es nicht, fremde Kulturmuster oder Kulturstandards zu kennen bzw. eine Aufgeschlossenheit für fremde Muster zu entwickeln, zumindest dann nicht, wenn ‚erfolgreich‘ nicht nur im Sinne strategischen Handelns, sondern im Sinne einer dialogischen, verständigungsorientierten Kommunikation verstanden wird. Nach den bisherigen Überlegungen darf sich interkulturelle Kompetenz nicht auf Sensibilität und Offenheit für fremde Kulturmuster und Scripts beschränken, sondern muss neben der Reflexion eigener Fremdbilder die Sensibilität für asymmetrische Konstellationen und für kollektive Erfahrungen umfassen, die einen unbefangenen Kontakt erschweren. (21)

Die vier zu berücksichtigenden Dimensionen der interkulturellen Kommunikation ergänzt Auernheimer in seinem heuristischen Modell um die drei Kompetenzdimensionen „Wissen“, „Haltungen“ und „Fähigkeiten“, so dass sich die folgende Tabelle ergibt (Auernheimer 2008b: 57):

	Wissen	Haltungen	Fähigkeiten
Machtasymmetrien			
Kollektiverfahrungen			
Fremdbilder			
Kulturelle Differenzen			

Darstellung 1: Auernheimers heuristisches Modell zur Interpretation interkultureller Begegnungen

Auernheimer misst interkulturelle Kompetenz neben dem Wissen um die vier kommunikativen Dimensionen also auch an einer sensiblen Einstellung für Differenzen und Diskriminierungen sowie an entsprechenden Fähigkeiten zum Umgang hiermit. Letztere zeigen sich beispielsweise im Herstellen eines angenehmen Gesprächsklimas, „das trotz objektiver Asymmetrien ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe ermöglicht“ (58).

Obwohl Auernheimers IKK-Modell nicht explizit von interkulturellen Teilkompetenzen spricht, erinnert die äußere Struktur an die ‚klassische‘ Aufteilung anderer Listenmodelle. Seine drei Kompetenzdimensionen „Wissen“, „Haltungen“ und „Fähigkeiten“ ähneln den Kategorien „kognitiv“, „affektiv“ und „pragmatisch“, die einige andere Modelle verwenden. Zudem finden sich die beiden kommunikativen Dimensionen der „Fremdbilder“ und der „kulturellen Differenzen“ auch in den meisten anderen Modellen wieder – im ersteren Falle als „Stereotypenkompetenz“ und im letzteren Falle teilweise als Essenz des Modells.

Die Einbeziehung von „Machtasymmetrien“ und „Kollektiverfahrungen“ darf jedoch durchaus als Spezifikum von Auernheimers IKK-Modell betrachtet werden. Dies bedeutet freilich nicht, dass diese Aspekte interkultureller Kompetenz in anderen Modellen nicht auftauchen. Durch ihre explizite Hervorhebung, die ihre Wurzeln in der antirassistischen Erziehung der späten 1980er Jahre hat, betont Auernheimer jedoch die Notwendigkeit einer Thematisierung von rassistischen Strukturen im Alltag. Gerade im schulischen Kontext ist Auernheimers Modell daher sehr wertvoll, um Schüler für (versteckte) rassistische Strukturen zu sensibilisieren.

3.4.3 Byrams Modell der *Intercultural Communicative Competence*

Byrams Modell der *Intercultural Communicative Competence* gehört zu den meistzitierten IKK-Modellen. Unter interkultureller kommunikativer Kompetenz versteht Byram das Zusammenspiel aus fünf unterschiedlichen Kompetenzbereichen, die er als „savoirs“ bezeichnet. Die Abgrenzung vom allgemeineren Konzept der interkulturellen Kompetenz

erfolgt dabei über den linguistischen Faktor. So kennzeichnet der Begriff der interkulturellen Kompetenz für Byram lediglich

the ability [of individuals] to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact. (Byram 1997: 70)

Die Fähigkeit zur genannten Überwindung kultureller Unterschiede könne beispielsweise auf früheren Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache beruhen. Als weiteres Beispiel nennt Byram die Übersetzung eines fremdkulturellen Dokuments auf der Basis von kulturellem Interesse und allgemeinen Interpretationskenntnissen, jedoch ohne spezifische Sprachkenntnisse. Das von Byram vorgeschlagene Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz bezieht darüber hinaus die Kommunikation in der Fremdsprache mit ein. Erst hierdurch sei es möglich, Bedeutungen auszuhandeln und in einer Vielzahl von kulturellen Kontexten zu interagieren (71).

Die fünf genannten „savoirs“ gliedern sich in „Knowledge“, „Attitudes“ und „Skills“. Byram ordnet sie in seinem Modell folgendermaßen an (34):

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/ or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Darstellung 2: Byrams Modell der *Intercultural Communicative Competence*

„Knowledge“ und „Attitudes“ sind für Byram Vorbedingungen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Sie werden ergänzt durch zwei Arten von „Skills“, die sich einerseits auf das Herstellen von Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen („savoir comprendre“) und andererseits auf die Fähigkeit des Entdeckens und der Interaktion („savoir apprendre/faire“) beziehen. Diese vier interkulturellen Teilkompetenzen können laut Byram allesamt durch Erfahrung und Reflexion erworben werden und bedürfen keiner formellen Unterrichtung durch Lehrer oder in Form des schulischen Unterrichts. Kommt eine Unterrichtssituation hinzu, so plädiert Byram für eine übergeordnete Lehrphilosophie der

politischen Erziehung, die bei den Schülern ein kritisches Bewusstsein gegenüber ihrer eigenen und anderen Kulturen wecken soll („savoir s’engager“) (33).

Die Teilkompetenz der „Attitudes“ bezieht sich auf Einstellungen gegenüber Menschen, die als kulturell ‚anders‘ wahrgenommen werden. Gemeint ist also der Bereich der Stereotype, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach thematisiert wurde. Aufgrund der Unvermeidlichkeit von Stereotypen reicht es laut Byram nicht aus, dass die Einstellung in Bezug auf andere Kulturkreise schlichtweg positiv ist bzw. dementsprechend umgedeutet wird. Vielmehr seien Haltungen wie Neugierde und Offenheit wichtig: „[The attitudes] need to be attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgment with respect to others’ meanings, beliefs and behaviours“ (34). Hierbei handelt es sich laut Byram um die Fähigkeit zum Dezentrieren („decentre“), also zum Abrücken von Normalitätserwartungen. In einem extremen Fall könne es gar zu einer Resozialisierung („re-socialisation“) kommen, in der alte Werte und Vorstellungen vollkommen durch neue ersetzt würden (34).

Die Teilkompetenz „Knowledge“ besteht aus zwei verschiedenen Wissensarten. Zunächst ist Wissen über soziale Gruppen und ihre Kulturen im eigenen sowie im Land des Gesprächspartners gemeint. Dieses entstammt laut Byram dem Sozialisationsprozess, den jeder Mensch durchläuft, und ist daher zum Gesprächsbeginn bereits mehr oder weniger ausgeprägt vorhanden. Da Wissen über andere Kulturen stets relationaler Natur sei, bedürfe es einer zweiten Wissenskategorie, die Wissen über Abläufe der individuellen und gesellschaftlichen Kommunikation beinhalte. Erst hierdurch werde es möglich, den Konstruktcharakter sozialer Identitäten und deren Bedeutung für die eigene Wahrnehmung von fremdkulturellen Strukturen zu erkennen: „how [social identities] are a prism through which other members of [an individual’s] group are perceived, and how they in turn perceive their interlocutors from another group“ (36). Dieses eher deklarative Wissen gehöre nicht zum natürlichen Sozialisationsprozess und müsse gesondert erworben werden – sei es im schulischen Kontext oder in Form von allgemeiner Erfahrung.

„Knowledge“ und „Attitudes“ sind Vorbedingungen für die interkulturellen Prozesse, die beim Einsatz der „Skills“ ablaufen. Byram unterscheidet hier abermals zwei verschiedene Arten: „Skills“ der Kategorie „savoir comprendre“ beziehen sich auf der Grundlage des vormals erworbenen kulturellen Wissens auf die Interpretation von kulturellen ‚Dokumenten‘ im weitesten Sinne und auf die Herstellung einer Beziehung zwischen der fremden und der eigenen Kultur. Das Bild des Dokumentenlesens ist hierbei sowohl im übertragenen als auch im wörtlichen Sinne zu verstehen, da für diese Art der kulturellen Begegnung kein

Gesprächspartner benötigt wird. Die „Skills“ der Kategorie „savoir apprendre/faire“ basieren hingegen auf der Interaktion mit einem fremdkulturellen Gesprächspartner. Sie werden dann benötigt, wenn das nötige kulturelle Vorwissen fehlt und wenn es dementsprechend auf das Entdecken neuer kultureller Informationen ankommt. Dies ist laut Byram dann besonders schwierig, wenn sich das entdeckende Individuum mit einer für ihn ‚exotischen‘ kulturellen Umgebung konfrontiert sieht. In solchen Fällen werde dann der Rückgriff auf kulturelles Vorwissen und somit eine Miteinbeziehung der Interpretations-„Skills“ („savoir comprendre“) notwendig (37f.).

Byrams Modell der *Intercultural Communicative Competence* zeichnet sich durch die Unterscheidung zwischen Vorbedingungen („Attitudes“ und „Knowledge“) und Fähigkeiten („Skills“) aus. Die einzelnen Teilkompetenzen finden sich dabei unter anderem Namen auch in anderen Modellen wieder. So ähneln die zwei Arten von „Attitudes“ beispielsweise der von anderen Autoren thematisierten „Stereotypenkompetenz“; zudem erinnert das Zusammenspiel der beiden „Skills“-Arten an das, was andernorts als „hermeneutische Kompetenz“ bezeichnet wird.

Die dezidierte Hervorhebung des sprachlichen Faktors ist wohl dem linguistischen Hintergrund des Autors geschuldet. Im Vergleich mit anderen Modellen zur (allgemeineren) interkulturellen Kompetenz erscheint diese Distanzierung Byrams jedoch unnötig. In Analogie zu Bleyhls bereits zitierter Äußerung, reines Sprachenlernen ohne kulturellen Kontext sei „amputiertes Lernen“ (Bleyhl 1994: 9), ist es die feste Überzeugung des Verfassers der vorliegenden Arbeit, dass effektives Kulturlernen ohne die sprachliche Dimension ebenso wenig möglich ist. Das von Byram angeführte Beispiel, dass fremdkulturelle Dokumente auch ohne Sprachkenntnisse teilweise übersetzt werden können, mag zwar auf einige alltägliche Situationen zutreffen. Wirkliche interkulturelle Kompetenz kann jedoch nicht am Schreibtisch erlernt werden, sondern setzt die Interaktion mit fremdkulturellen Gesprächspartnern voraus. Da diese in vielen Fällen erst durch Fremdsprachenkenntnisse ermöglicht wird, kann das von Byram vorgeschlagene Modell auch unter dem allgemeineren Begriff der interkulturellen Kompetenz subsumiert werden.

3.5 Interkulturelles Verstehen

Einer der zentralen Begriffe im Interkulturalitätsdiskurs – und gleichsam einer der umstrittensten – ist der des (Fremd-)Verstehens. Wann immer Menschen aufeinandertreffen, versuchen sie, den jeweils Anderen, d. h. seine Gedanken, Gefühle und Motive, zu verstehen.

Christ bezeichnet diese menschliche Grundtendenz als „kommunikative[n] Imperativ, der darin seinen Grund hat, dass Kommunikation nur zustande kommen und erhalten bleiben kann, wenn das Verstehenwollen auf beiden Seiten akzeptiert wird“ (Christ 2007: 73). In gewisser Weise spiegelt sich hierin die bereits angesprochene Natur des Menschen als „pattern-building animal“ (Antor 1992: 40) wider, der Ordnung in die chaotische und oftmals ‚unverständliche‘ Welt bringen möchte, ja, regelrecht muss.

Obwohl der Wunsch nach Verstehen demnach eine menschliche Veranlagung ist, ergeben sich aus ihm zwei grundlegende Fragen mit unmittelbaren Implikationen für das Verständnis von Interkulturalität und interkulturellem Lernen: Ist Fremdverstehen möglich? Und falls ja: wie? Im wissenschaftlichen Diskurs haben sich hierzu verschiedene Lager gebildet, die von extremen Gegenpolen ausgehen. Innerhalb der ersten Denkschule, die die Möglichkeit des Fremdverstehens kategorisch verneint, existieren zwei unterschiedliche Argumentationsstränge. Eine Richtung verweist auf die unüberbrückbaren Unterschiede zwischen den Kulturen und geht somit von ihrer Inkommensurabilität aus. Doff charakterisiert dies folgendermaßen: „we cannot step beyond our own culture, since our understanding is based on our personal knowledge and experience“ (Doff 2009: 362). Folgt man dieser Argumentation, so liegt das Ziel des interkulturellen Lernens nicht in der Befähigung zum Verstehen des Anderen, sondern in der kritischen Reflektion des Rahmens, in dem interkulturelle Begegnungen stattfinden.

Andere Theoretiker lehnen das Konzept des Fremdverstehens ab, da sie es vor dem Hintergrund der Kolonialgeschichte für gefährlich halten. Diese Argumentation geht auf Saids berühmte Studie zum Konzept des Orientalismus zurück, in der er schrieb, dass die Beschäftigung mit anderen Kulturen nicht dazu diene, von ihnen zu lernen, sondern sie zu beherrschen. Aus diesem Machtwillen heraus hätten westliche Gelehrte ein Bild des „Orients“ erschaffen, das sich vom Bild des westlichen, überlegenen „Okzidents“ abgrenze (Said 1978: 3ff.). Folgt man der Argumentation, so scheitert Verstehen im ‚eigentlichen Sinne‘ stets an der Machtdetermination westlicher Kulturen: „In short, Orientalism is a Western style of dominating, restructuring, and having authority over the orient“ (3). Dieser Kritik schließt sich auch Todorov an. In seiner Studie *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen* beschreibt er den Versuch des spanischen Eroberers Cortés, die Einheimischen des für ihn neuen Kontinents zu verstehen. Cortés besorgt sich zwar die besten Dolmetscher; er nutzt das gewonnene Wissen jedoch nicht zur ‚Völkerverständigung‘, sondern spielt die verschiedenen Stämme der Einheimischen daraufhin gegeneinander aus. Todorov veranlasst dies zur Schlussfolgerung, dass Verstehen und Ausbeutung unmittelbar miteinander verbunden seien:

„Es ergibt sich so eine erschreckende Verkettung, die vom Verstehen zum Nehmen, vom Nehmen zum Verstehen führt, eine Verkettung, deren unabwendbaren Charakter man gerade in Frage stellen möchte“ (Todorov 1985: 155).

Ist wahrhaftes Fremdverstehen im Sinne einer modernen ‚Völkerverständigung‘ demnach also stets zum Scheitern verurteilt? Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass Said, Todorov und später auch Todorova (*Imagining the Balkans*, 1997) – ähnlich wie Anderson (*Imagined Communities*, 1983) und Hobsbawm und Ranger (*The Invention of Tradition*, 1992) – völlig zu Recht den Konstruktcharakter von nationalen sowie kulturellen Identitäten offengelegt haben. Dies muss aber nicht bedeuten, dass jeglicher Versuch des Fremdverstehens gleich machtdeterminiert ist und somit zwangsläufig zu Ausbeutung und Beherrschung führt. Said behauptet zwar, dass wir den Anderen nicht verstehen könnten, weil wir stets in unserer eigenen Sprache und Kultur gefangen seien. Wenn dem so wäre, dann könnte sich aber auch Said selbst nicht von seiner eigenen inhärenten Machtdetermination lösen. So verwundert es nicht, dass ihm Kritiker nach Erscheinen seines Buches eine Parteinahme für die Palästinenser vorwarfen. In seinem Aufsatz „Orientalism Reconsidered“ (Said 1985) wehrte er sich zwar gegen solche Vorwürfe und plädierte zum späteren Zeitpunkt sogar für die Möglichkeit des Fremdverstehens unter bestimmten Umständen. Wie Bredella jedoch zu Recht bemerkt, „[bleibt] zwischen seiner radikalen Kritik am Orientalismus und seinen Überlegungen zum Verstehen anderer Kulturen [...] eine Kluft“ (Bredella 1993: 16).

Geht man – einer anderen Denkschule wie beispielsweise der Gießener Didaktik des Fremdverstehens⁵¹ folgend – von der grundsätzlichen Möglichkeit des Fremdverstehens aus, so stellt sich die Frage, wie dieses realisiert werden kann. Ein häufiger Ansatz besteht im Versuch, Verstehen durch Einfühlen zu erreichen. Dies ist laut Bredella jedoch problematisch, da es eine bloße Projektion des Eigenen in das Andere darstellt. Der womöglich gut gemeinte Ansatz, dass alle Menschen ‚gleich seien‘, wird somit zum Ausdruck einer ethnozentrischen Grundhaltung, die es ja eigentlich zu überwinden gilt (Bredella 1995: 7f.). An anderer Stelle weist Bredella zudem darauf hin, dass „Verstehen“ keineswegs mit „Einverständnis“ gleichzusetzen sei: So könne Verstehen zwar grundsätzlich als Vorstufe einer möglichen Verständigung angesehen werden, hieraus ergebe sich aber nicht notwendigerweise eine Einigung auf eine gemeinsame Sicht der Dinge. Als Beispiel führt er abermals Todorovs Schilderung der Unterwerfung der Einheimischen durch Cortés an (18).

Im Folgenden sollen nun mit Gadammers philosophischer Hermeneutik und der bereits angesprochenen Gießener Didaktik des Fremdverstehens zwei wichtige Konzepte vorgestellt

⁵¹ Deren Hauptvertreter sind, neben dem gerade zitierten Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael Legutke.

werden, die von der grundsätzlichen Möglichkeit des Fremdverstehens ausgehen. Gadamer's Hermeneutik hat als Vorläufer der heutigen Verstehensdidaktik den Interkulturalitätsdiskurs und somit auch die Gießener Didaktik des Fremdverstehens maßgeblich mitgeprägt. Letztere gehört seit einigen Jahren zum Standardrepertoire der anglistischen Fachdidaktik und ist somit in doppelter Hinsicht interessant für die vorliegende Arbeit.

3.5.1 Gadamer's philosophische Hermeneutik

In seinem grundlegenden Werk *Wahrheit und Methode* (1965), das zu den philosophischen Standardwerken des 20. Jahrhunderts gehört, legt Hans-Georg Gadamer seine Theorie des Verstehens als nicht zu beendendes Gespräch dar. Sprache ist für Gadamer das universale Medium des Verstehens. Da er von der Kontinuität zwischen Mündlich- und Schriftlichkeit ausgeht, wird der Text zum Gesprächspartner, dem es sich mithilfe der Textinterpretation zu nähern gilt. Den hiermit verbundenen Prozess des Lesens, der ein wichtiges Paradigma seiner Hermeneutik darstellt, bezeichnet Gadamer als „Stimmegeben“ (Di Cesare 2007: 183ff.).

Das wichtigste ‚Werkzeug‘ bei der Textinterpretation ist die Methode des Hermeneutischen Zirkels. Ihr liegt die Ansicht zugrunde, dass jeder Text – und somit die gesamte menschliche Erfahrungswelt – immer schon eine Vorgeschichte hat, die im Rahmen der ‚hermeneutischen Erfahrung‘ ergründet werden kann (Gander 2007: 105f.). Zu beachten ist hierbei jedoch, dass die Hermeneutik stets von einer ‚*relationalen Bedingtheit*‘ allen Verstehens“ ausgeht: Die Meinung des Anderen wird immer in Bezug zur eigenen Meinung gesetzt. Hiermit ist jedoch keineswegs eine ‚Deutungsbeliebigkeit im Sinne eines Geltungsrelativismus‘ gemeint (108; Hervorhebung im Original). Vielmehr ist die ‚Vielfalt des ‚Meinbaren‘‘ laut Gadamer durchaus dadurch eingeschränkt, dass man bereit ist, sich ‚etwas sagen zu lassen‘: ‚[W]er an dem vorbeihört, was der andere wirklich sagt, wird das Mißverständene am Ende auch der eigenen vielfältigen Sinnerwartung nicht einordnen können“ (Gadamer, zitiert in Gander 2007: 108).

Gadamer's Konzeption des Hermeneutischen Zirkels, die auf der seines Lehrers Martin Heidegger beruht, deutet den Verstehensprozess als ständige Abfolge der ‚Ausarbeitung

rechter Entwürfe“. Jeder Entwurf basiert auf gewissen Vormeinungen bzw. Vorurteilen,⁵² die während des Lesens überprüft werden. Diese Vormeinungen sind sowohl sprachlicher als auch inhaltlicher Natur, d. h. sowohl unser Verständnis des Sprachgebrauchs (in Unterscheidung vom Textgebrauch des Autors) als auch unsere inhaltlichen Vormeinungen bestimmen unser (Vor-)Verständnis des Textes (Gadamer 1965: 252). Zudem gibt es mit persönlichen und undurchschauten Vorurteilen zwei Kategorien, die es zu unterscheiden gilt: Während persönliche Vorurteile offensichtlich und leicht zu durchschauen sind, handelt es sich bei undurchschauten Vorurteilen um geschichtlich in uns wirksame Vormeinungen.⁵³ Letztere sind laut Gadamer für die Hermeneutik bedeutsam (Gander 2007: 109).

Das Ziel allen Verstehens und aller Verständigung besteht für die Hermeneutik im Einverständnis in der Sache. Gadamer weist explizit darauf hin, dass hiermit nicht „die Meinung des anderen als solche abheben und verstehen“ gemeint sei (Gadamer 1965: 278). Vielmehr bestehe die Aufgabe der Hermeneutik darin, ein ausbleibendes oder verstörtes Einverständnis in Bezug auf den Gegenstand der Verständigung selbst herzustellen (276). Als Veranschaulichung hierfür verwendet er das Bild der Horizontverschmelzung. Ein Horizont ist laut Gadamer „der Gesichtskreis, der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkte aus sichtbar ist. [...] Wer Horizont hat, weiß die Bedeutung aller Dinge innerhalb dieses Horizontes richtig einzuschätzen nach Nähe und Ferne, Größe und Kleinheit“ (286). Übertragen auf die hermeneutische Situation – und somit auch auf die Textinterpretation – gehe es darum, einen „rechten Fragehorizont“ zu gewinnen, um den Text zu ergründen.⁵⁴

Der Prozess der Horizontverschmelzung beinhaltet zwei verschiedene Horizonte, die miteinander in Verbindung treten: den historischen Horizont und den Horizont des Verstehenden. Der historische Horizont ist jener, in den sich der Verstehende (mitsamt seines eigenen Horizontes) hineinversetzt. Übertragen auf die Analogie der Textinterpretation handelt es sich also um den Texthorizont, den es auf Grundlage des eigenen Leserhorizonts zu ergründen gilt. Die stets vorliegende Produktivität des Verstehens bei der Textinterpretation

⁵² Gadamer benutzt den Begriff des „Vorurteils“ wertneutral: „„Vorurteil“ heißt also durchaus nicht: falsches Urteil, sondern in seinem Begriff liegt, daß es positiv und negativ gewertet werden kann. Offenbar ist die Anlehnung an das lateinische *praejudicium* darin wirksam, so daß neben dem negativen auch ein positiver Akzent auf dem Worte liegen kann“ (Gadamer 1965: 255). Er erläutert, dass es im Rahmen der Aufklärung zu einer „Diskreditierung des Vorurteils“ (256) gekommen sei, da alle Autorität unter die Vernunft unterworfen worden sei. Er plädiert daher für eine „Rehabilitierung des Vorurteils“, die anerkennt, dass es durchaus legitime Vorurteile gibt. Nur so könne man letztendlich der „Seinsweise des Menschen gerecht werden“ (261).

⁵³ Das historische Bewusstsein hilft uns laut Gadamer bei der Unterscheidung zwischen „wahren“ und „falschen“ Vorurteilen: Nur wahre Vorurteile führen zum Verstehen, während falsche Vorurteile im Missverstehen enden (282).

⁵⁴ Der Fragehorizont begrenzt dabei die Möglichkeit, eine Frage zu stellen. Gadamer verweist hier auf die sokratische Tradition des Fragestellens, die zu der Einsicht führe, dass das Stellen einer rechten Frage sehr viel Vorwissen benötige und daher viel schwerer sei als der Vorgang des Antwortens (345f.).

liegt im Umstand begründet, dass der Sinn eines Textes seinen Autor immer übertrifft. Gadamer begründet dies nicht mit der nachkommenden Bewusstmachung des Interpretierenden, sondern mit der geschichtlichen Differenz zwischen Verfassung und Interpretation eines Textes: „Eine jede Zeit wird einen überlieferten Text auf ihre Weise verstehen müssen, denn er gehört in das Ganze der Überlieferung, an der sie ein sachliches Interesse nimmt und in der sie sich selbst zu verstehen sucht“ (280). Ebenso wie die schlussendliche Interpretation ist selbstverständlich auch die Unterteilung in historischen Horizont und Verstehenshorizont relativer Natur. Gadamer führt hierzu aus: „Wie der Einzelne nie ein Einzelner ist, weil er sich immer schon mit anderen versteht, so ist auch der geschlossene Horizont, der eine Kultur einschließen soll, eine Abstraktion“ (288).

In der Horizontverschmelzung kommt es zur Begegnung zwischen dem historischen Horizont und dem Verstehenshorizont. Der Verstehenshorizont besteht als Horizont der Gegenwart aus den Vorurteilen des Verstehenden. Er ist in steter Bildung begriffen, da unsere Vorurteile ständig erprobt werden müssen. Dies geschieht in der Begegnung mit der Vergangenheit und somit in der Verschmelzung der beiden Horizonte (289f.). Im Rahmen der Horizontverschmelzung bildet sich – in Analogie zum Bild des Gesprächs – eine gemeinsame Sprache zwischen den beiden Gesprächspartnern heraus. In der Folge verbinden sich die beiden Horizonte zu etwas Neuem, vorher nicht Dagewesenem: „Verständigung im Gespräch ist nicht ein bloßes Sichausspielen und Durchsetzen des eigenen Standpunktes, sondern eine Verwandlung ins Gemeinsame hin, in der man nicht bleibt, was man war“ (360). Antor erläutert in Bezug auf die Textinterpretation, dass der Leser mit Alterität in Form von Traditionen konfrontiert werde und dass beide Horizonte in eine Frage-Antwort-Beziehung einträten. Dies führe zur Vereinigung von Subjekt und Objekt in einem einzigen kognitiven Feld (Antor 1995: 324). Das ‚echte‘ Gespräch – und somit jeglicher Verstehensprozess – ist demnach ein Vorgang der Verständigung, der auf einer steten Transformation der beiden Gesprächsteilnehmer sowie ihrer Horizonte beruht. Es ist zudem unendlich, da kein gesagtes Wort jemals das letzte sein kann und da ein Gespräch somit zwar ausgesetzt, aber niemals beendet werden kann (Gadamer 1965: 189).

3.5.2 Die Gießener Didaktik des Fremdverstehens

Die Gießener Didaktik des Fremdverstehens geht ebenfalls wie Gadamer vom Aufeinandertreffen und der Interaktion zweier Horizonte aus, die sie als „Perspektiven“ bezeichnet. Der Verstehensprozess besteht hierbei im Wechselspiel zwischen einer

„Innenperspektive“ und einer „Außenperspektive“, und somit in einem doppelten Perspektivwechsel. So gilt es zunächst, sich durch die Einnahme der Innenperspektive in Andere hineinzusetzen. Dies geschieht laut Bredella immer dann, „wenn wir nicht nur von uns her denken, sondern beachten, wie die Anderen sich selbst sehen“. In der Konsequenz „nehmen [wir] die Perspektive der Anderen ein und sehen die Welt mit ihren Augen“ (Bredella 2002: 147). Wie wichtig dieser Schritt ist, zeigen die Negativbeispiele von Hans-Herbert Kögler:

Wenn wir beispielsweise Naturreligionen vom Monotheismus her verstehen, erscheinen sie als Teufelswerk; wenn wir Frauen von den Wertvorstellungen einer patriarchalischen Gesellschaft her interpretieren, erscheinen sie emotional und unintelligent; wenn wir Homosexuelle von den Auffassungen der Heterosexuellen betrachten, erscheinen sie pathologisch und pervers. (Kögler 1992: 248)

Die Einnahme der Innenperspektive setzt also ein wertungsfreies Annehmen der Andersartigkeit fremder Kulturen voraus und steht somit im direkten Gegensatz zum oftmals westlich geprägten Ethnozentrismus: „Was für mich das Fremde ist, ist für den Fremden das Eigene und umgekehrt“ (Bredella 2001: 10).

Da interkulturelles Verständnis immer ein beidseitiger Prozess ist, reicht es jedoch nicht aus, das Andere einfach nur als gegeben hinzunehmen. Dies würde ja ansonsten bedeuten, dass die eigene Position gänzlich ausgeklammert wird. Stattdessen ist es wichtig, dass nach dem Einnehmen der Innenperspektive der Wechsel in die Außenperspektive, d. h. in jene des kritischen Betrachters, erfolgt (Bredella 2002: 148). Erst das Zusammenspiel dieser beiden Perspektiven ermöglicht dann einen erfolgreichen interkulturellen Austausch. Bredella fasst das Zusammenspiel von Innen- und Außenperspektive folgendermaßen zusammen:

Die Innenperspektive ist notwendig, um den Ethnozentrismus zu überwinden, und die Außenperspektive ist notwendig, um sich nicht unkritisch der jeweiligen Innenperspektive anzuliefern. Ein reflektierendes interkulturelles Verstehen vollzieht sich, indem man die Spannungen zwischen Innen- und Außenperspektive entfaltet. (Bredella 2001: 12)

Ähnlich wie bei Gadamer bildet sich nach der Gießener Didaktik des Fremdverstehens im Verstehensprozess etwas heraus, das Eigenes und Fremdes sowohl überschreitet als auch vereint. Diese neue Instanz bzw. Identität, die Kramsch als „Third Space“ bezeichnet (Kramsch 1993), ist gewissermaßen sowohl Zielvorstellung als auch Grundlage des Verstehensprozesses. Sie besitzt ähnliche Qualitäten wie das bereits angesprochene Ideal des *Intercultural Speaker* und zeichnet sich somit durch eine offene und kulturell sensible Kommunikation in und mit anderen Kulturen aus, ohne dabei den eigenen Standpunkt zu vernachlässigen. Gerade letzteres gestaltet sich in der Praxis jedoch oftmals als schwierig und zieht wichtige Fragen nach sich, die im Folgenden thematisiert werden sollen.

3.5.3 Relativismus, Universalismus und Kosmopolitanismus

Zunächst gilt es zu klären, ob vollkommenes Verstehen des Anderen tatsächlich möglich ist. Sowohl Gadamer als auch die Gießener Didaktik des Fremdverstehens gehen ja davon aus, dass der erfolgreiche Verstehensprozess in einer Verschmelzung der vormals getrennten Horizonte bzw. Perspektiven und somit in der Herausbildung einer neuen, gemeinsamen Identität endet. Gleichsam bedeutet dies jedoch auch, dass die alten Identitäten zugunsten der neuen aufgegeben werden. Dass eine solche „Ent-Alterisierung des Anderen“ nicht wünschenswert sein kann, verdeutlicht Antor: Diese führe nämlich zwangsläufig entweder zur Selbstaufgabe oder zur vollständigen Kolonialisierung des Anderen. Antor plädiert daher für ein „gesundes Maß an Bescheidenheit im hermeneutischen Anspruch“ und somit für die Bereitschaft, weiterhin bestehende Differenzen trotz des Versuchs, sie zu verstehen, hinnehmen zu können (Antor 2008: 119).

Andere Autoren argumentieren ähnlich und weisen darauf hin, dass gewisse fremdkulturelle Aspekte stets unverstanden blieben bzw. bleiben müssten. So geht De Florio-Hansen davon aus, dass der Reiz der interkulturellen Erfahrung gerade darin liege, dass sich gewisse Elemente der fremden Kultur nicht verstehen ließen und somit fremd blieben (De Florio-Hansen 1994: 306). Hunfeld verfolgt einen radikaleren Ansatz und führt die Funktionalität des Zusammenlebens in der multikulturellen Gesellschaft nicht auf das Verstehen sondern auf die Anerkennung der Rätselhaftigkeit des Anderen zurück (Hunfeld 1991: 52). Vollkommenes Verstehen des Anderen scheint somit weder möglich noch wünschenswert zu sein. Stattdessen gilt es, das bereits angesprochene „gesunde Maß an Bescheidenheit“ zu finden, das beidseitiges (teilweises) Verstehen unter Beibehaltung der eigenen Identitäten ermöglicht. Das Ziel einer solchen Verstehenskonzeption wäre demnach nicht die Horizontverschmelzung sondern die beidseitige *Horizontenerweiterung*.

Eine solche Konzeption basiert auf einem ausgewogenen Verhältnis zwischen relativistischen und universalistischen Tendenzen. Die Notwendigkeit des Relativismus⁵⁵ ergibt sich aus der bereits angesprochenen Normalitätserwartung, die jede Kultur bezüglich ihrer eigenen Bräuche und Traditionen hat.⁵⁵ Die hieraus folgende Einsicht in die Kulturgebundenheit eigener Ansichten darf dabei nicht zur Betrachtung von Kulturen als „inkommensurable Gebilde, zwischen denen kein Verstehen möglich ist“ (Bredella 2010b: XXV) führen. Solch ein Rückzug auf die eigene Kultur wäre nicht nur in höchstem Maße ethnozentristisch – der anderen Kultur würde ja nicht einmal der Respekt des Kontakts und

⁵⁵ Relativismus entspricht hier der in Kapitel 3.4.3 („Byrams Modell der *Intercultural Communicative Competence*“) angesprochenen Fähigkeit zum Dezentrieren (Byram 1997: 34).

somit die Anerkennung ihrer Partikularität entgegengebracht (Antor 2007: 121) – sondern er ließe in letzter Konsequenz zudem einzig Gewalt als mögliche Beziehung zwischen den Kulturen zu (Bredella 1993: 17f.).

Ebenso falsch ist jedoch die radikal universalistische Tendenz, die gerade in den letzten Jahren vermehrt zu beobachten ist. Vor dem Hintergrund der Globalisierung und der zunehmenden Vernetzung der Welt gehen viele Menschen davon aus, dass sie kulturelle Barrieren gänzlich überwunden hätten und dass somit alle Menschen auf der Basis ihres Menschseins gleich seien. Dieser Glaube an die eigene kulturelle Ungebundenheit hat jedoch abermals ethnozentristische Züge, da er nicht nur für die eigene Person sondern auch für jeden anderen Menschen vorausgesetzt wird. Zudem handelt es sich bei den als universell wahrgenommenen Eigenschaften allenfalls um oberflächliche Beschreibungen der (zumeist westlichen) Lebenswelt. Latour fasst sie zusammen als „the world of Science, of Technology, of the Market, Democracy, Humanity, Human Rights – in short the world of the human“ (Latour 2002: 9). Eine radikal universalistische Ansicht steht somit ebenfalls interkulturellem Verstehen entgegen, da sie neue kulturelle Eindrücke entweder gänzlich verneint oder aber als irrelevant, da partikulär abtut.

Dennoch darf dies wiederum nicht dazu führen, dass alle Ansichten und Werte als per se relativ und verhandelbar angesehen werden. Während Relativismus und Universalismus in ihren extremen Ausprägungen interkulturelles Verstehen verhindern, bilden sie nämlich – das richtige Augenmaß vorausgesetzt – wichtige Grundlagen für eben jenes. Antor beschreibt diesen scheinbaren Widerspruch folgendermaßen:

Interkultureller Dialog bedarf einerseits der Offenheit und der Toleranz einer antiessentialistischen Weltsicht und des Respekts für differente Partikularitäten, andererseits aber auch – und hier liegt wiederum nur scheinbar ein Paradoxon vor – der Akzeptanz einiger weniger universalistischer Grundsätze, die nicht tolerant verhandelbar oder gar aussetzbar sind. (Antor 2007: 121)

Es schließt sich also die Frage an, welche wenigen Grundsätze als universell und unverhandelbar angenommen werden können, ohne dass dies den interkulturellen Dialog gefährden würde. Plausible Antworten liefern Appiahs Konzept des *Partial Cosmopolitanism* und Antors hierauf aufbauendes Konzept des *Critical Cosmopolitanism*.⁵⁶

Gutmann definiert Kosmopoliten als „worldly individuals who identify with many places, rather than solely with a single state, as their homeland“. Hierbei handle es sich nicht zwangsläufig um eine moralische oder gar demokratische Kategorie. Vielmehr verstehe sich der Kosmopolit als egalitär und somit als „someone who is attached to human beings

⁵⁶ Generelle Bedenken gegen das Konzept des Kosmopolitanismus', die eine neo-koloniale Hegemonie und die Zerstörung kultureller Spezifika befürchten, können und sollen an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

wherever they may live and, therefore, is prone to accord equal respect to all human beings, whatever their nationality, ethnicity, religion, race, or gender“ (Gutmann 1999: 311). Der britisch-ghanaische Philosoph Anthony Kwame Appiah, der an der amerikanischen Princeton University lehrt, verdeutlicht ein solches Selbstverständnis bereits in der Widmung seines Buches *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*: „For my mother, citizen of one world and many“ (Appiah 2007: v). Appiah deutet hiermit bereits vor dem eigentlichen Text ein wichtiges Charakteristikum des von ihm vertretenen Kosmopolitanismus' an, das Antor als „consciousness of the separate togetherness of people“ bezeichnet. Gemeint ist der schwierige, aber notwendige Spagat zwischen allgemeinen, abstrakten Annahmen zur menschlichen Natur („thin‘ level of argumentation“) und den konkreten Realisierungen der abstrakten Konzepte in Form von kulturellen Partikularinteressen („thick‘ level of argumentation“) (Waltzer 1994) – also eine grundsätzlich offene und tolerante Haltung, die sich allerdings nicht im gleichgültigen ‚Anything Goes‘ verliert (Antor 2010: 53).

Appiah vereint diese unterschiedlichen Interessen in seinem Konzept des *Partial Cosmopolitanism*. Er geht davon aus, dass Menschen stets über zwei verschiedene Arten von Verpflichtungen verfügen:

One is the idea that we have obligations to others, obligations that stretch beyond those to whom we are related by the ties of kith and kin, or even the more formal ties of a shared citizenship. The other is that we take seriously the value not just of human life but of particular human lives, which means taking an interest in the practices and beliefs that lend them significance. (Appiah 2007: xiii)

Einerseits besteht also eine universelle Verpflichtung gegenüber allen Menschen, ganz gleich welchen Hintergrunds, und andererseits eine partikulare gegenüber den spezifischen kulturellen Ausprägungen einzelner Menschen und ihrer Kulturen. Die Aufgabe des Kosmopoliten besteht laut Appiah darin, diese beiden oftmals kollidierenden Interessen in einem Gesamtkonzept zu vereinen. Kosmopolitanismus ist für ihn daher „the name not of the solution but of the challenge“ (xiii).

Mit seinem von Appiah inspirierten Konzept des *Critical Cosmopolitanism* sucht Antor ebenfalls nach Möglichkeiten, den unausweichlichen Interessenkonflikt zwischen universellen und partikularen Interessen zu „heilen“ („to heal this clash“; Antor 2008: 194). Der kritische Kosmopolit ist sich laut Antor stets der Unterschiede zwischen den Menschen und ihren Kulturen bewusst. Paradoxerweise betrachtet er diese jedoch nicht als etwas Trennendes, sondern vielmehr als etwas, das alle Menschen verbindet, da sich hierin unser gemeinsames Menschsein ausdrücke: „because they all are a product of a process of interaction between what we all have in common, our existence as creatures trying to turn the world into a

meaningful and manageable one, and the contingencies of a natural and historical environment“ (195). Sowohl Appiah als auch Antor beschreiben dabei das Streben des Kosmopoliten nach universellen Werten, deren Gewichtung angesichts der ebenfalls existierenden und zu respektierenden Partikularwerte jedoch stets verhandelt werden müsse (Appiah 2007: xix).⁵⁷ Welche Werte sind also universelle Werte, die Gültigkeit für jeden Menschen besitzen bzw. besitzen müssen?

Häufig werden die Menschenrechte als Basis für die Verantwortung gegenüber der gesamten Menschheit herangezogen. Nieke tut dies ebenfalls, weist zu Beginn jedoch auf die Problematik einer solchen Argumentation hin. So kritisiert er völlig zu Recht, dass die Ausformulierung der Menschenrechte ein Resultat der Befreiung der europäischen Bürger von der Adelherrschaft war. Die hieraus historisch erwachsene Dominanz des Individuums, die ihre stärkste Ausprägung im nordamerikanischen Selbstverständnis gefunden haben dürfte, entspricht zwar den Vorstellungen vieler westlicher Kulturen; asiatische und afrikanische Kulturen betonen oftmals jedoch den Wert der Gemeinschaft über dem des Individuums. Aus ihrer Sicht ist das in der ‚westlichen Welt‘ selbstverständliche Ausgehen von der Allgemeinverbindlichkeit der Menschenrechte dann eher Ausdruck eines eurozentristischen Selbstverständnisses (Nieke 2008: 166-168). Nieke zitiert in diesem Zusammenhang Ludger Kühnhardts Studie zur „Universalität der Menschenrechte“ aus dem Jahre 1987, die mit recht drastischen Worten die Notwendigkeit eines ethischen Relativismus⁷ hervorhebt:

Diese Argumentation geht davon aus, dass der Anspruch der Menschenrechtsidee auf Universalität deswegen bedeutungslos sei, weil er dem Versuch gleichkomme, eine westliche Denkfigur anderen politisch-historischen Zusammenhängen aufzuoktroieren; dieser kulturelle Chauvinismus missachte die abweichenden, aber als vorhanden angenommenen Menschenrechtsinterpretationen außerwestlichen politischen Denkens und sei daher bei dem Versuch einer realpolitischen Verwirklichung als Kulturimperialismus zu entlarven und zum Scheitern verurteilt. (168)

Um dem Eurozentrismusvorwurf zu entgehen und die Menschenrechte dennoch als universelle menschliche Grundlage heranzuführen, bieten sich laut Nieke zwei legitime Begründungsformen an. Die erste geht zwar davon aus, dass die Menschenrechte in jeder Kultur und zu jeder Zeit universelle Geltung haben; sie erkennt aber auch an, dass einzelne

⁵⁷ Dennoch sind sich beide Autoren der Schwierigkeiten bewusst, die sich bei der Gewichtung solcher universeller Werte ergeben können. So sei es manchmal nicht leicht zu entscheiden, ob es sich bei einer ‚anderen‘ Verhaltensweise um einen legitimen Ausdruck von Partikularinteressen oder aber um eine nicht zu tolerierende Verletzung universeller menschlicher Werte handle (Antor 2008: 198). Um hieran nicht zu verzweifeln, ist laut Antor ein gewisses utopisches Denken erforderlich, das freilich nicht zur Träumerei verkommen dürfe. Vielmehr sei es wichtig, nach konstruktiven Möglichkeiten der friedlichen Lösung globaler Konflikte zu suchen (Antor 2010: 150).

Kulturen sie aus historischen oder situativen Gründen womöglich nicht anerkennen oder realisiert haben. Folgt man dieser Argumentation, dann verlieren die Menschenrechte durch ihre Nichtbeachtung in einzelnen Kulturen nicht ihre Geltung – sie werden eben nur nicht ‚angewendet‘. Demgegenüber schreibt die zweite Begründungsform den Menschenrechten einen konventionalen Charakter zu. Sie haben ihre Legitimation demnach durch ihre Kodifikation und die Anerkennung seitens zahlreicher politischer Repräsentationen erhalten. Entstehende Wertekonflikte sind daher immer dann zugunsten der Menschenrechte zu lösen, wenn die Repräsentanten einer Kultur, deren Werte ‚abweichen‘, in der Vergangenheit grundsätzlich den Menschenrechten zugestimmt haben. Laut Nieke trifft dies beispielsweise auf fast alle Herkunftsstaaten von Zuwanderern in die Bundesrepublik Deutschland zu. (169f.)

Beiden Begründungsformen kann aus verschiedenen Gründen nicht zugestimmt werden. Im ersten Fall bringt es recht wenig, dass die Menschenrechte in formeller Hinsicht unangetastet bleiben, wenn sie in der Praxis nicht angewendet werden. Und nicht nur das: Wenn diese Argumentation gar davon ausgeht, dass die Ablehnung der Menschenrechte womöglich historisch verankert und somit fester Bestandteil einer Kultur ist, dann bleibt im Zweifelsfall ja nur der bewaffnete Konflikt, um die Menschenrechte zu verteidigen und aus ihnen hervorgehende Ansprüche durchzusetzen. Der zweiten Begründungsform ist zunächst entgegenzuhalten, dass sie die Menschenrechte nur für bestimmte Kulturen als verbindlich betrachtet (nämlich für jene, die ihnen zugestimmt haben). Darüber hinaus setzt sie – das herangeführte Beispiel der Einwanderung in die Bundesrepublik verdeutlicht dies – Kulturen mit Nationalkulturen gleich: Wenn irgendwann einmal die Vertreter einer ‚Kultur‘ (d. h. eines Staates) den Menschenrechten zugestimmt hätten, dann müssten sich ihre Mitglieder künftig auch an deren Werten orientieren. Eine solche Ansicht missachtet die intra- und transkulturelle Realität heutiger Staatengefüge und kann daher nicht als Begründung für die universelle Geltung der Menschenrechte dienen. Selbstverständlich bedeutet dies im Umkehrschluss nicht, dass die Menschenrechte bloße Partikularinteressen bestimmter Kulturkreise sind. Es zeigt sich jedoch, wie schwierig ihre universelle Legitimation ist.⁵⁸

Antor schlägt daher eine minimalistische, gewissermaßen ‚wertfreie‘ Beschreibung der menschlichen Natur vor. Letztere sei ja gekennzeichnet durch das Bedürfnis des Menschen, sich in der Welt zu orientieren und zurechtzufinden: „the need of all humans to interact with, orient themselves in and somehow manage their environment and render it meaningful.“ Im Rückgriff auf seine bereits mehrfach vertretene These formuliert er somit die folgende

⁵⁸ An dieser Stelle sei zudem auf ein grundsätzliches definitorisches Problem hingewiesen (Was ist ein „Menschenrecht“?), das hier aufgrund seiner Tragweite jedoch nicht ausführlicher diskutiert werden kann.

universale Definition der menschlichen Natur: „[M]an is a pattern-building animal“ (Antor 2010: 56). Da es sich hierbei um eine sehr allgemeine, universale Aussage auf einem „thin layer“ handelt, schränkt sie die Realisierung von Partikularinteressen auf einem „thick layer“ in keinster Weise ein. Antor erläutert hierzu:

Whether you prefer to construct a Christian, Muslim, Hindu, Jewish, monotheist, polytheist or atheist world picture as one of the many patterns at your disposal is utterly unimportant when we discuss the issue of a universal human nature. What counts is that humans come up with such conceptual systems in the first place, be they religious or other. (57)

Anders als beispielsweise eine Begründung über die Menschenrechte schließt eine solche minimalistische Beschreibung der menschlichen Natur nicht von vornherein bestimmte Kulturen vom interkulturellen Dialog aus. Geht man nun – auf Gadamer zurückkommend – von der Dialogizität des Verstehensprozesses aus, so bietet die von Antor vorgeschlagene Universalie des Menschen als „pattern-building animal“ zumindest eine gute Grundlage, um den Anderen zu verstehen. Ob und wie dies dann tatsächlich zum Verständnis führt, steht auf einem anderen (oftmals partikularen) Blatt. Wichtiger ist zunächst ein wahrhaftes Interesse an anderen Kulturen sowie die Bereitschaft, gegebenenfalls nicht übereinzustimmen, denn: „Agreeing to disagree with an other, then, is unproblematic for the critical cosmopolitan“ (55).

3.6 Modelle zur Erlangung von interkultureller Kompetenz

Die bisherigen Ausführungen gehen davon aus, dass die Erlangung von interkultureller Kompetenz – und damit verbunden auch das Verstehen des Anderen – grundsätzlich möglich sind. Somit schließt sich die Frage an, wie dieser Kompetenzerwerb erfolgt. Allemann-Ghionda weist auf den doppelten Missstand hin, dass Modelle zur Förderung von interkultureller Kompetenz einerseits generell sehr selten seien und dass andererseits bislang noch keine ‚echte‘ Evaluation von Schulstunden und -programmen im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz vorlägen (Allemann-Ghionda 2008b: 154). Dies mag sicherlich zu großen Teilen in der bereits angesprochenen Natur des Interkulturellen und der Schwierigkeit seiner Evaluation begründet liegen.⁵⁹ In der Folge sind die bislang vorliegenden Modelle zum interkulturellen Kompetenzerwerb in vielen Fällen zwar plausibel, aber nicht empirisch belegt (Auernheimer 2004: 627).

⁵⁹ Vgl. Kapitel 3.2 („Modelle zur interkulturellen Kompetenz“).

Die meisten Modelle zum IKK-Erwerb sind Stufenmodelle, die von einem sukzessiven, unidirektionalen Kompetenzerwerb ausgehen. Auernheimer skizziert in einem seiner zahlreichen Aufsätze zum interkulturellen Lernen die Modelle von Bennett (1986), Winter (1988) und Grosch und Leenen (2000), die allesamt von einer Progression „vom Stadium der kulturellen Naivität oder des Kulturzentrismus“ ausgehen (Auernheimer 2007c: 158f.). Allen Modellen gemein ist also die Annahme, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz irgendwann ‚aus dem Nichts‘ beginnt und dann allmählich immer besser gelingt. Unberücksichtigt bleibt hierbei die Möglichkeit, dass einmal erworbene Kompetenzen womöglich wieder ‚vergessen‘ werden und somit erneut erlernt werden müssen. Diesen Umstand berücksichtigen spiralförmige Stufenmodelle wie beispielsweise jenes von Führung. Demnach sei es durchaus denkbar, dass man „längst überwunden geglaubte Einsichten über sich und andere revidieren muß und meint, wieder am Anfang zu stehen, denn der Ethnozentrismus begleitet uns auf den verschiedenen Stufen und erscheint in unterschiedlichen Formen“ (Führung 1996: 127). Erll und Gymnich präsentieren ebenfalls ein spiralförmiges Kompetenzmodell, das durch die Berücksichtigung aller drei Kompetenzdimensionen (affektiv, kognitiv und pragmatisch-kommunikativ) zudem deren gegenseitige Bedingtheit beim Kompetenzerwerb hervorhebt (Erll und Gymnich 2007: 148f.).

Trotz bestehender Bedenken gegen IKK-Stufenmodelle hat sich das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) von Milton J. Bennett zum meistzitierten und -herangeführten Modell im Bereich der interkulturellen Kompetenzforschung etabliert.⁶⁰ Bennett geht davon aus, dass sich der Erwerb von interkultureller Kompetenz in sechs aufeinanderfolgenden Stufen vollzieht, die er in „ethnocentric orientations“ (Stufen 1-3) und „ethnorelative orientations“ (Stufen 4-6) unterteilt. Die einzelnen Phasen unterscheiden sich dabei hinsichtlich der Sensibilität eines Menschen für kulturelle Unterschiede, mit der zugrunde liegenden Annahme, dass mehr Erfahrungen mit kulturellen Unterschieden auch zu einer höheren interkulturellen Kompetenz führen (Hammer et al. 2003: 423). In der ersten Phase („denial“) findet eine Verleugnung kultureller Unterschiede statt, die aus der Unfähigkeit resultiert, diese zu erkennen. Dies ändert sich in der zweiten Phase („defense“), indem den nunmehr entdeckten Unterschieden zunächst mit Widerstand begegnet wird. Nach einer allmählichen Abschwächung des Widerstands in der dritten Phase („minimization“) findet in der vierten Phase („acceptance“) eine erstmalige Akzeptanz und womöglich sogar Wertschätzung von kulturellen Unterschieden statt: „Unterschiede werden im Sinne

⁶⁰ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass Bennetts Modell ursprünglich zur Beschreibung von interkultureller Kompetenz bei Erwachsenen entworfen wurde. Es wird aber oftmals auch im schulischen Kontext zitiert.

kultureller Relativität als mögliche Lösungen in der Organisation der menschlichen Existenz angesehen“ (Roche 1992: 425). Diese maßgeblich wichtige Erkenntnis führt in der darauffolgenden Phase („adaption“) zur Ausbildung von Fremdverständnis und Einfühlungsvermögen. In der letzten Phase („integration“) werden kulturelle Differenzen schließlich internalisiert und als selbstverständlich angenommen. In Bezug auf die letzten beiden Stufen merken Hammer, Bennett und Wiseman an, dass „integration“ nicht notwendigerweise ‚besser‘ sei als „adaption“, dass aber immer mehr Leute mit bestimmten Merkmalen der letzten Stufe zugeordnet werden könnten:

Integration is not necessarily better than adaption in situations demanding intercultural competence, but it is descriptive of a growing number of people, including many members of non-dominant cultures, long-term expatriates, and „global nomads“. (Hammer et al. 2003: 425)

Während die deutsche Forschung laut Allemann-Ghionda noch weit von einer Didaktisierung von Milton J. Bennetts Modell entfernt ist (Allemann-Ghionda 2008b: 154f.),⁶¹ liegt ein interessantes Konzept hierzu von Janet M. Bennett vor. Diese verwendet eine etwas makaber anmutende „Froschmetapher“, um die Notwendigkeit eines sukzessiven interkulturellen Unterrichts anzudeuten:

The „theory of change“ suggests that it is possible to boil a frog in a cauldron of water if you are careful to turn the heat up slowly. Turning the heat up too rapidly of course leads the frog to jump out. This metaphor provides educators with a very apt strategy for teaching intercultural competence. *We can teach the hottest intercultural issues effectively only when we have approached them gradually and developmentally.* (Bennett 2003); meine Hervorhebung)

Janet Bennett geht also davon aus, dass interkulturelle Inhalte nur dann adäquat vermittelt werden können, wenn die Lernenden den jeweils notwendigen Entwicklungs- und Erfahrungsgrad bereits erreicht haben. Sie schlägt daher die folgenden Strategien für die einzelnen Phasen aus Milton Bennetts DMIS vor: In der ersten Phase sollten die Lerner zunächst auf das Vorhandensein von kulturellen Unterschieden aufmerksam gemacht werden (161). Danach sollten in der zweiten Phase Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und anderen Kulturen hervorgehoben werden – beispielsweise in Form von Themen ohne spezifischen kulturellen Bezug (162). Da die dritte Phase immer noch ethnozentristisch geprägt ist („Everyone is the same... and they’re just like me“), sollte hier der Fokus auf der kulturellen Selbstreflexion liegen (163). In der vierten Phase (und nicht vorher, wie Bennett betont) sollten daraufhin Rollenspiele verwendet werden, um interkulturelles Einfühlungsvermögen aufzubauen. Bennett schlägt hierfür interkulturelle Modellspiele wie

⁶¹ Eine Ausnahme bildet die Studie von Göbel und Hesse (2004), auf die in Kapitel 6.3.2 („Richtlinien und Lehrpläne: Aktuelle Tendenzen“) eingegangen wird.

Barnaga, BaFá BaFá und Ecotonos vor (164). In der fünften Phase sollten dann ausführliche Fallstudien verwendet werden, um den kulturellen Bezugsrahmen zu verwenden. In der sechsten Phase, die laut Jane Bennett sehr selten erreicht werde (aber laut Milton Bennett in den letzten Jahren dennoch immer öfter), seien die Lernenden bereits so weit, dass ein interkultureller Zugewinn beispielsweise durch den Einsatz als „cultural-resource person“ oder durch die Teilnahme an einer „marginal peer group“ mit anderen Lernenden auf diesem Entwicklungsstand erfolgen könne (166).

Da es sich sowohl bei Milton Bennetts Model als auch bei Janet Bennetts Didaktisierungsvorschlag um phänomenologische, empirisch nicht nachgewiesene Theorien handelt, stellen diese laut Grosch und Leenen lediglich Idealmodelle der Persönlichkeitsentwicklung dar (Grosch und Leenen 2000: 39). Allemann-Ghionda kritisiert zusätzlich, dass derartige Modelle zur interkulturellen Sensibilisierung oft von klassenlosen Gesellschaften ausgingen und somit sozioökonomische Faktoren ausblendeten (Allemann-Ghionda 2008b: 155). Wie wichtig individuelle Faktoren für die Entwicklung der persönlichen interkulturellen Kompetenz sind, konnten Hesse, Göbel und Jude in ihrer Teiluntersuchung im Rahmen der großangelegten DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) zur Leistung von Schülern der Jahrgangsstufe 9 nachweisen (Hesse et al. 2008). Demnach haben eine Reihe von Faktoren wie kognitive Fähigkeiten, Erstsprache, Elternhaus und Geschlecht einen entscheidenden Einfluss auf das Maß des individuellen IKK-Erwerbs. Interessanterweise kommt die Studie unter anderem auch zu dem Ergebnis, dass Auslandsaufenthalte nicht zwangsläufig zu einer ethnorelativistischeren Haltung führen.⁶²

Aufschlussreich ist auch die ermittelte Verteilung der Schüler auf die einzelnen DMIS-Stufen. Demnach konnten 40 % einer ethnozentristischen Grundhaltung („defense“ oder „denial“), 25 % der Stufe „minimization“ (Phase 3) und 35 % einer ethnorelativistischen Grundhaltung („acceptance“ oder „adaption“) zugeordnet werden. Zudem kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass eine höhere Schulstufe mit einer niedrigeren Tendenz zu einer ethnozentristischen Haltung korreliert (181). Diese Ergebnisse lassen zwei mögliche Schlüsse zu: Entweder machen die recht gleichmäßige Verteilung der Schüler auf die einzelnen DMIS-Stufen und die Korrelation zwischen höherer Schulstufe und höherem DMIS-Level das Modell überflüssig, da es somit keinerlei didaktisch verwendbaren Wert hat. Oder aber die Ergebnisse verdeutlichen eben das Gegenteil, nämlich die erhöhte Notwendigkeit einer Didaktisierung von Bennetts Modell oder ähnlichen Modellen. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit geht angesichts des Mangels an Didaktisierungen interkultureller Modelle von letzterem aus.

⁶² Für eine Übersicht über die einzelnen Moderatorgrößen siehe Hesse et al. (2008: 188f.).

4 Interkulturelle Bildung

4.1 Konzeptionelle und terminologische Vorüberlegungen

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz ist eng verbunden mit den verwandten Konzepten des interkulturellen Lernens (IKL) und der interkulturellen Bildung (IKB). Während Lernprozesse im Allgemeinen sowohl intentional als auch inzidentell stattfinden können, bezieht sich der Begriff des interkulturellen Lernens in den meisten Fällen auf einen bewussten Aneignungsprozess von interkultureller Kompetenz. Im Zusammenhang mit dem Konzept der interkulturellen Bildung weisen Grosch und Leenen auf ein terminologisches Problem hin: Im Gegensatz zur interkulturellen Kompetenz, die „eindeutig auf der Ergebnisebene verortet“ sei, bezeichne interkulturelle Bildung oft sowohl den Prozess als auch das Ergebnis (Grosch und Leenen 2000: 29). In der vorliegenden Arbeit sollen die soeben genannten Konzepte daher – vereinfacht dargestellt – folgendermaßen in Verbindung gesetzt werden: Interkulturelle Bildung resultiert aus einem pädagogischen Ansatz und zielt darauf ab, zu interkulturellen Lernprozessen anzuregen, um hierdurch interkulturelle Kompetenz zu vermitteln.

Das Konzept der interkulturellen Bildung hat in Deutschland einen terminologischen Wandel erfahren. Hohmann weist darauf hin, dass im Jahre 1974, also mehrere Jahre vor der Ausbildung des eigentlichen Konzepts,⁶³ erstmalig die Rede war von „interkultureller Erziehung“ (Hohmann 1987: 100). Mittlerweile hat sich allerdings die Bezeichnung „interkulturelle Bildung“ – analog zur „Intercultural Education“ in der Terminologie der großen europäischen und internationalen Organisationen –⁶⁴ durchgesetzt. Allemann-Ghionda führt dies darauf zurück, dass das deutsche Konzept der „Bildung“ dem englischen „Education“ näher komme als das Konzept der „Erziehung“ (Allemann-Ghionda 1997: 108).⁶⁵ Auernheimer sieht dies ähnlich und erläutert, dass er mit dem Begriff der Bildung „ein (mehr oder weniger) bewusstes Verhältnis zum Selbst und zur Welt, genauer zur Gesellschaft und zur Natur“ assoziiere, während der Begriff der Erziehung eher den Beigeschmack der „pädagogische[n] Penetranz“ habe (Auernheimer 2007d: 20f.). Andere Theoretiker, wie beispielsweise Nieke, entziehen sich einer terminologischen Festlegung und verwenden stattdessen die ausführliche Variante „interkulturelle Erziehung und Bildung“ (Nieke 2008).

⁶³ Das Konzept entwickelte sich in Deutschland gegen Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre. Vgl. hierzu Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“).

⁶⁴ Im gegenwärtigen internationalen Diskurs überwiegt die Formulierung „Intercultural Education“ der im angloamerikanischen Raum üblichen Bezeichnung „Multicultural Education“ (Allemann-Ghionda 1997: 107).

⁶⁵ Für eine knappe Definition der beiden Konzepte „Bildung“ und „Erziehung“ siehe Böhm (2005: 90 [Bildung], 187 [Erziehung]).

Auch Allemann-Ghionda bevorzugt es, von einer „interkulturellen Idee in der Bildung“ zu sprechen (Allemann-Ghionda 1997: 108). Der Verfasser der vorliegenden Arbeit ist sich der ideologischen Nuancen der einzelnen Bezeichnungen bewusst und verwendet – dem Mehrheitsdiskurs folgend – die Bezeichnung „interkulturelle Bildung“.

4.2 Grundsätze und Leitgedanken⁶⁶

Auernheimer benennt „Anerkennung“ und „Gleichheit“ als Leitmotive der interkulturellen Bildung. Anerkennung bezieht sich für ihn auf „die für andere subjektiv bedeutsamen Weltbilder, Werte und kulturellen Praktiken“ (Auernheimer 2007a: 218). In den meisten Fällen seien hierbei die Bereiche der Sprache und der Religion betroffen, teilweise gehe es jedoch auch um die Anerkennung von sozialen Zugehörigkeiten oder Loyalitäten. Grundlage für die Anerkennung ist für Auernheimer, dass die kulturellen Werte und Praktiken ein wichtiger Bestandteil des Selbstverständnisses und somit der Identität einer Person sind. Dementsprechend könne sich die Anerkennung in keinem Falle „auf abstrakte Kultursysteme, speziell Nationalkulturen, wie sie uns in stereotypen Fremd- oder auch Selbstbeschreibungen gegenüber treten mögen“ beziehen (219). Unter Gleichheit versteht Auernheimer ein Ankämpfen „gegen Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Ethnisierung und Rassen-Konstrukten“ (Auernheimer 2007d: 15). Zwar könne die (interkulturelle) Pädagogik Gleichheit nicht herstellen, ihr komme aber die Rolle zu, das Bewusstsein für Gleichheitsverletzungen zu wecken. Als Beispiele hierfür führt er rechtliche Benachteiligungen sowie Einschränkungen bei der individuellen Selbstverwirklichung an (Auernheimer 2007a: 219).

Allemann-Ghionda schlägt die folgende Definition von interkultureller Bildung vor:

Eine Bildung, die sich nach der interkulturellen Idee richtet, anerkennt im weitesten Sinne in organisatorischer, inhaltlicher und methodischer Hinsicht die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt. Sie bringt unterschiedliche, kulturell geprägte Inhalte und Perspektiven zur Geltung, vergleicht sie miteinander, setzt sie zueinander in Beziehung und betrachtet sie gegebenenfalls kritisch. Kulturen und Sprachen von nationalen und zugewanderten Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung und nach Art des Bildungsangebots daran beteiligt sein. (Allemann-Ghionda 2006: 165)

Im Gegensatz zu Auernheimer, der die Anerkennung kultureller Werte und Praktiken von ihrer Bedeutsamkeit für die individuelle Person abhängig macht, legt Allemann-Ghionda eher

⁶⁶ Die folgenden Ausführungen stützen sich vor allem auf die Arbeiten von Auernheimer und Allemann-Ghionda, die mit zahlreichen Veröffentlichungen maßgeblich zur Weiterentwicklung des deutschen IKB-Diskurses beigetragen haben.

Wert auf die allgemeine Würdigung von sprachlicher und soziokultureller Vielfalt.⁶⁷ Zudem betont sie den *interkulturellen* Aspekt der Bildung, der sich aus einer kritischen Gegenüberstellung und einem Vergleich verschiedener kultureller Perspektiven ergibt. Der allgemein zu verstehende Hinweis, dass Kulturen und Sprachen von Minderheiten am interkulturellen Bildungsdialog beteiligt sein *können*, verweist im Kontext des deutschen Bildungssystems⁶⁸ auf die Notwendigkeit des exemplarischen Lernens.

Diese Notwendigkeit ergibt sich aus dem Umstand, dass es angesichts der multikulturellen Situation moderner Gesellschaften schlichtweg unmöglich ist, alle Kulturen der anwesenden Schüler im Unterricht zu berücksichtigen. Auernheimer verweist in diesem Zusammenhang auf den Bildungsauftrag der Schule, der „in der Vermittlung des kulturellen Erbes“ bestehe. Angesichts der multikulturellen Situation moderner Gesellschaften fragt er jedoch völlig zu Recht: „[W]as ist das kulturelle Erbe für Heranwachsende aus Migrantenfamilien?“ (Auernheimer 2007d: 21). Volkmann wirft in ähnlicher Weise die Frage auf, nach welchen Kriterien die Inhalte des zu vermittelnden kulturellen Erbes ausgewählt werden sollten (Volkmann 2007: 143). Beide Autoren schlussfolgern daher, dass ein interkulturell angelegter Unterricht Inhalte aus verschiedenen Kulturen behandeln sollte, selbst wenn (oder gerade wenn?) diese Kulturen allen Schülern fremd sind. Hierbei ist nach de Florio-Hansen jedoch auch darauf zu achten, dass ethnozentristische Tendenzen nicht durch eurozentristische ersetzt werden, und dass somit nicht nur europäische Kulturen sondern Kulturen aus aller Welt berücksichtigt werden (De Florio-Hansen 2000: 227).

In konzeptioneller Hinsicht plädiert Auernheimer für die Berücksichtigung von drei inhaltlichen Dimensionen des interkulturellen Unterrichts: „Übungen zur Selbsterfahrung und Selbstreflexion in der Konfrontation mit Fremdheit“, „multiperspektivische Bildung“ und „politische Aufklärung“. Der erstgenannte Punkt verweist auf die Ausbildung der bereits an früherer Stelle thematisierten Alteritätskompetenz.⁶⁹ Mit seiner Forderung nach multiperspektivischer Bildung bezieht sich Auernheimer auf ein zentrales Konzept aus der Geschichtsdidaktik,⁷⁰ das sich auch für den Fremdsprachenunterricht anbietet. So lassen sich klassische Anwendungsbereiche aus dem Geschichtsunterricht, wie beispielsweise die Thematisierung der Kriegsschuldfrage nach dem Ersten Weltkrieg aus deutscher,

⁶⁷ An dieser Stelle sei auch schon auf den Begriff der Diversität verwiesen, der in Kapitel 5.1 („Diversity“) diskutiert wird.

⁶⁸ Zwar wurde Deutschland erst mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes im Jahre 2005 offiziell zum Einwanderungsland erklärt, bereits seit vielen Jahren zeichnet sich das Land jedoch durch seine ethnische Vielfalt aus. Die Bildungskommission NRW stellte beispielsweise im Jahre 1995 fest, dass Deutschland mit einem Ausländeranteil von rund 7 % faktisch Einwanderungsland sei (Bildungskommission NRW 1995: 118).

⁶⁹ Vgl. Kapitel 3.3.1 („Alteritätskompetenz“).

⁷⁰ Für eine knappe Besprechung des Konzepts siehe Bergmann (1994).

französischer, russischer, britischer und amerikanischer Sicht, in inhaltlicher Abwandlung auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Zudem sollte verstärkt Gebrauch von sogenannter „Weltliteratur“ gemacht werden, die Auernheimer „nicht im eingeschränkten Sinn der europäischen Klassik, sondern als Literatur der Weltgesellschaft“ definiert. Obwohl die Relativierung des westlichen Literaturkanons zu den Haupterrungenschaften der *Cultural Studies* gehört,⁷¹ sind außereuropäische Literaturen im heutigen Schulunterricht nämlich immer noch unterrepräsentiert (Auernheimer 2007a: 221).

Die politische Aufklärung hat laut Auernheimer zahlreiche Schnittpunkte mit dem Konzept der antirassistischen Erziehung. Auernheimer rekurriert hierbei auf sein heuristisches Modell zur Interpretation interkultureller Begegnungen, das die Thematisierung von Machtasymmetrien als wichtigen Bestandteil des interkulturellen Lernprozesses hervorhebt.⁷² Dementsprechend gehören für ihn zur politischen Bildung, und somit auch zur interkulturellen Bildung, „die Einsicht in das Wohlstandsgefälle zwischen Nord und Süd oder – innerhalb Europas – zwischen West und Ost“ sowie die Thematisierung der „strukturelle[n] Benachteiligung von Migranten“ (Auernheimer 2000: 26f.).

Auernheimer zufolge gibt bzw. gab es innerhalb der interkulturellen Pädagogik zwei große Kontroversen: einerseits das Verhältnis der interkulturellen Bildung zur antirassistischen Erziehung und andererseits die Frage des Umgangs mit kultureller Differenz (Auernheimer 2008a: 154). Während die erste Kontroverse durch das weitgehende Aufgehen der antirassistischen Erziehung im IKB-Diskurs mittlerweile gelöst werden konnte,⁷³ besteht immer noch keine Einigkeit darüber, welchen Stellenwert kulturspezifische Charakteristika in der Vermittlung von interkultureller Kompetenz haben sollten. Viele Pädagogen vermeiden die Thematisierung von kulturellen Unterschieden, da es sich hierbei laut Auernheimer um einen „pädagogische[n] Drahtseilakt“ handelt. Er selbst spricht sich dennoch für ein explizites Thematisieren von „kulturelle[n] Spezifika und Identitätsmarker[n]“ aus, da dies eine wichtige Voraussetzung für die Sensibilisierung für Ethnisierungen sowie für deren notwendige Dekonstruktion sei (Auernheimer 2007d: 25). Gemeint sind hierbei nicht nur abwertende Fremdzuweisungen, sondern gerade auch unkritische Glorifizierungen des Anderen, denn „Anerkennung [...] darf auch nicht mit schwärmerischer Begeisterung bei Verachtung des Eigenen verwechselt werden“ (Auernheimer 2008a: 154).

⁷¹ Vgl. Kapitel 3.1 („Definitionen und Grundsätze“).

⁷² Vgl. Kapitel 3.4.2 („Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation“).

⁷³ Vgl. Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“) und Kapitel 2.4.3 („Kritik an *Multicultural Education*“).

4.3 Ziele der interkulturellen Bildung

Wie bereits eingangs betont,⁷⁴ ging die Weiterentwicklung des IKB-Konzepts zu Beginn der 1990er Jahre mit einem Paradigmenwechsel innerhalb des deutschen Schulsystems einher. Anstelle einer Fokussierung auf – wie es vormals hieß – „ausländische“ Schüler richtete sich das neue Konzept an alle Schüler, ungeachtet eines möglichen Migrationshintergrunds. Hunfeld beschreibt dieses Umdenken als „selbstverständliche Reaktion auf eine offenkundige gesellschaftliche Diskrepanz“. Diese bestehe in folgendem Umstand: „Der nahe Fremde ist zum Normalfall fast aller modernen Gesellschaften geworden – wird aber immer noch weitgehend als Besonderheit oder Anomalie wahrgenommen und behandelt“ (Hunfeld 1998: 55).

Von dieser Diskrepanz ausgehend verfolgt interkulturelle Bildung die wichtigen Ziele, die multikulturelle Situation und die mit ihr verbundene kulturelle Vielfalt als einen normalen und positiven Zustand zu vermitteln und fruchtbare interkulturelle Kontakte zu ermöglichen.⁷⁵ Laut Hohmann kann dies auf zwei unterschiedliche Arten geschehen: Während begegnungspädagogische Ansätze vom „hochgreifenden, wenn nicht utopischen Anspruch auf kulturellen Austausch und kulturelle[r] Bereicherung im Verhältnis zwischen kulturell unterschiedlichen Gruppen“ ausgehen, haben konfliktpädagogische Ansätze vorrangig die „Beseitigung von Barrieren“ zum Ziel, d. h. „die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, aber auch die Herstellung von Chancengleichheit als Voraussetzung für die angestrebte Begegnung der Kulturen“ (Hohmann 1987: 103). Letzteres darf laut Allemann-Ghionda freilich nicht zu einer Überbetonung von Partikularinteressen von Minderheiten führen (Allemann-Ghionda 1997: 143). Interkulturelles Lernen ist, wie sie an anderer Stelle betont, nämlich „nicht ein Ansatz, der nur auf eine Angelegenheit zwischen In- und Ausländern oder zwischen national und europäisch denkenden Personen verweist, sondern eine pädagogische Notwendigkeit, die sich aus einer veränderten Gesellschaft ergibt“ (Allemann-Ghionda 2002: 20). Die Einsicht in diese pädagogische sowie gesellschaftliche Notwendigkeit ist gleichsam Voraussetzung und Ziel der Vermittlung von interkultureller Kompetenz.

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass interkulturelle Bildung eine Bewusstseinsweiterung der Lernenden bewirken soll.⁷⁶ Interkulturelles Lernen ist demnach

⁷⁴ Vgl. Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“).

⁷⁵ Für eine Diskussion und Abgrenzung der Konzepte der Multi- und Interkulturalität siehe Kapitel 2.2 („Begriffliche Schwierigkeiten“).

⁷⁶ Vgl. hierzu auch Volkmanns Aufstellung von sieben Lernzielen des interkulturellen Lernens (Volkmann 2010: 163), in Anlehnung an Seelye (1988) und Tomalin und Stempleski (1994: 7f.).

stets grenzüberschreitend bzw. transformativ. Grosch und Leenen führen dies auf die spezielle Qualität des kulturellen Wissens zurück, über das jeder Mensch verfügt. Dieses sei „affektiv unterfüttert und identitätsrelevant“, was sich unter anderem in teils heftigen Emotionen angesichts kultureller „Regelverletzungen“ (beispielsweise aus den Bereichen Hygiene und Moralvorstellungen) zeige. Darüber hinaus handle es sich beim kulturellen Wissen auch um „verstecktes Wissen“, das zu großen Teilen im Bewusstseinshintergrund verankert und somit nicht immer bewusst abrufbar sei (Grosch und Leenen 2000: 36f.). Sie schlussfolgern, dass reines „Bestätigungslernen“⁷⁷ daher nicht ausreiche, um interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Auernheimer argumentiert in ähnlicher Weise, dass bloße Wissensvermittlung im interkulturellen Lernprozess zu nichts führe, da dieser „in erster Linie auf Grundhaltungen und geistige Orientierungen ab[ziele]“ (Auernheimer 1999). Sowohl Grosch und Leenen als auch Auernheimer sehen es daher als zentral an, Offenheit für Neues zu vermitteln und zu einer Reflexion der eigenen Werte und Überzeugungen anzuregen. Christ geht gar noch einen Schritt weiter und bezeichnet den Wissenserwerb im Kontext des interkulturellen Lernens als „Mittel zum Zweck“, um das eigentliche Ziel der potentiellen Veränderung des eigenen Standpunkts zu erreichen (Christ 1994: 31).⁷⁸

Häufig werden Effizienz und Toleranz als Ziele des interkulturellen Lernens angeführt. Deren Gewichtung ist laut Rathje abhängig vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, in dem interkulturelles Lernen betrachtet wird. Sie führt aus:

Die Stellungnahmen zu Zielvorstellungen interkultureller Kompetenz bewegen sich zwischen eher ökonomisch orientierten Konzepten, die vor allem Effizienzgesichtspunkte in den Vordergrund stellen und eher geisteswissenschaftlichen, bzw. erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die Effizienzerwägungen gegenüber skeptisch eingestellt sind und vor allem den Aspekt menschlicher Weiterentwicklung in der interkulturellen Interaktion betonen. (Rathje 2006)

Im vorigen Kapitel konnten am Beispiel des Meinungsstreits zwischen Mall und Thomas bereits zwei völlig unterschiedliche Herangehensweisen an das Konzept der interkulturellen Kompetenz aufgezeigt werden.⁷⁹ Erll und Gymnich ergänzen, dass die Zielsetzung der Toleranz zwar „hin und wieder dem Vorwurf des Idealismus ausgesetzt“ sei, dass sie

⁷⁷ Schaffter beschreibt das Konzept des „Bestätigungslernens“ als einen Prozess, in dem „neues Wissen nur in den normativen Rahmen einer vorgegeben, nicht thematisierbaren Wissensstruktur ‚ergänzend‘ eingepasst werden muss“ (Schaffter 2001: 175). Er grenzt es vom „reflexiven Lernen“ ab, das auch die Wissensstruktur selbst infrage stellt.

⁷⁸ In diesem Zusammenhang sei auch erneut an die Frage des Umgangs mit Stereotypen im Unterricht erinnert: Wie bereits an früherer Stelle ausgeführt, sollte nicht die bloße Überwindung von Vorurteilen, sondern deren kritische Reflexion im Vordergrund der pädagogischen Bemühungen stehen. Vgl. hierzu Kapitel 3.3.2 („Stereotypenkompetenz“).

⁷⁹ Siehe Kapitel 3.4.1 („Der Meinungsstreit zwischen Ram A. Mall und Alexander Thomas“).

letztendlich aber „weitaus ehrenwerter“ sei als eine Reduktion des interkulturellen Lernprozesses auf ökonomischen Zweckrationalismus (Erl und Gymnich 2007: 151). Dem ist angesichts des Ziels, durch interkulturelle Bildung eine Bewusstseinsweiterung der Lernenden zu erreichen, nach wie vor (bzw. erst recht) zuzustimmen.

Dennoch dürfen interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Bildung nicht als rein theoretische Konzepte missverstanden werden. Neben der kognitiven und der affektiven Komponente enthält interkulturelle Kompetenz ja auch eine wichtige pragmatische Komponente, die eine gelungene Kommunikation mit dem Anderen und das hierfür wichtige Aushandeln von Bedeutung erst ermöglicht.⁸⁰ Neben der Bewusstseinsweiterung ist somit die Befähigung zum interkulturellen Dialog ein weiteres zentrales Ziel interkultureller Bildung. Nieke weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Handeln in der multikulturellen Gesellschaft stets doppelt ansetzen müsse: „[s]owohl bei der Veränderung der Strukturen – also etwa bei der Gleichstellung der zugewanderten Minoritäten im Rechtsstatus – als auch bei der Veränderung der Deutungsmuster“. Beides sei „nicht nur, aber auch [...] eine pädagogische Aufgabe“ (Nieke 2008: 133). Verfolgt man diesen Gedanken, so wird deutlich, dass die Kombination aus einer toleranten Grundhaltung und der Befähigung zum interkulturellen Dialog entscheidend ist. Denn nur wer über beide Kompetenzen verfügt, wird – je nach Situation – strittige Wert- und Normvorstellungen entweder hinnehmen oder verhandeln können und darüber hinaus dazu bereit sein, bestehende Strukturen zu verändern, falls dies notwendig wird (beispielsweise in Form eines politischen Engagements für gesellschaftliche Gleichstellung). Interkulturelle Bildung für alle Schüler, ganz gleich welcher Herkunft, ist somit eine Grundvoraussetzung für das friedliche Miteinander in der dauerhaft multikulturellen Gesellschaft.

4.4 Institutionalisation von interkultureller Bildung

Selbstverständlich kann interkulturelle Bildung an Schulen nur im Rahmen bestehender Lehrpläne und mit den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln realisiert werden. Flechsig und Haller sehen hierin die „wesentlichsten Steuerungsfunktionen für die Regelung von Schulpraxis“ (Flechsig und Haller 1973: 37). Es sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass für den interkulturellen Lernprozess neben den offiziellen Rahmenbedingungen auch der sogenannte „heimliche Lehrplan“ von Bedeutung ist, der unbeabsichtigte Lern- und

⁸⁰ Vgl. Kapitel 3.3.3 („Fremdsprachenkompetenz“).

Sozialisierungseffekte beinhaltet (Auernheimer 2000: 27).⁸¹ Auernheimer fordert daher ein gutes Sozialklima, die Widerspiegelung von kultureller Vielfalt im gesamten Schulleben sowie die konsequente Ahndung von schwerer Diskriminierung als Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen interkulturellen Lernprozess ein, denn „[e]rst vor solchem Erlebnishintergrund, der natürlich auch durch die Haltung des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin bestimmt wird, gewinnt das Curriculum an Bedeutung“ (25f.). Der Verfasser der vorliegenden Arbeit stimmt dieser Einschätzung zu, beschränkt sich in seiner Analyse jedoch aus konzeptionellen Gründen auf eine Betrachtung der offiziellen Rahmenbedingungen.

Als Vorüberlegung stellt sich hier zunächst die Frage, ob interkulturelles Lernen einen neuen Bildungsbegriff benötigt oder ob die ‚neue‘ interkulturelle Situation mit den ‚bekannten Mitteln‘ des modernen Bildungsverständnisses realisiert werden kann. Nieke geht von letzterem aus und schlägt vor, zu prüfen „inwieweit die neu hinzutretenden Zielsetzungen Interkultureller Erziehung und Bildung in die bestehenden Konzeptionen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken eingeführt werden können und müssen, um diesen neuen Zielsetzungen gerecht werden zu können“ (Nieke 2008: 107). Es sei zu erwarten, dass einige Aspekte des allgemeinen Bildungsbegriffes besser auf die neue Situation übertragbar seien als andere; bislang mangle es aber an praktischen Studien, um passende Aspekte zu identifizieren. Allemann-Ghionda weist zunächst darauf hin, dass Bildung im Humboldtschen Sinne ja „*per definitionem* multiperspektivisch“ sei: „Im Sinne des Humboldtschen Bildungsbegriffs beinhaltet Beschäftigung mit Sprachen an sich schon Multiperspektivität, da Sprachen und Weltansichten untrennbar zusammengehören“ (Allemann-Ghionda 1997: 142; Hervorhebung im Original). Anders als Nieke geht sie jedoch nicht davon aus, dass interkulturelles Lernen gänzlich innerhalb des allgemeinen Bildungsbegriffs realisiert werden kann. Im Gegensatz zum theoretischen Bildungsideal dominiere in der pädagogischen Praxis nämlich nach wie vor die „monolinguale und monokulturelle Norm“, was sich auch in einer mangelnden Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt niederschlägt. Diese Kritik teilen auch andere Forscher wie beispielsweise Gogolin, die dem deutschen Schulsystem trotz der sich veränderten schulischen Realität ein Festhalten am „monolingualen Habitus“ vorwirft (Gogolin 1994). Angesichts dieser Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis sowie auch aufgrund der Bedeutung von interkulturellen Konzepten in den letzten Jahren erscheint es

⁸¹ Der Begriff „heimlicher Lehrplan“ erhielt in den 1970er Jahren Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Er ist dem englischen Begriff „hidden curriculum“ entlehnt, der auf den amerikanischen Erziehungswissenschaftler Jackson zurückgeht (vgl. Jackson 1968; siehe auch Zinnecker 1975). In Kapitel 7.3 („Kritik an Lehrwerken“) wird er im Zusammenhang mit der Betrachtung von Lehrwerken erneut aufgegriffen.

dem Verfasser der vorliegenden Arbeit ebenfalls vorschnell, die Bemühungen um einen interkulturellen Bildungsbegriff als „überflüssig“ (Edmondson und House 1998) abzutun.⁸²

Welche Möglichkeiten der Institutionalisierung von interkultureller Bildung gibt es also? Nieke listet die folgenden Varianten auf: (1) Bestandteil des Erziehungsauftrags, (2) Fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, (3) Pflichtgemäßer Unterrichtsgegenstand,⁸³ (4) Bestandteil einzelner Unterrichtsfächer, (5) Neues Unterrichtsfach und (6) Organisationsform (Nieke 2008: 99ff.). Am sinnvollsten erscheint es ihm, interkulturelle Bildung als übergeordnetes Prinzip in die Richtlinien aller Schulformen und -stufen aufzunehmen und die Inhalte in den Lehrplänen der – wie er schreibt – „besonders naheliegenden Unterrichtsfächer“ zu konkretisieren. Zu diesen gehören für ihn „Gesellschaftslehre, Geschichte, [...] [und die] beiden christlichen Religionslehren“ (104). Gerade im Hinblick auf den Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit fällt auf, dass fremdsprachenunterrichtliche Fächer unerwähnt bleiben und somit nicht zu jenen Fächern gezählt werden, in denen die Vermittlung von interkultureller Kompetenz als „besonders naheliegend“ erscheint. Dieser Einschätzung muss nicht zuletzt wegen der untrennbaren Einheit von Sprach- und Kulturlernen, die bereits an mehreren Stellen dargelegt wurde, entschieden widersprochen werden.

Es stellt sich jedoch auch die allgemeinere Frage, wieso oft nur gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtsfächer als sinnvolle Vermittlungsorte von interkultureller Kompetenz betrachtet werden. Zwar weist Allemann-Ghionda mit Recht darauf hin, dass Geschichte, Sprachen und Literatur besonders geeignet für interkulturelles Lernen sind, da diese Fächer in früheren Zeiten oftmals für die Herausbildung eines nationalen Bewusstseins instrumentalisiert wurden (Allemann-Ghionda 1997: 132). Auf den ersten Blick weniger naheliegende Fächer, wie beispielsweise die Naturwissenschaften, können jedoch ebenfalls gute interkulturelle Vermittlungskontexte bieten. Auch Nieke stimmt dem zu, wenn er (wie andere Autoren) beispielsweise vorschlägt, die Leistungen arabischer Gelehrter und deren Bedeutung für das Fach Mathematik hervorzuheben (Nieke 2008: 108). Dass er es dennoch ablehnt, interkulturelle Lernziele explizit in den Lehrplänen aller Fächer festzuhalten, hat also vermutlich eher organisatorische denn ideologische Gründe, da er ja nach wie vor am fächerübergreifenden Prinzip der interkulturellen Bildung festhält.

⁸² Auf Kritik an interkultureller Bildung wird im folgenden Teilkapitel noch ausführlicher eingegangen.

⁸³ Gemeint ist hier die Festlegung auf verpflichtende Unterrichtsinhalte, die – je nach Konzeption – entweder in einem bestimmten Unterrichtsfach oder aber auch in einem Unterrichtsfach nach Wahl behandelt werden müssen (Nieke 2008: 100f.).

Insgesamt besteht in der Literatur große Einigkeit darüber, dass interkulturelle Bildung ein didaktisches Prinzip für alle Fächer und alle Schüler sein sollte. Als solches ist es dann Teil des staatlichen Erziehungsauftrags und muss in den Richtlinien der einzelnen Bundesländer und Schulformen festgehalten werden. Erll und Gymnich weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass für die erfolgreiche Vermittlung von interkultureller Kompetenz eine interkulturelle Perspektive aller Fächer nötig ist (Erll und Gymnich 2007: 159). Der vereinzelt geäußerte Vorschlag hinsichtlich der Einrichtung eines separaten Schulfaches zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz erscheint daher als wenig zielführend (Allemann-Ghionda und Deloitte Consulting Brussels 2008: 2). Zusätzlich zu den Richtlinien sollten interkulturelle Lernziele aus Sicht des Verfassers jedoch auch in den einzelnen Lehrplänen auftauchen. Da die Richtlinien bewusst allgemein gehalten sind, um den einzelnen Schulen und Fächern Gestaltungsspielräume bei der Planung des Unterrichts zu bieten, kann ansonsten nämlich nicht gewährleistet werden, dass interkulturelle Prinzipien auch wirklich Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis finden.

4.5 Kritik an interkultureller Bildung⁸⁴

Trotz des sehr aktiven Diskurses über interkulturelle Bildung ist bislang nur wenig pädagogische Mikroforschung vorhanden, die empirisch nachweist, was tatsächlich im Unterrichtsalltag geschieht. Laut Allemann-Ghionda legen die Ergebnisse zum Bildungserfolg von Migranten jedoch nahe, dass die theoretisch fundierten IKB-Konzepte im Schulalltag noch wenig Wirkung haben (Allemann-Ghionda 2007b: 31). Kiper stellt die These auf, dass es in Bezug auf den schulischen Umgang mit Interkulturalität zwei grundlegend verschiedene Arten von Schulen gebe: auf der einen Seite interkulturell offene Schulen für „Weltbürger“, die sich durch eine Vielzahl an internationalen Projekten, bilinguale Zweige und eine engagierte Elternschaft auszeichnen; auf der anderen Seite „Schulen in ethnisch segmentierten oder benachteiligten Quartieren“, in denen interkulturelle Bildung eher als Kompensationsstrategie gesehen werde, um benachteiligten Schülern „durch Rückgriff auf kulturelle Traditionen in den Herkunftsländern“ Perspektiven zu bieten (Kiper 2006: 305). Auch wenn eine solch dichotomische Darstellung sicherlich vereinfacht und zugespitzt

⁸⁴ Die kulturalistische Kritik am Konzept der *Multicultural Education* lässt sich analog auch auf das Konzept der interkulturellen Bildung übertragen und soll daher an dieser Stelle nicht erneut ausgeführt werden. Vgl. hierzu Kapitel 2.4.3 („Kritik an *Multicultural Education*“).

anmuten mag, deutet sie dennoch auf eine existierende Diskrepanz zwischen interkulturellem Diskurs und gelebter Praxis hin.⁸⁵

Auernheimer kritisiert diesbezüglich, dass die im deutschen Schulsystem verankerte frühe Selektion zu einer Trennung der Lebenswelten von Schülern unterschiedlicher Schulformen führe. Da Schüler mit Migrationshintergrund überproportional oft eine Zuweisung an Haupt- oder Sonderschulen erhielten, würde durch die Selektion auch eine kulturelle Hierarchisierung vorgenommen, die mit den Grundsätzen der interkulturellen Bildung nicht vereinbar sei (Auernheimer 2007b: 24f.). Im Rahmen der PISA-Studien konnte dies mit offiziellen Zahlen belegt werden. Luchtenberg nennt die folgenden exemplarischen Ergebnisse, die das Ausmaß der Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund verdeutlichen:

- Fast 20 % der Schüler mit Migrationshintergrund erhalten keinen Schulabschluss.
 - Die meisten davon besuchen eine Hauptschule.
 - Viele weitere besuchen eine Sonderschule.
 - 40 % beenden ihre Schullaufbahn mit einem Hauptschulabschluss.
 - Nur 13 % legen die Abiturprüfung erfolgreich ab.
 - Viele von ihnen müssen eine Klasse wiederholen.
- (Luchtenberg 2009: 468f.)

Angesichts solcher Zahlen behauptet Prusky, dass „das katholische Mädchen vom Lande heute [...] das Migrantenkid geworden [sei]“ (Prusky 2007: 11). Derartige Kritik bezieht sich sowohl auf das Schulsystem als auch auf die Gesellschaft im Allgemeinen. Da beide letztendlich die Lehr- und Lernmaterialien für den (interkulturellen) Unterricht hervorbringen, ist der Erfolg von interkultureller Bildung maßgeblich abhängig von der Verbesserung der gesamtgesellschaftlichen Strukturen.

Häufig entsteht auch Kritik an der Umsetzbarkeit interkultureller Konzepte. Exemplarisch hierfür stellte Freudenstein im Jahr 1994 die provokante Frage, ob der Interkulturalitätsdiskurs „lediglich eine akademische Pflichtübung“ ohne Auswirkungen auf den Schulunterricht sei, ließ deren Beantwortung jedoch offen (Freudenstein 1994: 56). Er forderte damals drei Veränderungen in der Schullandschaft als Grundvoraussetzung für interkulturelles Lernen: ein Ansetzen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule oder noch früher, um die Normalität von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität so früh wie möglich zu vermitteln; die Erteilung von Sachfachunterricht in der Fremdsprache, also im Rahmen von bilinguaem Unterricht; und die Einstellung von mehr Lehrern aus anderen Kulturkreisen. Ohne diese drei Veränderungen glaubte Freudenstein nicht, „daß sich

⁸⁵ Vgl. hierzu erneut Gogolins Veröffentlichung zum „monolingualen Habitus“ (1994).

interkulturelles Lernen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auch nur ansatzweise solide und erfolgversprechend verwirklichen läßt“ (59). Dieser düsteren Prognose ist zunächst entgegenzuhalten, dass interkulturelles Lernen auch ohne bilingualen Unterricht und teilweise sogar ohne fremdsprachliche Komponente möglich ist (denn auch innerhalb eines Sprachraums existieren verschiedene Kulturen, die miteinander *interagieren*). Andererseits zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre, dass die Kritik von Freudenstein und einigen anderen Autoren nicht ganz unberechtigt war. So wird mittlerweile in allen Bundesländern schon ab der Grundschule mit dem ersten Fremdsprachenunterricht begonnen, und zahlreiche Schulen haben bilinguale Zweige eingerichtet. Starker Nachholbedarf herrscht jedoch nach wie vor im Bereich der multikulturellen Lehrerschaft: Zwar existieren vereinzelte Initiativen wie der „Schülercampus ‚Mehr Migranten Werden Lehrer‘“, den das Schulministerium Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der ZEIT-Stiftung durchführt (ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucorius 2012); bislang mangelt es aber an einem Gesamtkonzept, um mehr Migranten in den Lehrbetrieb einzubinden und somit auch in dieser Hinsicht die Normalität von Multikulturalität widerzuspiegeln.

Als letzter Kritikpunkt sei im Folgenden exemplarisch der Meinungsstreit zwischen Edmondson und House und Hu in der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* gegen Ende der 1990er Jahre wiedergegeben. In ihrem Artikel mit dem namensgebenden Titel „Interkulturelles Lernen: Ein überflüssiger Begriff“ erklären Edmondson und House das Konzept des interkulturellen Lernens für überflüssig, da jeder Fremdsprachenunterricht per se interkulturell sei und da zudem nicht feststehe, ob sich der Begriff auf einen Lernprozess, ein Lernziel oder eine Sonderform der Kommunikation beziehe (Edmondson und House 1998: 164). Abgesehen davon könne das Konzept nicht mit einem „Lernen in einer multikulturellen Umgebung“ gleichgesetzt werden,

weil nicht alle Klassen multikulturell [seien], weil die Anwesenheit von Mitgliedern verschiedener Kulturen in sich keinen Sondertyp von Lernen mit sich bring[e], und weil die multikulturelle Zusammensetzung einer Klasse im deutschen Schulsystem kein Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts [sei].
(173)

Hu entgegnet in ihrer Replik, dass die Kriterien der Klarheit und Eindeutigkeit in den Bereichen von Sprache und Kultur nicht als Maßstab herangezogen werden könnten. Zudem lehne sie „die auf binären Strukturen basierende Argumentation angesichts der vorherrschenden Vielschichtigkeit und Vielfalt“ des IKL-Konzepts ebenso ab wie die „Zuordnung zwischen Kultur, Sprache und Nation“, auf der die Argumentation von Edmondson und House beruhe (Hu 1999: 293).

Dem aus ihrer Sicht traditionellen Kulturmodell von Edmondson und House, das sie als „herkunftsbezogen[...] und damit zu Essentialisierung neigend[...]“ bezeichnet, setzt sie ein „narrativ-konstruktivistisches Modell von *Kultur*“ (Hervorhebung im Original) entgegen. Dieses lege keinen Wert auf die Herkunft der Mitglieder einer Gesellschaft, sondern fokussiere stattdessen einzig auf die Qualität des stattfindenden Diskurses. Demnach sei interkulturelle Kommunikation auch zwischen Sprechern einer Nationalsprache möglich, und es bedürfe zudem nicht zwangsläufig eines muttersprachlichen Lehrers, um einen „authentischen“ Fremdsprachenunterricht (und somit auch Kulturunterricht) zu gewährleisten (297f.). Edmondson und House halten in einer eigenen Replik an ihren Positionen fest und insistieren erneut auf der Notwendigkeit von begrifflicher Klarheit. Hu werfen sie vor, dass ihr Modell letztendlich keine konkreten Lösungen anbiete und somit keine wirkliche Alternative darstelle (Edmondson und House 2000: 127).

Der Meinungsstreit zwischen Edmondson und House und Hu ist symptomatisch für eine häufig geäußerte Kritik an interkulturellen bzw. kulturellen Konzepten im Allgemeinen. Da kulturelles Wissen meist verstecktes Wissen ist (Grosch und Leenen 2000: 36f.), lässt es sich oftmals nur schwer erfassen und mit klar definierten Kategorien beschreiben. Schwierigkeiten ergeben sich daher auch beim Versuch, den Erfolg von interkultureller Arbeit zu evaluieren (Müller 1995). Zwei Jahre vor ihrem gemeinsamen Aufsatz mit Edmondson hatte House bereits in einem eigenen Aufsatz kritisiert, dass sich die Ziele des interkulturellen Lernens nur bedingt operationalisieren ließen (House 1996). Obwohl dies sicherlich zutreffen mag, wäre es aus Sicht des Verfassers dennoch überholt, hieraus in verkürzter Form abzuleiten, dass interkulturelle Konzepte gewissermaßen unwissenschaftlich und somit „überflüssig“ sind. Vielmehr gilt es, geeignete Möglichkeiten zur Beschreibung und Evaluation interkultureller Konzepte zu finden.⁸⁶ Zudem betonen Bredella und Delanoy zu Recht, dass ein guter Fremdsprachenunterricht zwar einerseits in gewisser Hinsicht per se interkulturell ist, dass aber andererseits das interkulturelle Potential eines solchen Unterrichts ohne entsprechende Konzepte noch nicht vollends genutzt werden kann (Bredella und Delanoy 1999: 11). Im Analyseteil der vorliegenden Arbeit soll daher untersucht werden, inwiefern aktuelle Lehrwerke günstige Rahmenbedingungen hierfür schaffen.

⁸⁶ Im Rahmen seiner Examensarbeit hat der Verfasser der vorliegenden Arbeit den Versuch unternommen, Kriterien für die Evaluation interkultureller Austauschprogramme aufzustellen (siehe Becker 2009).

5 Verwandte Diskurse

5.1 *Diversity*

5.1.1 Das Konzept der *Diversity*

Das Konzept der *Diversity*⁸⁷ stammt aus dem angloamerikanischen Raum und wird dort unter dem Namen *Diversity Studies* bereits seit einiger Zeit an Colleges und Universitäten erforscht (Krell et al. 2007: 7). In Deutschland wurden in den vergangenen Jahren einzelne Publikationen veröffentlicht und erste Konferenzen organisiert,⁸⁸ von einer etablierten, integrierenden Forschungsrichtung kann aber noch keine Rede sein. Seinen Ursprung hat das *Diversity*-Konzept vor allem in der Soziologie sowie in der angloamerikanischen *Multicultural Education*, die in den USA aus den Bürgerrechtsbewegungen hervorgegangen ist und einen gleichberechtigten Zugang zum Bildungssystem für ethnische Minderheiten zum Ziel hat (Banks 2009b: 13). Während der deutsche Interkulturalitätsdiskurs lange Zeit von einer Defizitperspektive in Bezug auf Migration ausging,⁸⁹ hatte die *Multicultural Education* von Anfang an das (positiv formulierte) Ziel des gleichen Zugangs zur Bildung für alle Menschen, ganz gleich ihrer Ethnizität (Diez 2007: 7).

Die Schwierigkeit der Definition von *Diversity* liegt – ebenso wie im Falle von Interkulturalität – in der Komplexität des Konzepts. So scheitert eine „allgemeine Theorie der Diversität“ laut Fuchs daran, dass *Diversity* Generalisierungen widersteht (Fuchs 2007: 17). Zudem wird der Begriff oftmals synonym mit vielen anderen Begriffen verwendet, die Unterschiede betonen. Insbesondere europäische Institutionen benutzen ihn parallel zur *Intercultural Education* (Allemann-Ghionda 2009: 140). Dies führt laut Diez aber leicht zu einer „(over-)emphasis on difference“ und ist dann nicht mehr zielführend. Stattdessen gehe es ja eben um die Betonung von Vielfalt und gegenseitigem Respekt sowie um Toleranz. Ein besonderer Fokus liege hierbei auf der kulturellen Vielfalt und auf der Feststellung, dass keine Kultur einer anderen überlegen sei (Diez 2007: 8). Insofern beschreibt *Diversity* also – ebenso wie die verwandten Interkulturalitätskonzepte – sowohl einen bereits existenten Zustand (die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft) als auch einen zu erreichenden Zustand (den toleranten Umgang hiermit).

⁸⁷ Im Folgenden werden die Begriffe „Diversity“, „Diversität“ und „Vielfalt“ synonym verwendet. Gemeint ist jeweils das aus dem angloamerikanischen Raum stammende *Diversity*-Konzept.

⁸⁸ Vgl. hierzu beispielsweise die Arbeit des im Jahre 2006 gegründeten Kölner „Centre for Diversity Studies“ (Universität zu Köln. Humanwissenschaftlichen Fakultät 2012).

⁸⁹ Vgl. Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“).

5.1.2 Diversity Management

In Kapitel 3.4.1 („Der Meinungsstreit zwischen Ram A. Mall und Alexander Thomas“) der vorliegenden Arbeit wurde am Beispiel des Meinungsstreits zwischen Mall und Thomas bereits auf die wirtschaftliche Relevanz der interkulturellen Kompetenz hingewiesen. Gerade in den letzten Jahren haben die zunehmende Internationalisierung der Geschäftswelt und die hiermit einhergehende Einsicht, dass Diversität ein „sozialer Tatbestand“ ist (Fuchs 2007: 17), zur Ausbildung des sogenannten *Diversity-Management*-Konzepts geführt. Dieses kann laut Diez als institutionalisierte Antwort auf den Umgang mit Diversität innerhalb der Belegschaft verstanden werden (Diez 2007: 14). Die Implementierung von *Diversity Management* in einem Unternehmen folgt – ähnlich dem allgemeinen Umgang mit multikulturellen Situationen – in vielen Fällen einem bestimmten Schema, das Kimmelman folgendermaßen skizziert: Nach der „Resistenz-Perspektive“, die Diversität ignoriert und den Status quo der angenommenen Homogenität innerhalb der Belegschaft erhalten will, folgt zunächst die „Fairness- und Diskriminierungsperspektive“, die benachteiligte Gruppen gleich behandeln möchte, deren Belange aber noch als Problem versteht. Erst in der darauffolgenden „Marktzutritts-Perspektive“ und der finalen „Lern- und Effektivitäts-Perspektive“ erscheint *Diversity* schließlich als profitables Konzept, das die Zufriedenheit innerhalb der Belegschaft steigert und somit auch profitabel für das Unternehmen ist (Kimmelman 2009: 7).

Ebenso wie *Diversity* selbst hat *Diversity Management* in den USA bereits eine längere Tradition. Aus den Erfahrungen der Bürgerrechtsbewegungen heraus hat sich hier eine regelrechte Ideologie entwickelt, die *Diversity* gewissermaßen als „Recht“ des Einzelnen beschreibt (Diez 2007: 9). In Deutschland, wo das Konzept gerade erst „neu entdeckt“ wurde (Kansch 2009: 20), steht hingegen oftmals eher der „Business Case im Vordergrund“ (Krell et al. 2007: 11). Aufgrund des fehlenden historischen Bezugs wird hier der betriebswirtschaftliche Nutzen von *Diversity Management* stärker betont. Dennoch sorgt dies natürlich nach wie vor für den erwünschten Effekt der Zufriedenheit innerhalb der pluralistischen Belegschaft. Als positives Beispiel sei hier die *Diversity*-Strategie der Ford-Werke genannt, die unter dem Motto „Vielfalt als Lösung – nicht als Problem“ bereits seit 1996 erfolgreich implementiert wurde (Kellner 2009: 26). Andere Unternehmen haben mittlerweile ähnliche Strategien entwickelt und versuchen, den Nachholbedarf in Deutschland auszugleichen. So wurde im Jahre 2006 in Kooperation mit der Staatsministerin und Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Prof. Maria Böhmer, die „Charta der Vielfalt“ ins Leben gerufen, in der sich die unterzeichnenden

Unternehmen selbst verpflichten, die Vielfalt innerhalb ihrer Belegschaft anzuerkennen und zu fördern (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2009). Solche sicherlich auch betriebswirtschaftlich orientierten Überlegungen nutzen letztendlich dem allgemeingesellschaftlichen *Diversity*-Diskurs und tragen somit zumindest indirekt dazu bei, Vielfalt – auch im Schulkontext – als normal anzuerkennen sowie entsprechend positiv zu würdigen.

5.1.3 Kritik und Kontroversen

Neben dem bereits mehrfach thematisierten Gefälle zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf Interkulturalitätsdiskurse wird das *Diversity*-Konzept selbst auch nicht kritiklos angenommen. Zwei Kritikpunkte werden hier häufig genannt: die befürchtete Marginalisierung oder gar Verdrängung des *Gender*-Konzepts und der starke wirtschaftliche Fokus, gerade im *Diversity Management* (Krell et al. 2007: 12). Marginalisierungsängste werden dabei vor allem von Feminismus-Vertretern geäußert. Diez weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Betonung von Minderheiten-Identitäten ein Zugang zu „*de facto* powers“ sein könne. Als Beispiel nennt er die in den USA üblichen „Quoten“ im Arbeitsbereich, die zunächst nur in Bezug auf Geschlechter existierten und dann auch auf den ethnischen Bereich ausgeweitet wurden (Diez 2007: 11; Hervorhebung im Original). Dennoch bedeutet eine solche Ausweitung nicht notwendigerweise, dass klassische Genderfragen in Vergessenheit geraten. Vielmehr präsentieren sich *Diversity Studies* als Ergänzung von bereits vorhandenen Tendenzen. Insofern kann *Diversity* nach Krell et al. „sogar ein ‚Türöffner‘ für *Gender* sein“ (Krell et al. 2007: 12; Hervorhebung im Original).

Der zweite Kritikpunkt, *Diversity* sei ein rein wirtschaftlich orientiertes Konzept, bezieht sich häufig auf das Konzept des *Diversity Management*. Dies ist zunächst durchaus verständlich, da zahlreiche Beispiele für eine wirtschaftliche Begründung von Vielfalt existieren.⁹⁰ So betont beispielsweise die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in ihrem *International Migration Outlook 2009*, dass „Arbeitsmigration eine Lösung [sei], die zur Behebung des Fachkräftemangels des in den kommenden Jahrzehnten zu erwartenden Arbeitskräftemangels beitragen könnte“ (Organisation for Economic Co-operation and Development 2009: 2). Eine zeitlich befristete Migration sei aber „nur dann wirtschaftlich sinnvoll, wenn der Arbeitskräftebedarf nur von vorübergehender Dauer ist“ (3). Zudem müsse die Qualifikation von Migrant*innen vor der

⁹⁰ Vgl. hierzu auch Thomas' Konzept der interkulturellen Kompetenz in Kapitel 3.4.1 („Der Meinungsstreit zwischen Ram A. Mall und Alexander Thomas“).

Einreise eingehend getestet werden, damit „Zuwanderer mit Qualifikation in den Arbeitsmarkt eintreten, die tatsächlich gebraucht werden und anerkannt sind“ (5). Eine solche Klassifizierung von Migranten anhand ihres wirtschaftlichen ‚Nutzens‘ blendet den allgemeinen Zugewinn von kultureller Vielfalt aus und stellt daher eine erhebliche Reduktion dar. Dennoch bedeutet dies nicht, dass das *Diversity*-Konzept als solches eine reine Wirtschaftsorientierung impliziert. Gerade im Forschungssinne kann die Disziplin der *Diversity Studies* ja nur bestehen, wenn sie inter- und multidisziplinär durchgeführt wird. Gleiches gilt auch für das *Diversity Management*, welches sich neben der Betriebswirtschaftslehre auch aus den Strömungen der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und vielen anderen Disziplinen bedient (Krell et al. 2007: 13).

Neben der ausgesprochenen Kritik existieren zudem aus dem *Diversity*-Konzept resultierende Kontroversen, die aufgrund ihrer Relevanz an dieser Stelle kurz thematisiert werden sollen. Das aus den USA stammende Konzept der *Affirmative Action*, das in Deutschland oft als „positive Diskriminierung“ bezeichnet wird, beschreibt Maßnahmen zum Chancenausgleich von sozial benachteiligten (in den meisten Fällen ethnischen) Gruppen. Es findet an vielen US-amerikanischen Universitäten Anwendung, gilt dort jedoch nicht nur als Quote, sondern als institutionalisierte Umsetzung von *Diversity*-Bestrebungen. In Deutschland werden von Zeit zu Zeit Stimmen laut, *Affirmative Action* auch an hiesigen Universitäten einzuführen. Kritiker dieses Vorstoßes, wie Klaus Bade, weisen darauf hin, dass dies sowohl zu verstärktem Ausländerhass als auch zu einer Opferkonkurrenz führen könnte. Zudem wird befürchtet, dass eine mögliche Quote an deutschen Hochschulen womöglich der akademischen Qualität schade (Prusky 2007: 12). Anstelle von „Schutzzonen“ wirbt Bade daher für eine bessere Begabtenförderung (Anon. 2007: 15). Auf einer abstrakteren Ebene kritisiert Diez außerdem, dass multikulturalistische Bewegungen nur dann erfolgreich sein könnten, wenn eine Abgrenzung von anderen Gruppen stattfindet: „[...] to be effective, it requires a certain stability of the ‚frontiers‘ and delimitations established not only between the hegemonic majority and the subordinated minorities, but also between each one of these minority groups“ (Diez 2007: 12). Dies bedeute paradoxerweise, dass erfolgreichen multikulturalistischen Bewegungen – und somit auch *Affirmative Action* – ein statisches und essentialistisches Kulturkonzept zugrunde liege.

Das Verhältnis zwischen Integration und Identität von Migranten wirft weitere Fragen auf. So lässt sich zunächst feststellen, dass aus Diversität alleine nichts folgt – wichtig ist der Umgang mit ihr (Fuchs 2007: 18). Doch auch dann ist noch unklar, wie sich eine erfolgreiche

Integration von Unterschieden zeigt. Dies liegt laut Bade zum Teil im negativen Migrationsbegriff begründet, der zwar „falsch“, aber immer noch weit verbreitet sei:

Die vielbeschworene „gescheiterte Integration“ ist aber nicht der Regelfall. Der Normalfall ist die mehr oder minder erfolgreiche Integration, auf welcher sozialen Ebene auch immer. Man sieht das nur zu wenig; denn das Geheimnis erfolgreicher Integration ist gerade ihre Unauffälligkeit. (Bade 2009: 5)

Hinzu kommt, dass gerade viele junge Migranten sehr deutlich zwischen nationaler Identität und Staatsbürgerschaft unterscheiden. Banks verweist hier auf mehrere Studien aus dem US-amerikanischen Raum, die ein sehr komplexes Identitätskonstrukt der befragten Jugendlichen offenbaren:

They believed that an individual can be Palestine or Vietnamese and live in many different nation-states. [...] They viewed themselves as Palestinian, Vietnamese, or Pakistani but also recognized and acknowledged their U.S. citizenship, which they valued for the privileged legal status and other opportunities it gave them. Some of the Vietnamese youth [...] said, „I am Vietnamese *and* a citizen of the United States“. (Banks 2009a: 312; Hervorhebung im Original)

Diese Beobachtungen lassen sich analog auch auf Europa übertragen. Fälle wie die Kopftuchkontroversen in Deutschland und Frankreich verweisen ebenfalls auf eine Unterscheidung zwischen nationaler Identität und Staatsbürgerschaft seitens (junger) Menschen mit Migrationshintergrund und offenbaren zudem die Heterogenität der jeweiligen Gesellschaften.

Prinzipiell gibt es laut Banks drei verschiedene Konzeptionen, um mit einer solchen Diversität umzugehen. Er benennt sie als „assimilationist“, „liberal“ und „universal“ (303). Während die assimilationistische Konzeption die Eingliederung von Migranten in die als homogen wahrgenommene Gesellschaft verlangt, betont die liberale die Wichtigkeit des Einzelnen in Abgrenzung von seiner Gruppenidentität. Die universale Konzeption schließlich verneint jegliche Gruppenunterschiede, was laut Banks in der Folge zu einer Unterdrückung der Unterschiede von Gruppen führt, die strukturelle Diskriminierung erfahren haben. Als Beispiele nennt er Frauen und „people of color“ (307). Die meisten westlichen Staaten vertraten in den 1960er und 1970er Jahren vor allem eine assimilationistische Politik (vgl. Ausländerpädagogik). Im Zeitalter von Internationalisierung und zunehmender Migration ist eine solche zwar eigentlich nicht mehr aufrecht zu erhalten, gerade in den letzten Jahren sind jedoch wieder rückläufige Tendenzen spürbar – in Deutschland beispielsweise in Form der Leitkultur-Debatte der frühen 2000er Jahre. Nachdem im Jahre 2005 mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes Deutschland offiziell zum Einwanderungsland erklärt wurde, stellen sich also mehr denn je die aus der Diversität unmittelbar hervorgehenden Fragen: Wie können nationale Einheit und kulturelle Vielfalt in Einklang gebracht werden? Und wie

können Migranten dann trotz – oder gerade wegen – ihrer diversen Hintergründe ein integraler Teil der Gesellschaft werden (Castles 2009: 56)? Dem Schulunterricht – und insbesondere dem Fremdsprachenunterricht als kulturvermittelndem Unterricht⁹¹ – kommt dabei die wichtige Aufgabe zu, die Normalität sowie den ‚Mehrwert‘ von kultureller Vielfalt zu vermitteln und somit zu einer möglichen Lösung der oben genannten Fragen und Kontroversen beizutragen.

5.2 Transkulturalität

5.2.1 Das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch

Der Begriff der Transkulturalität erhielt bereits in den frühen 1980er Jahren Einzug in den deutschen⁹² pädagogischen Diskurs, konnte sich jedoch als Konzept zunächst nicht gegen die (neu ausgerichtete)⁹³ interkulturelle Pädagogik durchsetzen (Göhlich et al. 2006: 20f.). Dies änderte sich im Jahre 1992, als Wolfgang Welsch seinen einflussreichen Aufsatz „Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“ veröffentlichte und hiermit den Grundstein für den künftigen Transkulturalitätsdiskurs legte. Heute ist zwar – insbesondere im schulischen Bereich – immer noch eine deutliche Dominanz interkultureller Konzepte festzustellen; Forschungsinitiativen wie das Kölner „Zentrum für Inter- und Transkulturelle Studien“⁹⁴ zeugen jedoch von der gegenseitigen Bedingtheit der beiden Richtungen. Dies führt allerdings – ebenso wie im Falle von Inter- und Multikulturalität –⁹⁵ zu terminologischen Schwierigkeiten, da unterschiedliche Definitionen und Abgrenzungen zwischen Inter- und Transkulturalität existieren. Antor verweist exemplarisch auf Sommer, der „Interkulturalität“ als Überbegriff versteht, unter dem Multi- und Transkulturalität subsumiert werden, sowie auf Vertreter der interkulturellen Philosophie, die den Begriff der Transkulturalität ablehnen und stattdessen von einem allgemeinen Paradigma des „Interkulturellen“ sprechen (Antor 2006: 26f.). De Florio-Hansen hingegen versteht „transkulturelles Lernen“ als eine „Steigerung interkulturellen Lernens“, bei dem dann nicht nur der Kulturaustausch, sondern darüber hinaus kulturschaffende Tätigkeiten im

⁹¹ An dieser Stelle sei erneut an den Konsens in der Literatur erinnert, dass Sprache und Kultur eine untrennbare Einheit bilden (Bredella 2002: 126). Vgl. auch Kapitel 3.3.3 („Fremdsprachenkompetenz“).

⁹² Die folgenden Ausführungen beziehen sich – abgesehen vom allgemeinen Wissenschaftsdiskurs – überwiegend auf das deutsche Bildungssystem. In Bezug auf das US-amerikanische Bildungssystem sei auf den vielzitierten Bericht des MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages aus dem Jahre 2007 verwiesen, der „translingual and transcultural competence“ als die beiden Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet (MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages 2007).

⁹³ Vgl. hierzu erneut Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“).

⁹⁴ Siehe Universität zu Köln (2011).

⁹⁵ Vgl. Kapitel 2.2 („Begriffliche Schwierigkeiten“).

Vordergrund stünden (De Florio-Hansen 2000: 232). Nieke argumentiert ähnlich und unterscheidet zwischen den drei interkulturellen „Niveaustufen“ „monokulturell“, „interkulturell“ und „transkulturell“ (in aufsteigender Wertigkeit) (Nieke 2008: 120).

Welsch ordnet die genannten Konzepte nicht hierarchisch an, sondern distanziert sich zunächst grundsätzlich vom traditionellen Kulturverständnis, das sich in Herders Werk *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* aus den Jahren 1782-1791 wiederfindet. Herder geht von einem „Kugelmodell“ der Kulturen aus, das Kulturen als sozial sowie ethnisch homogene, in sich geschlossene und nach außen abgegrenzte Systeme versteht. Dem Bild folgend besteht die einzig mögliche Interaktion zwischen unterschiedlichen Kulturen in ihrer Abstoßung und somit im Konflikt, den Herder als unausweichlich betrachtet (Welsch 2010: 42). Welsch lehnt das Herder'sche Kulturmodell ab, da es unvereinbar mit der Beschaffenheit heutiger Gesellschaften sei. Diese zeichneten sich durch einen hohen Grad an Binnendifferenzierung aus; zudem sei die ethnische Konsolidierung,⁹⁶ von der Herder ausgeht, zweifelhaft („dubious“) sowie politisch heikel (Welsch 1999: 195).

Dem Herder'schen Verständnis der Volkskulturen setzt Welsch sein Transkulturalitätsmodell entgegen, das er auf einer Makro- und einer Mikroebene beschreibt. Auf der Makroebene zeichnen sich Kulturen laut Welsch durch ihre externe Vernetzung und ihren internen Hybridcharakter aus (Welsch 2010: 43). Externe Vernetzung meint dabei, dass sich der gesellschaftliche Alltag nicht mehr auf einzelne Nationalkulturen beschränken lässt, wie dies vielleicht im 18. Jahrhundert in stärkerem Maße der Fall gewesen sein mag. Welsch schreibt hierzu: „Die Lebensformen eines Ökonomen, eines Wissenschaftlers oder eines Journalisten ist nicht mehr einfach deutsch oder französisch, sondern – wenn schon – europäisch oder global geprägt“ (43). Das „wenn schon“ im angeführten Zitat verdeutlicht die Schwierigkeit, die Welsch in der genauen Ausmachung von kulturellen Einflüssen im Alltag sieht. Besonders deutlich wird dies bei der Betrachtung des zweiten Merkmals auf der Makroebene: des internen Hybridcharakters von Kulturen. Aufgrund des hohen Grades an Vernetzung, der alle gesellschaftlichen Bereiche (und nicht nur die Konsumkultur; Stichwort: „McDonaldization“, Ritzer 2000) betrifft, ist der Alltag zunehmend von einer Situation der „transkulturelle[n] Mischung“ geprägt (Welsch 2010: 44). Hierdurch werden sich gesellschaftliche Makrostrukturen ähnlicher (wenn auch nicht gleich!),⁹⁷ was Welsch anhand der folgenden Beispiele verdeutlicht:

⁹⁶ Gemeint ist der Charakter von Kulturen als *Volkskulturen*.

⁹⁷ Im Kontext der Annäherung europäischer Bildungsstrukturen spricht Allemann-Ghionda hier von einer „Harmonisierung der Bildungssysteme“ (Allemann-Ghionda 2004: 42).

Viele Formen des Alltags sind heute international geprägt: deutsche Studierende duzen einander, während früher das förmliche „Sie“ angezeigt war; nicht nur die Restaurantszene, auch die häuslichen Speisezetteln sind inzwischen international geworden; und bei technischen Innovationen sind nationale Unterschiede schon lange irrelevant geworden. (44)

Auf eine einfache Formel gebracht, bedeutet dies für Welsch: „Henceforth there is no longer anything absolutely foreign. Everything is within reach“ (Welsch 1999: 198).

Auf der Mikroebene zeichnet sich Transkulturalität für Welsch durch die transkulturelle Prägung der Individuen aus. Demnach seien die Mitglieder heutiger Gesellschaften „kulturelle Mischlinge“, deren kulturelle Identität einer „patchwork-Identität“ gleichkomme (Welsch 2010: 46). Allemann-Ghionda beschreibt dieses Phänomen anhand ihres Konzepts der „polyphonen Identität“, auf das an dieser Stelle erneut verwiesen sei:

Personen mit einer „polyphonen“ Identität verfügen aufgrund längerer, prägender Aufenthalte in verschiedenen regional oder national definierten Kulturen über ein Repertoire an kulturell und sprachlich kodierten „Stimmen“, wobei der Begriff nicht nur vokal und verbal zu verstehen ist, sondern eher im Sinne von „Ausdrucksweisen“. Diese können sich wie in einem Orchester je nach kommunikativem Zusammenhang isoliert äußern, oder aber in einer Weise kombiniert auftreten, dass der Klang einen eigenen, unverwechselbaren Ausdruck hervorbringt. (Allemann-Ghionda 2004: 83)

Im Globalisierungskontext könnte man – in Berufung auf Pollock und van Reeken (Pollock und van Reeken 1999) – zudem von „Third Culture oder Trans-Cultural Kids“ sprechen (Allemann-Ghionda 2004: 86). Eine solche transkulturelle Prägung der Individuen befähigt laut Welsch dazu, auch mit externer Transkulturalität bzw. mit Begegnungen mit „Fremden“ besser umzugehen, da sie „Wahlen jenseits gesellschaftlich vorgegebener Schemata“ ermögliche (Welsch 2010: 47f.).

Die Kombination aus externer Vernetzung (Makroebene) und interner Hybridisierung (Mikroebene) führt bisweilen zu der Befürchtung, dass kulturelle Merkmale oder Strukturen im Rahmen einer transkulturellen Uniformierung verschwinden. Welsch setzt dem entgegen, dass Transkulturalität im Gegenteil sogar zu einer neuartigen Form von Diversität führe, da lokale Eigenheiten eine wichtige Rolle spielen könnten:

Transkulturelle Identitäten schließen lokale (regionale, nationale) Präferenzen keineswegs aus. Erstens können diese natürlich zum kulturellen Mix gehören. Und zweitens können sie sogar einen Hauptakzent darstellen. Es wird bei transkulturellen Identitäten ja in der Regel so sein, dass manche Elemente mehr, andere weniger Gewicht haben. (61)

Zwar räumt er an anderer Stelle ein, dass traditionelle Strukturen gegebenenfalls verschwinden könnten (Welsch 1999: 203); dies führe aber eben nicht zum Verlust der kulturellen Identität, sondern schaffe vielmehr neue Formen derselben, die Universalität und

Partikularität bereichernd vereinten.⁹⁸ Die ursprüngliche Mosaikstruktur, in der kulturelle Eigenheiten bloß nebeneinander koexistierten, würde somit durch sich überlappende und teilweise auch konkurrierende Netzwerke ersetzt (204). Diese Kombination aus Globalem und Lokalem wird in den Sozialwissenschaften und den *Postcolonial Studies* seit Längerem treffend als „Glokalisierung“ bezeichnet (vgl. Antor 2006: 35).

Obwohl Multi-, Inter- und Transkulturalität durch ihre unterschiedlichen Relationen zum traditionellen (Herder'schen) Kulturverständnis einen ähnlichen Ausgangspunkt haben, eignet sich aus Welschs Sicht einzig das Transkulturalitätskonzept zur adäquaten Beschreibung heutiger Gesellschaften. Während sich dieses durch kulturelle Verflechtungen und Durchdringungen auszeichne, hielten multi- und interkulturelle Konzepte nämlich schlussendlich doch an der Vorstellung einzelner (zumindest teilweise) autonomer Kulturen und somit am Herder'schen Kugelmodell fest – wenn auch mit unterschiedlichen Ausrichtungen: „Der Unterschied zwischen beiden ist nur, dass die Multikulturalisten dies im Blick auf Verhältnisse *innerhalb* von Gesellschaften, die Interkulturalisten hingegen im Blick auf die Verhältnisse *zwischen* Gesellschaften tun“ (Welsch 2010: 49; Hervorhebungen im Original). Antor sieht hierin ebenfalls „Herdersche[s] Denken“, das zwar nicht mehr vom Kampf der Kulturen, aber dennoch „von der Vorstellung der unterschiedlichen Kulturen als Entitäten“ ausgehe (Antor 2006: 29). Multi- und interkulturelle Konzepte basierten somit auf einer „Container-Theorie der Gesellschaft“ (Beck 1998), wie sie von Beck beschrieben wurde (Schulze-Engler 2006: 46; Antor 2010: 48).

5.2.2 Kritik am Transkulturalitätskonzept

Ausgehend von der Kritik an multi- und interkulturellen Konzepten fordern einige Autoren die ‚Ablösung‘ eben jener Ansätze durch das als überlegen wahrgenommene Transkulturalitätskonzept. Dies würde allerdings voraussetzen, dass die von Welsch konstatierte „Auflösung der Kulturen“⁹⁹ tatsächlich stattgefunden hat bzw. bereits abgeschlossen ist. Bredella bestreitet dies und verweist darauf, dass die Existenz von „Bindestrichkulturen“¹⁰⁰ zunächst die Existenz von Kulturen voraussetze, denn „in einer

⁹⁸ In einer Ergänzung seines Transkulturalitätskonzepts aus dem Jahre 2009 verweist Welsch zudem auf die Existenz verbindender protokultureller Universalien, die schon immer im menschlichen Wesen verankert gewesen seien (Welsch 2009).

⁹⁹ Vgl. den Titel von Welsches einflussreichem Aufsatz „Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“ (Welsch 1992).

¹⁰⁰ Bredella verwendet das Begriffspaar „Bindestrichliteraturen und -kulturen“ im Rahmen seiner Kritik an Schulze-Engler, der das Vorhandensein von Konstruktionen wie „Indian-, Chinese-, Philippino-American Literature“ als Argument für das Transkulturalitätskonzept betrachtet (Bredella 2010a: 133).

Welt, in der sie sich aufgelöst haben, macht es keinen Sinn von Bindestrichliteraturen und -kulturen zu sprechen“. Ferner sei das Verstehen von (neuen) Kulturen zunächst stets inter- und nicht etwa transkulturell (Bredella 2010a: 133). Dies liege darin begründet, dass Fremdverstehen die Erfassung von kulturellen Unterschieden sowie die Anerkennung der eigenen Kulturbedingtheit voraussetze (148). Zudem bezögen sich gerade Menschen mit hybriden Identitäten „ausdrücklich auf unterschiedliche Kulturen, die es aus der Sicht der Transkulturalität gar nicht geben darf“ (135).

Antor teilt Welschs Einschätzung der zunehmenden Hybridisierung der Kulturen zwar, spricht sich aber dennoch gegen eine gänzliche Ablösung des Interkulturalitätskonzepts aus. Denn obwohl das Transkulturalitätskonzept als solches „volle Gültigkeit beanspruchen“ könne, gehe es „noch vielfach über den *Status Quo* [heutiger Gesellschaften] hinaus[...]“:

Die fortschreitende Hybridisierung mag zwar eine objektive Entwicklung darstellen. Ebenso deutlich können wir aber auch beobachten, dass Menschen sich nicht nur als transkulturelle hybride Schnittpunkte multipler kultureller Einflüsse verstehen, sondern ihre Identität vielfach durch monokulturell gedachte narrative Positionierungen konstruieren. (Antor 2006: 36; Hervorhebung im Original)

An früherer Stelle wurde bereits darauf verwiesen, dass die Natur des Menschen als „pattern-building animal“ Komplexitätsreduktionen erforderlich macht, um Orientierung in der Welt zu ermöglichen.¹⁰¹ Übertragen auf das Transkulturalitätskonzept erscheint es daher verständlich (bzw. geradezu menschlich), wenn monokulturelle Kategorien als Orientierungshilfe in einer als zunehmend komplex empfundenen Welt verwendet werden. Antor bemerkt hierzu, dass man solche Vorstellungen vielleicht „für einen Denkfehler und für ein Auslaufmodell halten“ möge, dass man sie aber dennoch als existent anerkennen müsse (36). Zirfas et al. bezweifeln zudem, dass „die Unterstellung von Transkulturalität, von transnationaler¹⁰² Solidarität, von universalisierbarer Identität und einem Patchwork-Habitus per se eine empirisch zutreffende Beschreibung der kulturellen Wirklichkeiten darstellt“ (Zirfas et al. 2006: 189).

Dies bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass das Transkulturalitätskonzept als illusorisch und naiv abgetan werden kann. Die in ihm enthaltenen Beschreibungen der zunehmenden Hybridisierung moderner Gesellschaften sind aus Sicht des Verfassers zutreffend und zeigen durchaus eine „objektive Entwicklung“ (Antor 2006: 36) auf. Andererseits muss ebenso nüchtern festgehalten werden, dass viele Menschen nach wie vor in monokulturellen Kategorien denken und Hybridisierungsprozessen durchaus kritisch

¹⁰¹ Vgl. Kapitel 3.3.2 („Stereotypenkompetenz“).

¹⁰² Vgl. hierzu Becks Konzept des Transnationalstaats und die Ausführungen zu transnationalen sozialen Räumen (Beck 1998).

gegenüber stehen, da sie einen Verlust der eigenen kulturellen Identität und ein Untergehen von Kulturspezifika in universalistischen Strukturen befürchten. Ob sich dies in naher Zukunft ändern wird, ist angesichts des menschlichen Bedürfnisses nach Orientierung und Komplexitätsreduktion fraglich. Zum derzeitigen Zeitpunkt erscheint daher eine Kombination aus inter- und transkulturellen Ansätzen am sinnvollsten, die bei der menschlichen Wahrnehmung und Erfahrungswelt ansetzt (Interkulturalität), dabei aber dennoch fortschreitende globale Entwicklungen berücksichtigt (Transkulturalität).

Die genannten menschlichen Widerstände gegen transkulturelle Entwicklungen sind vermutlich auch ursächlich für die Dominanz interkultureller Konzepte im schulischen Kontext. Die vorliegende Arbeit wird sich daher auf eine Analyse *interkulturellen* Lernens konzentrieren – nicht zuletzt, weil die Vermittlung von interkultureller Kompetenz seit den frühen 1990er Jahren als neues Globalziel des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland gilt (Volkman 2002: 16).

II BILDUNGSPOLITIK

6 Bildungspolitische Veröffentlichungen

Nachdem sich die vorangegangenen Kapitel mit der Bildungstheorie befasst haben, soll, dem Modell von Allemann-Ghionda folgend (Allemann-Ghionda 2004: 71), nun die Sphäre der Bildungspolitik näher beleuchtet werden. Dies ist aus Sicht des Verfassers eine notwendige Vorbedingung für die in Kapitel 8 erfolgende Analyse aktueller Lehrwerke, welche als Resultat aus bildungstheoretischen und bildungspolitischen Überlegungen sowohl dem Bereich der Bildungspraxis als auch jenem der Didaktik zugeordnet werden können.

Um das bildungspolitische Bedingungsgefüge der Lehrwerkkonzeption möglichst anschaulich darzustellen, wurden für die folgende Betrachtung Veröffentlichungen aus drei verschiedenen geographischen sowie politischen Ordnungskategorien herangezogen. Die Auswahl der bildungspolitischen Dokumente, die in einer zunehmend ‚enger‘ werdenden Perspektive zunächst die europäische, dann die bundesdeutsche und schließlich die Länderebene berücksichtigen, erfolgte hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer Relevanz für den Komplex der Interkulturalität. In Ergänzung zu den eingangs angedeuteten Entwicklungslinien¹⁰³ sollen anhand einer chronologischen Darstellung dieser wichtigsten Beschlüsse und Empfehlungen die Ausbildung und Veränderung sowie der Bedeutungsgewinn des Interkulturalitätskonzepts aus bildungspolitischer Perspektive verdeutlicht werden. Im Fokus der Betrachtung sind hierbei die Entwicklungen seit 1970, da ab diesem Zeitpunkt erste Anzeichen für die Ausbildung eines Interkulturalitätskonzepts auf europäischer Ebene erkennbar sind.

6.1 Europäische Perspektive: europäische Organisationen

In seiner vielzitierten Resolution (70) 35 mit dem Namen „School Education for the Children of Migrant Workers“ formulierte der Ministerausschuss des Europarates im Jahre 1970 die Notwendigkeit der Erhaltung des kulturellen und linguistischen Erbes der Kinder von Migranten bei gleichzeitiger Annahme der Kultur des Aufnahmelandes:

The Committee of Ministers,

[...]

III. *Conscious of the necessity of ensuring, in their own interests, that the children of migrant workers do not lose their cultural and linguistic heritage and that they benefit from the culture of the receiving country [...]*

Recommends that governments of member States [sic] [...]

(Ministerausschuss des Europarates 1970: 84; meine Hervorhebung)

¹⁰³ Vgl. Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“).

Diese ‚Doppelstrategie‘ sollte eine Integration ins deutsche (Bildungs-)System gewährleisten, wie unter anderem in der sechs Jahre später veröffentlichten „Recommendation 786 (1976) on the Education and Cultural Development of Migrants“ der Parlamentarischen Versammlung des Europarats betont wurde. Hier wurde davor gewarnt, dass bildungs- und kulturbedingte Schwierigkeiten von Migranten soziale Probleme verstärken könnten. Zudem sei es wichtig, dass Bildungsabschlüsse von Arbeitsmigranten im jeweiligen Aufnahmeland anerkannt würden (Europarat. Parlamentarische Versammlung 1976). Neben einer erfolgreichen Integration sollte jedoch auch gewährleistet werden, dass die „etwaige Wiedereingliederung in den Herkunftsmitgliedstaat erleichtert wird“, wie es in der „Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“ hieß. Hierzu sei es notwendig, „daß die Aufnahmemitgliedstaaten in Zusammenarbeit mit den Herkunftsmitgliedstaaten geeignete Maßnahmen treffen, um die Unterweisung der genannten Kinder in ihrer Muttersprache und in der heimatischen Landeskunde zu fördern“ (Rat der Europäischen Gemeinschaften 1977). Diesen und ähnlichen Überlegungen lag ein Konzept von Migranten als „Gastarbeiter“ zugrunde, die – in der Theorie – nur vorübergehend im Aufnahmeland verweilten und dann nach wenigen Jahren wieder in ihr Heimatland zurückkehrten.

Erst zu Beginn der 1980er Jahre wurde das Gastarbeiterkonzept allmählich infrage gestellt, was sich unter anderem in der „Resolution No. 1 on Migrants’ Education“ der Ständigen Konferenz der Europäischen Bildungsminister aus dem Jahre 1983 widerspiegelt. Diese betonte, dass nicht alle Migranten temporäre Arbeitsmigranten seien, und nannte die folgenden drei Gruppen, die – ebenso wie Arbeitsmigranten – Bildungsunterstützung erhalten sollten:

- adult migrants who still need assistance to complete their social and economic integration into the host country
 - migrants’ descendants (of the second or third generations) living in the host country
 - non-working adults (the unemployed, women not employed outside the home) who may experience particular difficulties with regard to integration insofar as they lack opportunities for cultural and social contacts
- (Standing Conference of European Ministers of Education 1983: 12)

In Abkehr von der vormaligen Konzeption wurde zudem darauf hingewiesen, dass die Aufrechterhaltung der Bindung an die jeweilige Heimatkultur nicht nur die Möglichkeit einer späteren Rückkehr offen halten sollte, sondern dass es stattdessen auch um die individuelle Entwicklung von Migranten sowie um deren (kulturellen) Beitrag zur Gesellschaft des Aufnahmelandes gehe (12). Dieser Feststellung lag ein Paradigmenwechsel zugrunde, der –

wie eingangs beschrieben – zur Ausbildung der frühen interkulturellen Pädagogik führte. Kennzeichnend für diesen Übergang sind der Wechsel von der Defizit- zur Differenzperspektive (Allemann-Ghionda 2008a: 21), die Miteinbeziehung von Elementen aus der Friedenserziehung und der *Community Education* (Nohl 2006: 52) sowie die veränderte Zielgruppenorientierung (45).

All jene Punkte spiegeln sich in den bildungspolitischen Veröffentlichungen der 1980er Jahre wider. So wurde in der „Resolution No. 1 on Migrants’ Education“ unter anderem gefordert, dass die Familien von Migranten in Schulaktivitäten mit einbezogen würden. Zudem sollten Lehrmaterialien entweder neu entwickelt oder überarbeitet werden, und zwar nach Maßgabe einer Adressatenorientierung an alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft:

- development of cultural information materials *for all children and teachers*
 - corresponding revision of general school text-books
- (Standing Conference of European Ministers of Education 1983: 13; meine Hervorhebung)

In seiner „Empfehlung Nr. R 18 (84) an die Mitgliedsstaaten über die Ausbildung von Lehrern zu einer Erziehung für interkulturelle Verständigung, insbesondere in einem Kontext der Migration“ bekräftigte der Ministerausschuss des Europarats diese Entwicklungen und bezeichnete sie als „ein irreversibles und insgesamt positives Phänomen [...], und zwar in dem Maß, in dem [die multikulturellen Gesellschaften Europas] zur Schaffung engerer Bindungen zwischen europäischen Völkern und zwischen Europa und anderen Teilen der Welt beitragen können“ (Ministerausschuss des Europarates 1989: 265). Daher sollten alle Lehrer – sowohl in den Aufnahme- als auch in den Herkunftsländern von Migranten – „einen interkulturellen Ansatz verfolgen“, und zwar, „da alle Kinder betroffen [seien]“ (266). Dies sollte u. a. durch eine interkulturelle(re) Lehrerausbildung, die Entwicklung interkultureller Materialien, die Einrichtung von interkulturellen Medienzentren, die Begünstigung von Austauschprogrammen und eine verbesserte Sprachdidaktik erreicht werden (266-268).

Eine abermalige Veränderung auf europäischer Ebene lässt sich zu Beginn der 1990er Jahre feststellen. So monierte der Ausschuss der Regionen der Europäischen Gemeinschaften in seiner „Entschließung zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der Europäischen Gemeinschaft“, dass die „Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“ noch nicht in allen Mitgliedsstaaten zufriedenstellend umgesetzt worden sei. Die Folge sei,

daß die kulturelle und sprachliche Vielfalt, die eine immer größere Rolle im Alltag der Bürger spiel[e], [zwar] in den Mitgliedstaaten der Gemeinschaft zur

Realität geworden [sei], daß sie aber nicht in ausreichendem Maße genutzt und gefördert [werde], obwohl sie eine unerhörte Chance der Bereicherung des Lebens aller Bürger in der Gemeinschaft darstell[e]. (Europäische Gemeinschaften. Ausschuss der Regionen 1993: 189)

Hieraus wurde die Konsequenz gezogen, dass die Politik im Zusammenhang mit der Richtlinie 77/486/EWG einer eingehenden Überprüfung unterzogen werden müsse. In Abkehr von den verstärkt (multi-)kulturalistischen Überlegungen der 1980er Jahre sollte vor allem die Integrationsförderung von Migranten intensiviert werden (190). Dies geschehe aus der Erwägung heraus,

daß die Zuwanderung in die Gemeinschaft deren vielschichtige Kultur und sprachliche Vielfalt bereicher[e], daß aber die Mitgliedstaaten den Einwanderern die Möglichkeiten zur Integration bieten müß[t]en und daß deshalb die Vermittlung von Sprache und Kultur des Aufnahmelandes Vorrang verdien[e]. (189)

Derartige Bestrebungen zeigten sich in Deutschland rund zehn Jahre später ebenfalls, als im Zusammenhang mit der Leitkulturdebatte Sprach- und Integrationsförderung erneut in den Fokus gerieten. Ohnehin lässt sich eine zeitlich versetzte parallele Entwicklung von europäischer und deutscher Bildungspolitik in Bezug auf Interkulturalität konstatieren.

6.2 Bundesdeutsche Perspektive: Kultusministerkonferenz der Länder

Ähnlich wie die europäischen Organisationen argumentierte die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) bis in die 1980er Jahre aus einer Defizitperspektive heraus. So forderte sie in ihren „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts“ aus dem Jahre 1981, „daß die *Probleme* des Unterrichts für *ausländische Schüler* bei der Lehrerbildung durch entsprechende Angebote berücksichtigt werden soll[t]en“. Hierzu sei es notwendig, allen Lehramtsstudenten „die wichtigsten Grundinformationen über die *besondere Problematik* des Unterrichts für *ausländische Schüler*, seine Ziele und Aufgaben“ zu vermitteln. Zudem solle während des Referendariats „[e]ine *besondere Qualifikation für den Unterricht mit Ausländerkindern* [...] erprobt und gesichert werden“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1981; meine Hervorhebungen). Die aus heutiger Sicht befremdlich und bisweilen xenophob anmutenden Formulierungen deuten auf den

defizitperspektivischen, konfliktpädagogischen¹⁰⁴ Ansatz hin, der der damaligen deutschen Ausländerpädagogik zugrunde lag.

Rund ein Jahrzehnt später konstatierte die KMK in ihren „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ mit angehängten „Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ zwar ebenfalls, dass aufgrund des wachsenden Anteils an nichtmuttersprachlichen Schülern ein Bedarf an einem erweiterten Fremdsprachenangebot bestehe und dass der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen zunehmend durch neue Herausforderungen bestimmt werde (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994: 5). Diese Herausforderungen wurden aber weniger als Problem, sondern vielmehr als Chance für interkulturelle Verständigung gesehen. Unter der Überschrift „Leitziele fremdsprachlicher Bildung“ hob die KMK „[d]ie Begegnung von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft“ als „eines der besonderen Merkmale unserer mobilen Gesellschaft“ hervor und betonte die besondere Bedeutung von interkultureller Erziehung:

Eine interkulturelle Erziehung kann durch Thematisierung von Unterschieden und ihren Gründen dazu beitragen, daß Jugendliche lernen, sich um Verstehen anderer Wahrnehmungs- und Lebensweisen zu bemühen und mit Menschen anderer Lebenstradition auszukommen. *So verstanden kann interkulturelle Erziehung Zugang zu fremden Kulturen erschließen, aber auch zum Abbau von Angst vor Fremden mit ihren manchmal erschreckenden Folgen haben.* (73; meine Hervorhebung)

Der zweite Satz des obigen Zitats steht exemplarisch für das neue Interkulturalitätskonzept, das die KMK für den Schulunterricht vorschlug. Dieses vereinte konfliktpädagogische Aspekte (Überwindung von Angst vor Fremden und Bekämpfung von Rassismus) mit begegnungspädagogischen Aspekten (Zugang zu fremden Kulturen). Dass letzteren im Rahmen des zitierten Gutachtens deutlich mehr Platz eingeräumt wurde – so wurde u. a. die Befähigung zu einer bewussteren und differenzierteren Wahrnehmung der eigenen Wirklichkeit hervorgehoben –, deutete bereits eine weitere Verschiebung an, die in späteren KMK-Veröffentlichung deutlich zugunsten einer begegnungspädagogischen Sichtweise eintrat.¹⁰⁵ Diese Verschiebung zeigte sich auch bereits im Verständnis des

¹⁰⁴ Vgl. hierzu erneut Hohmanns Unterscheidung zwischen einer „Pädagogik der Begegnung“ und einer „Konfliktpädagogik“, auf die bereits in Kapitel 4.3 („Ziele der interkulturellen Bildung“) eingegangen wurde: Während erstere von einer friedlichen Begegnung der Kulturen ausgeht, betont letztere pluralitätsbedingte Barrieren wie Rassismus, Diskriminierung und Chancenungleichheit. In der Folge fördern begegnungspädagogische Ansätze den kulturellen Austausch, während konfliktpädagogische Ansätze versuchen, die genannten Barrieren zu kompensieren oder zu beseitigen (Hohmann 1987: 103).

¹⁰⁵ Vgl. bspw. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002, 2003, 2004).

Fremdsprachenunterrichts als Vermittlungsort von interkulturellem Verstehen und interkultureller Sensibilität. Im Gutachten hieß es hierzu:

Verstehensschwierigkeiten im internationalen Kontakt entstehen nicht nur durch Sprachprobleme. Sie ergeben sich auch und insbesondere, wenn Phänomene der anderen Kultur ohne Berücksichtigung der Perspektive der Partner beurteilt werden. Für den Fremdsprachenunterricht erwächst aus dieser Erfahrung die Aufgabe, die Schüler und Schülerinnen zu befähigen, in zunehmendem Maße die Deutungsweisen des Partners zu respektieren.

[...]

Interkulturelle Sensibilität wird insbesondere auch in der Rückblendung auf die eigenen Wahrnehmungs- und Wertsysteme entwickelt. Der Fremdsprachenunterricht muß daher Raum geben, daß auch die eigene Lebenswelt der Schüler thematisiert und ihre Besonderheit erfaßt wird. (74; meine Hervorhebungen)

Statt des für konfliktpädagogische Ansätze typischen Ziels der aktiven Bekämpfung von Chancenungleichheit und Rassismus sollte der Fremdsprachenunterricht demnach Kompetenzen vermitteln, die Verstehensschwierigkeiten präventiv vorbeugen und somit ein harmonisches Miteinander ermöglichen. Eine solche Sichtweise impliziert die Normalität der multikulturellen Situation und nimmt endgültig Abschied von der auf einzelne Gruppen fixierten, adressatenspezifischen Ausländerpädagogik.

Die für den deutschen Kontext wohl wichtigste bildungspolitische Veröffentlichung zum Thema Interkulturalität ist die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ aus dem Jahre 1996 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996). Sie führte die oben genannten Überlegungen fort und etablierte interkulturelles Lernen als allgemeines Bildungs- und Erziehungsziel für den deutschen Schulunterricht. Gleich zu Beginn des Dokuments betonte die KMK:

Das ausgehende 20. Jahrhundert ist von einer zunehmenden Internationalisierung geprägt; ökonomische und ökologische, politische und soziale Entwicklungen vollziehen sich in hohem Maße in weltweiten Bezügen. Lösungen für Schlüsselprobleme erscheinen nur noch im Bewußtsein Einer [sic] Welt tragfähig; so ist z. B. unbestritten, daß eine weitere Zerstörung unseres Planeten nur noch durch gemeinsame Anstrengungen aller Menschen aufzuhalten ist. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996)

Durch die weltweite Vernetzung sowie durch vielfältige Wanderbewegungen seien moderne Gesellschaften entstanden, die in sprachlicher, nationaler, ethischer und kultureller Hinsicht „komplex und pluralistisch“ seien. Hierauf seien viele Bereiche der deutschen Gesellschaft jedoch nicht ausreichend vorbereitet gewesen, und auch die Pädagogik habe „nur allmählich reagieren“ können. Die Empfehlung verstand die KMK daher als Beitrag zur Schließung der

Kluft zwischen gesellschaftlicher Realität und pädagogischer Praxis: „Sie geht von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler aus, richtet sich also sowohl an die Angehörigen der Majorität als auch an diejenigen der Minorität und zielt auf ein konstruktives Miteinander.“ Diese beiden grundsätzlichen Merkmale – die Orientierung an allen Schülern (im Gegensatz zu einer adressatenspezifischen Ausländerpädagogik) sowie die Betonung eines konstruktiven, harmonischen Miteinanders (im Gegensatz zur Betonung von Kulturkonflikten) – sind kennzeichnend für die ‚neue‘ deutsche interkulturelle Pädagogik ab Mitte der 1990er Jahre.

Von zentraler Bedeutung für das von der KMK geforderte Interkulturalitätsverständnis war dabei das Konzept des Perspektivwechsels.¹⁰⁶ Die Kombination aus einer reflektierten Selbstwahrnehmung und Toleranz sowie Offenheit gegenüber fremdkulturellen Einflüssen fördere „die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und [trage] zur gesellschaftlichen Integration bei“. Zwar könne die Schule alleine dies nicht gewährleisten; sie könne jedoch durch die Vermittlung von Kenntnissen und durch erzieherische Bemühungen dazu beitragen, „daß Minderheiten vor Ausgrenzung geschützt w[ü]rden und kulturelle Vielfalt als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung empfunden [werde]“. Interkultureller Kompetenz komme somit die Bedeutung einer „Schlüsselkompetenz für alle Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten und Mehrheiten“ zu. In der Konsequenz dürfe interkulturelles Lernen nicht auf einzelne Fächer oder Projekte beschränkt werden, sondern müsse als Querschnittsaufgabe und somit als allgemeines Unterrichtsprinzip gelten. Hierzu sei nicht zwingenderweise eine Ausweitung des Unterrichtsstoffs erforderlich, sondern es gehe eher um „eine interkulturelle Akzentuierung der bestehenden Inhalte“. Gerade letzterer Aspekt verdeutlicht erneut den von der KMK geforderten Paradigmenwechsel. So sollten eben nicht spezielle Angebote oder Inhalte geschaffen werden, um den vermeintlichen Sonderfall der Multikulturalität adäquat zu behandeln. Vielmehr wurde Multikulturalität und Pluralität als gesellschaftlicher Normalfall anerkannt, was unmittelbare Auswirkungen auf die Beurteilung und Behandlung vorhandener Themenkomplexe habe.

Zur interkulturellen Akzentuierung einzelner Fächer lieferte die KMK eher allgemeine Hinweise. Den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wurde dabei das größte Potential beigemessen,¹⁰⁷ grundsätzlich bestehe aber in jedem Fach die Möglichkeit einer

¹⁰⁶ Vgl. hierzu Kapitel 3.5.2 („Die Gießener Didaktik des Fremdverstehens“).

¹⁰⁷ In den 2003 veröffentlichten „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss“ hebt die KMK jedoch auch in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht hervor: „Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003: 6).

entsprechenden Akzentuierung der Inhalte. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht hieß es:

Im Fremdsprachenunterricht – nicht nur bei frühem Fremdsprachenlernen und durch bilinguale Angebote – wird die Begegnung mit den Sichtweisen anderer Kulturen über sprachliche Ausdrucksformen vermittelt und ermöglicht so auch den Zugang zu einer Außenperspektive auf das vertraute und für selbstverständlich gehaltene Eigene. [sic]

Der hier umschriebene Perspektivwechsel und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung können nur dann erreicht werden, wenn interkulturelle Bildung als fächerübergreifendes Prinzip verstanden und entsprechend umgesetzt wird. Darüber hinaus sprach die KMK abschließend konkrete Empfehlungen aus, die für den Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit von unmittelbarer Relevanz sind. So forderte sie unter anderem die „Überprüfung und Weiterentwicklung der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien aller Fächer sowie der schulart- bzw. schulstufenbezogenen Vorgaben unter dem Aspekt eines interkulturellen Perspektivwechsels“ sowie, in Bezug auf Lehrwerke:

[Die] Zulassung bzw. Genehmigung von Schulbüchern unter dem Gesichtspunkt, daß Gesellschaften und Kulturen weder marginalisiert noch abgewertet werden. In Text und Bild sollten auch nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern Identifikationsmöglichkeiten gegeben werden.

Dass beide Medien – Lehrplan und Lehrwerk – in den folgenden zehn Jahren in allen Bundesländern überarbeitet (und nicht nur neuaufgelegt) wurden, ist sicherlich nicht zuletzt ein Resultat der KMK-Empfehlung aus dem Jahre 1996.¹⁰⁸

Die KMK-Veröffentlichungen der jüngsten Jahre zeugen von einer Fortsetzung der Leitgedanken aus den 1990er Jahren,¹⁰⁹ lassen aber – ähnlich wie die Veröffentlichungen der europäischen Organisationen – eine Schwerpunktverschiebung hin zur Integrationsförderung erkennen. So geht die KMK in ihrem „Bericht ‚Zuwanderung‘“ aus dem Jahre 2006 davon aus, dass angesichts des wachsenden Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund¹¹⁰ „Integration in Schule und Gesellschaft [...] eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungspolitik in den kommenden Jahren [sei]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der

¹⁰⁸ Selbstverständlich haben andere Entwicklungen, wie bspw. die Verkürzung der Schulzeit auf acht Jahre und die damit verbundene Entwicklung von kompetenzorientierten Kernlehrplänen, in diesem Zusammenhang ebenfalls eine – wenn nicht gar größere – Rolle gespielt.

¹⁰⁹ Vgl. bspw. erneut den KMK-Beschluss zu „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss“ aus dem Jahre 2003. Hier wird die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen – insbesondere auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts – als „eine übergreifende Aufgabe von Schule“ bezeichnet, da die Schüler „einen Zuwachs an Stärkung und Erfahrung der eigenen Identität“ erführen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003: 6).

¹¹⁰ Laut KMK haben in einigen nicht näher benannten Bundesländern ein Drittel und mehr Schüler einen Migrationshintergrund (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006: 2).

Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006: 2). Da die Kumulation aus Migrationshintergrund und niedrigem Sozialstatus der Eltern ein nachweisliches Bildungsrisiko darstelle, bleibe Integration darüber hinaus „eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe“, die es unter Berücksichtigung von Ängsten seitens der aufnehmenden Gesellschaft, jedoch auch durch Ernstnehmen und Aushalten von kulturellen Unterschieden im Rahmen einer Begegnung „auf gleicher Augenhöhe“ zu bewältigen gelte (3).

Von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche Integration ist laut KMK – neben der Ausbildung von Lehrern mit Migrationshintergrund und der Gleichbehandlung der Religionen durch nichtchristlichen Religionsunterricht – die Förderung der Deutschkompetenz von Zugewanderten: „Altersgemäße Sprachkompetenz ist und bleibt entscheidend für Wissenserwerb und Kommunikationsfähigkeit, und diese beiden Fähigkeiten sind unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Integration in Schule, Beruf und Gesellschaft“ (4). Dies entspricht ähnlich lautenden Forderungen, die sich zu Beginn der 1990er Jahre in den bildungspolitischen Veröffentlichungen der europäischen Organisationen wiederfanden.¹¹¹ Dennoch sei, so die KMK, mit Integration nicht Adaption gemeint, „sondern eine Integration unter Wahrung der Identität und kulturellen Orientierung“ (9).

Ein – zumindest symbolischer – Weg in die richtige Richtung dürfte der KMK-Beschluss „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengleichheit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund“ aus dem Jahre 2007 sein. Zwar sind die genannten Maßnahmen, denen die Länder als Selbstverpflichtung im „Nationalen Integrationsplan“ zugestimmt haben, bekannt und eher allgemeiner Natur (z. B. frühzeitige Förderung in Kindertageseinrichtungen), bereits die Präambel verdeutlicht aber ein kooperatives Verständnis von Integration:

Die Kultusministerinnen und Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland sowie die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund sehen sich gemeinsam in der Verantwortung für eine gelingende Integration aller Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Aufgrund der Verantwortung der Kultusministerkonferenz für den Bildungsbereich liegt dabei der Schwerpunkt auf der Integration von Kindern und Jugendlichen. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007: 1)

Hinsichtlich der Sprachkompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund hebt die KMK denn auch – neben dem Hinweis auf „die herausragende Bedeutung der deutschen Sprache als Unterrichts- und Verkehrssprache“ (2) – die Bedeutung von Mehrsprachigkeit hervor: „Dies

¹¹¹ Vgl. hierzu erneut Europäische Gemeinschaften. Ausschuss der Regionen (1993: 189).

schließt die Herkunfts- und Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Es sind geeignete Maßnahmen zu identifizieren, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern“ (3).¹¹² Zudem fordert sie zusätzliche Mittel für die Integrationsarbeit in den Schulen und plädiert für eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtungen – unter Zuhilfenahme von Migrant*innenverbänden als „Mittler“ (5). Gerade letzteres dürfte ein sinnvoller Ansatz sein um die „drängende Aufgabe“ der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem „zügig und nachhaltig [zu realisieren]“, wie die KMK abschließend formuliert (8).

6.3 Länderperspektive am Beispiel von Nordrhein-Westfalen

6.3.1 Landesverfassung und Schulgesetz

Die rechtliche Grundlage für sämtliche (bildungs-)politische Bestrebungen des Landes Nordrhein-Westfalen sind dessen Verfassung und Schulgesetz. In keinem der beiden Dokumente wird „Interkulturalität“ explizit erwähnt, es wird jedoch jeweils der entsprechende konzeptionelle Rahmen geschaffen. So heißt es in Art. 7 der Landesverfassung:

- (1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.
- (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung. (Landtag Nordrhein-Westfalen)

Das NRW-Schulgesetz enthält diesen Passus in § 2 Abs. 2 im Wortlaut (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010a).¹¹³ Darüber hinaus wird Integration durch ‚doppelte‘ Sprachförderung in § 2 Abs. 10 als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule festgeschrieben:

Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen

¹¹² Die Förderung der Herkunftssprachen von Migrant*innen wurde bereits 1977 in einer Richtlinie der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft gefordert, bislang waren die deutschen Schulbehörden jedoch eher zögerlich mit deren Umsetzung (Allemann-Ghionda 2007b: 42).

¹¹³ In religiöser Hinsicht geht das NRW-Schulgesetz – mit Ausnahme des Religionsunterrichts und der Bekenntnis- und Weltanschauungsschulen – grundsätzlich von konfessioneller Neutralität aus (§ 57 Abs. 4). In den Gemeinschaftsschulen des Primarbereichs sollen „christliche Bildungs- und Kulturwerte“ dennoch Grundlage des Unterrichts sein, wenn auch „in Offenheit für die christlichen Bekenntnisse und für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen“ (§ 26 Abs. 2).

Sprache.¹¹⁴ Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler. Sie sollen gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden.

Angesichts der gesellschaftspolitischen Realität der dauerhaft multikulturellen Gesellschaft verwundert es, dass weder Landesverfassung noch Schulgesetz einen expliziten Verweis auf Multi- oder Interkulturalität enthalten. Neumann und Gogolin ziehen in ihrem „Länderbericht: Nordrhein-Westfalen“ aber dennoch das folgende positive Fazit in Bezug auf interkulturelle und integrative Bemühungen des Landes:

Soweit kann Nordrhein-Westfalen im Vergleich der Bundesländer eine ausgesprochen positive Bilanz attestiert werden, was die Aktivitäten zur Schulbildung von Kindern zugewanderter Minoritäten anbelangt; mindestens auf Ebenen der strukturellen Vorkehrungen und der bildungspolitischen bzw. pädagogischen Rhetoriken sind viele Ansätze zu verzeichnen, in denen das Bemühen deutlich wird, sprachliche und kulturelle Pluralität in der Schülerschaft als „Normalität“ zu begreifen, auf die das Schulwesen nicht in Form der Ausgrenzung oder Besonderung reagiert, sondern mit der Weiterentwicklung der traditionellen Strukturen, Inhalte, Maßstäbe. (Neumann und Gogolin 2001: 304)

Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Denkschrift der Bildungskommission NRW, die der damalige NRW-Ministerpräsident Johannes Rau unter dem Namen „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ im Jahre 1992 berufen hatte. Diese benannte die folgenden „Zeitsignaturen“¹¹⁵ für die kommenden Jahre:

- die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen,
- die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien,
- die ökologische Frage,
- die Bevölkerungsentwicklung und die Auswirkungen der Migration,
- die Internationalisierung der Lebensverhältnisse,
- der Wandel der Wertvorstellungen und Orientierungen.

(Bildungskommission NRW 1995: XII)

Ausgehend von diesen erwarteten Entwicklungen sowie von der Einsicht in die

schwierige[...] Situation [der Internationalisierung der Bildung], in der die Entwicklungsprobleme unserer Welt nur noch international gelöst werden können, in der das Miteinanderleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zur Normalität wird, in der auf der anderen Seite die Akzeptanz dieser Multikulturalität in Teilen der Gesellschaft, auch unter Jugendlichen, nicht selbstverständlich ist,

¹¹⁴ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass solche Aussagen zur Förderung der Deutschkompetenz den gesamten Schulunterricht betreffen und somit auch für den Englischunterricht relevant sind.

¹¹⁵ Siehe hierzu die folgende Definition: „Um zu einigen Klärungen und Orientierungen zu gelangen, werden Zeitsignaturen beschrieben, in denen nach Auffassung der Kommission langfristige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zum Vorschein kommen. Diese sind im Begriff, bestehende Strukturen, gewohnte Denk- und Verhaltensweisen, überkommene Orientierungsmuster nachhaltig zu verändern“ (Bildungskommission NRW 1995: 23-24).

forderte die Kommission „eine durchgängige interkulturelle Erziehung in allen Schulstufen und Bildungsgängen und die besondere Förderung der Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern aus den ethnischen Minderheiten“ (XVI). Dies deckt sich mit den Forderungen der europäischen Organisationen und der KMK, die Ende der 1980er/zu Beginn der 1990er Jahre geäußert wurden.

Die Leitvorstellungen einer allgemeinen interkulturellen Erziehung gründeten auf der Feststellung, dass die deutsche Schule auf Dauer multikulturell zusammengesetzt sein werde (121). Hieraus ergab sich für die Kommission die Notwendigkeit einer nicht-nationalistischen, antirassistischen Pädagogik, die Toleranz aktiv fördere und Gelegenheiten zur Erprobung von multikulturellen Situationen biete. Grundlage für deren Umsetzung sollten die Richtlinien und Lehrpläne aller Schulformen sein (123). Zudem solle Mehrsprachigkeit „als schulische Normalität aufgefaßt“ und u. a. durch einen früheren Beginn des Fremdsprachenlernens sowie durch eine Erweiterung des traditionellen Sprachenkanons gezielt gefördert werden (124). Zwar handelt es sich bei der Denkschrift der Bildungskommission NRW nur um Empfehlungen ohne rechtsgültigen Charakter; ebenso wie die fast zeitgleich erschienene KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ wurden jedoch Entwicklungslinien formuliert, die schon wenig später in Form von Lehrplänen und Lehrwerken (institutionell) umgesetzt wurden.

6.3.2 Richtlinien und Lehrpläne: Aktuelle Tendenzen

Zunächst seien einige allgemeine Anmerkungen zu Lehrplänen erlaubt. So gilt es beispielsweise, die häufig synonym verwendeten Begriffe „Lehrplan“ und „Curriculum“ voneinander zu unterscheiden. Zimmermanns ausführliche Abgrenzung erweist sich hier als sehr hilfreich:

Während unter „Lehrplan“ (in seiner traditionellen Form) ein Ensemble von allgemeinen Zielangaben, Lehrinhalten und methodischen Hinweisen verstanden wird, ist der Begriff „Curriculum“ wesentlich umfangreicher: Er umfaßt neben einer Curriculumstheorie die zur Aufstellung des Curriculum führenden Planungsschritte, staatliche Vorgaben wie Gesetzesnormen aus dem Grundgesetz, aus Länderverfassungen, Schulgesetzen und Prüfungsordnungen, außerdem Informationen zur Legitimation der Entscheidungsträger und des Entscheidungsprozesses, die Lernvoraussetzungen der Unterrichtsaktanten, präzise Ziel- und Inhaltsbestimmungen, die Lernorganisation (Methoden, Medien), die Implementation des Curriculum [...], seine Dissemination [...] bis hin zur Evaluation [...]. Das Curriculum wird als konsistentes System mit gegenseitiger Abhängigkeit aller Faktoren verstanden. (Zimmermann 1995: 135; meine Hervorhebungen)

Die bislang bereits betrachteten bildungspolitischen Veröffentlichungen lassen sich demnach unter dem Begriff des Curriculums subsumieren. Die ‚traditionellen‘ Lehrpläne, um die es im Folgenden gehen soll, enthalten konkrete Zielvorgaben für den Unterricht und sind somit „intendierte Curricula“ innerhalb des curricularen Bedingungsgefüges (Göbel und Hesse 2004: 819).¹¹⁶ Sie können laut Zimmermann eine Vielzahl von Funktionen erfüllen:

Sie sind bildungspolitische Programme, sie haben eine Innovations- bzw. Stabilisierungsfunktion für bildungs- und schulpolitische Entscheidungen, sie können die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht anleiten, sie haben eine Evaluations- und Kontrollfunktion für Unterricht, Lehrer- und Schülerleistungen und damit im Zusammenhang eine Selektionsfunktion für Schüler [...]. Sie sollen die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit schulischer Inhalte rechtsverbindlich regeln [...] und administrative sowie unterrichtliche Entscheidungen (wie die Vergabe von Berechtigungsnachweisen) legitimieren können. (Zimmermann 1995: 135)

Inwiefern und in welchem Umfang diese Funktionen im Unterricht tatsächlich erfüllt werden, kann nur im Rahmen von empirischen Untersuchungen ermittelt werden. Laut Finkbeiner mangelt es aber an eben jenen – und das trotz eines „regelrechten Boom[s] der Curriculumforschung seit Anfang der Siebzigerjahre“ (Finkbeiner 1998: 41).

Eine ausführliche Betrachtung der bislang erfolgten Lehrplananalysen würde im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu weit führen. Im Folgenden seien jedoch einige exemplarische Ergebnisse genannt, die Tendenzen in Bezug auf Interkulturalität in aktuellen Lehrplänen aufzeigen. Im Jahre 1998 hatten Gogolin und Neumann bei einer Analyse der ‚alten‘¹¹⁷ Lehrpläne noch festgestellt, dass interkulturelle Bildung allenfalls als abstraktes Postulat berücksichtigt werde, und dass gesellschaftliche Konflikte zugunsten einer Darstellung harmonischer Begegnungen ausgeklammert würden. Zudem werde interkulturelles Lernen vorrangig für sozialwissenschaftliche Fächer sowie Ethik und Religion angeregt, nicht jedoch beispielsweise für die Naturwissenschaften (Gogolin et al. 1998: 672). Luchtenbergs Fazit bei einer Untersuchung von Lehrplänen und Lehrwerken aus dem Jahre 1995 fiel noch ernüchternder aus. So konnte sie in den alten Lehrplänen kaum Hinweise auf interkulturelles Lernen ausmachen (Luchtenberg 1995: 179-180). Dennoch gab sie sich optimistisch, dass interkulturelle Bildung mit den vorhandenen Materialien grundsätzlich möglich sei, wenn die didaktischen Grundlagen stimmen würden (279).¹¹⁸

¹¹⁶ Göbel und Hesse verweisen auf die gängige Unterscheidung zwischen angestrebtem („intended“), umgesetztem („implemented“) und erreichtem („attained“) Curriculum (Göbel und Hesse 2004: 819).

¹¹⁷ Gemeint sind Lehrpläne der 1980er und 1990er Jahre, also vor der bereits erwähnten Überarbeitung, die zum Ende des 20. Jahrhunderts einsetzte.

¹¹⁸ Diese Grundlagen stellt Luchtenberg in Kapitel 2 ihrer Untersuchung ausführlich dar.

Ein positiveres Bild ergab sich für Bühler-Otten, Neumann und Reuter, die im Jahre 2000 die aktuellen Lehrpläne mehrerer Fächer auf Grundschul- und Sekundarstufe-I-Niveau aus Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Bayern untersuchten. Demnach seien in allen untersuchten Lehrplänen implizite oder explizite Hinweise auf interkulturelle Bildung vorhanden (Bühler-Otten et al. 2000: 312). Zudem zeichne sich die Tendenz einer allgemeinen interkulturellen Bildung ab: „Kinder von Mehrheit und Minderheiten sollen den Umgang mit kultureller und sprachlicher Pluralität lernen“ (314). Im Fazit ihrer Folgeuntersuchung aus dem Jahre 2004, die zudem die Lehrpläne von Berlin berücksichtigte, ergänzten Neumann und Reuter:

Die neueren Lehrpläne [...] nehmen die Diskussion um Bildungsstandards auf und legen über die Orientierung an fachlich-inhaltlichen Gesichtspunkten hinaus überfachliche Kompetenzen bei der Festlegung von Zielen der Lehr- und Lernprozesse fest. Interkulturelle Bildung ist ein solcher Aspekt nicht fachlicher Art, der Eingang in die Lehrpläne gefunden hat. (Neumann und Reuter 2004: 815)

Gleichsam kritisierten sie jedoch auch, dass die Lehrpläne meistens nur Ziele interkulturellen Lernens benennen würden, dass sie dabei aber nur selten auf den konkreten Erwerb der entsprechenden Handlungskompetenzen eingingen (815).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Göbel und Hesse in ihrer Untersuchung aus demselben Jahr, die die Englischlehrpläne der Jahrgangsstufe 9 aller 16 Bundesländer berücksichtigte. So würden interkulturelle Themen und Lernziele in allen Lehrplänen reflektiert, wenn auch mit unterschiedlicher Ausrichtung (Göbel und Hesse 2004: 830). Dabei stünden jedoch allgemeine Lehrziele und spezifische Lehrinhalte „weitgehend unverbunden nebeneinander“. Zudem sei weder ein Eingehen auf konkrete Inhalte zur Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen noch die Berücksichtigung einer Abfolge von interkulturellen Kompetenzstufen erkennbar (831).¹¹⁹ Daher schlussfolgerten sie: „Die Lehrpläne eröffnen Felder möglicher Handlungen, sie reichen aber nicht hin, um interkulturell erfolgreichen Unterricht zu gestalten“ (832).

Eine umfassende Untersuchung der aktuellsten Lehrpläne hinsichtlich der Umsetzung interkultureller Konzepte steht noch aus. Zudem bleibt zu erörtern, ob und inwiefern sich die Kompetenzorientierung der neuen Kernlehrpläne auf das interkulturelle Potential der Lehrpläne auswirkt.¹²⁰ Grundsätzlich lässt sich jedoch die Tendenz einer Berücksichtigung

¹¹⁹ Die fehlende Berücksichtigung eines interkulturellen Stufenmodells bemängeln Göbel und Hesse insbesondere, weil ihre Untersuchung auf einer ertragreichen Didaktisierung von Bennetts DMIS basiert. Vgl. hierzu erneut Kapitel 3.6 („Modelle zur Erlangung von interkultureller Kompetenz“).

¹²⁰ Diesbezüglich sei auf Allemann-Ghionda verwiesen, die in der Einführung der Kernlehrpläne einen Rückschritt in Bezug auf die interkulturellen Ideale der KMK-Empfehlung von 1996 sieht (Allemann-Ghionda 2007a: 38). Vgl. hierzu erneut Kapitel 6.2 („Bundesdeutsche Perspektive: Kultusministerkonferenz der Länder“).

bildungstheoretischer und bildungspolitischer Erkenntnisse feststellen.¹²¹ Da insbesondere im Bereich der konkreten Vermittlung¹²² von interkulturellen Handlungskompetenzen noch Defizite zu bestehen scheinen, ist eine entsprechende Interpretation der Lehrpläne von entscheidender Bedeutung. Dies stellte auch Göpfert schon 1985 fest, der – zugegebenermaßen mit anderer Intention – in seiner eigenen Lehrplanuntersuchung abschließend vermerkte:

Wenn und solange die entsprechenden Gruppen – Politiker, Regierungen, Verwaltungen, Kirchen, Universitätsgremien u. a. – eine Öffnung für interkulturelle Erziehung nicht gewähren, Lehrer- und Elternverbände keine Änderung herbeiführen können bzw. wollen, dann bleibt als Ausweg nur die Bereitschaft des Lehrers, Lehrpläne gemäß seiner pädagogischen Verantwortung und Fähigkeit souverän zu „interpretieren“ und zu handhaben. (Göpfert 1985: 191)

In der folgenden Kurzbetrachtung sollen abschließend der Stellenwert und die Erscheinungsformen interkulturellen Lernens in den aktuellen Englischlehrplänen des Landes NRW beschrieben werden.

6.3.3 Richtlinien und Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen

Als Resultat der bildungspolitischen Entwicklungen der 1990er Jahre erschienen in Nordrhein-Westfalen zunächst neue Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II (1999) und danach – fünf bzw. acht Jahre später –¹²³ Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I (2004; 2007). Während die den Oberstufenlehrplänen übergeordneten Richtlinien Interkulturalität immer noch nur am Rande erwähnen,¹²⁴ benennt der Englischlehrplan für die Sekundarstufe II „Interkulturelle Handlungsfähigkeit“ als „Leitziel“ des Englischunterrichts. Begründet wird dies vorrangig unter pragmatischen Gesichtspunkten. So heißt es einleitend:

Die zunehmende Globalisierung der Lebens- und Wirtschaftsräume, die vielfältigen medialen Möglichkeiten grenzüberschreitender Kontakte und des Austausches von Informationen, das hohe Maß an privater und beruflicher Mobilität machen Fähigkeiten, sich in der Welt zu verständigen, zu einer unabweisbaren Notwendigkeit. In diesem Sinne hat Unterricht in den modernen

¹²¹ Allemann-Ghionda bestreitet dies und beklagt die fast völlige Ignoranz gegenüber den Empfehlungen der interkulturellen Didaktiker. Insbesondere fordert sie die Integration von Methoden der interkulturellen Sensibilisierung und des interkulturellen Trainings ein (Allemann-Ghionda 2007a: 53).

¹²² Dies soll selbstverständlich nicht zu der simplizistischen Annahme verleiten, dass interkulturelle Kompetenzen schematisch vermittelt werden können.

¹²³ Im Jahre 2004 wurden erstmalig kompetenzorientierte Kernlehrpläne für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache herausgegeben. Die Neuauflage aus dem Jahr 2007 berücksichtigt die Schulzeitverkürzung auf acht Jahre („G8“).

¹²⁴ So wird beispielsweise die Entwicklung von „interkulturelle[r] Akzeptanz“ oder die Vorbereitung „auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt“ thematisiert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: XIV).

Fremdsprachen der gymnasialen Oberstufe zur zentralen Aufgabe, jungen Menschen für eine mehrsprachige Lebenswelt diejenige Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie über die Grenzen ihrer eigenen Sprache hinweg handlungsfähig machen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 7)

Die Notwendigkeit einer interkulturellen Handlungskompetenz ergibt sich laut Lehrplan also nicht aus dem allgemeinen Mehrwert des interkulturellen Austauschs, sondern – der Bedeutung des Englischen als Lingua franca folgend –¹²⁵ aus den Anforderungen des modernen Berufs- und Alltagslebens. Dies impliziere sowohl Sprachkompetenz als auch die hiermit verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten, die für interkulturelle Verstehensprozesse notwendig seien.

Unter der Prämisse des Leitziels der interkulturellen Handlungsfähigkeit sollen in den folgenden vier Bereichen „komplexe Lernsituationen“ geschaffen werden: (1) Sprache, (2) Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte, (3) Umgang mit Texten und Medien und (4) Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens (12).¹²⁶ Dem Bereich des interkulturellen Lernens (2) wird dabei die größte Bedeutung zugemessen, da durch seine integrierende Funktion die Auswahl der Themen und Inhalte sowie der Methoden für den Unterricht gesteuert werde (24). Dies zeigt sich bereits in der Bevorzugung des exemplarischen Lernens gegenüber einer umfassenden Behandlung geschlossener Themenkomplexe, die aufgrund der „Vielschichtigkeit und Prozesshaftigkeit der soziokulturellen Themen und Inhalte“ ausgeschlossen sei.¹²⁷ Stattdessen solle „ein gesichertes Handlungs- und Orientierungswissen in exemplarischen Einblicken“ erarbeitet werden, und zwar in Bezug auf (1) die Britischen Inseln, (2) die USA und Kanada sowie (3) Beispiele aus dem afrikanischen, asiatisch-pazifischen oder australisch-neuseeländischem Raum. Letztere sollten „im Hinblick auf Aspekte wie z. B. Imperialismus, Entkolonialisierung und Postkolonialismus [sowie] aktuelle wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen“ bearbeitet werden (25). Die Zusammenfassung der gesamten nichtamerikanischen und nichtbritischen Welt in einer nachgeordneten Kategorie verdeutlicht den nach wie vor

¹²⁵ Vgl. hierzu Kapitel 1.1.1 („Die Bedeutung des Faches“) in Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999: 5).

¹²⁶ In didaktisch-methodischer Hinsicht werden mit den Aspekten „Problemorientierung“, „Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität“, „Perspektivwechsel als didaktisches Prinzip und fachspezifische Methode“, „Sensibilisierung im Hinblick auf fremde Kulturen [...]“, „Reflexion auf die eigene und die fremden Kulturen [...]“ und „Erwerb von Strategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Situationen“ wichtige interkulturelle Teilbereiche und -kompetenzen genannt, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach thematisiert wurden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 26-28).

¹²⁷ Zudem finden sich an zahlreichen Stellen des Lehrplans explizite Hinweise zur Verwirklichung interkultureller Lernprozesse, bspw. in Bezug auf den Umgang mit literarischen Texten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 30-31).

vorherrschenden Fokus auf den ‚klassischen‘ angloamerikanischen Raum. Dies liegt wohl im pragmatischen Verständnis der interkulturellen Handlungskompetenz begründet, mutet jedoch trotz der interkulturellen Grundierung des Lehrplans ethnozentristisch an.

Vor dem Hintergrund des exemplarischen Lernens verzichtet der Lehrplan auf eine Festlegung obligatorischer Themeninhalte. Stattdessen werden anhand der vier thematischen Ebenen „Erschließung von Alltagswirklichkeiten“, „Themen und Probleme junger Erwachsener“, „Erschließung des gesellschaftlichen und historischen Kontextes der Bezugskulturen“ und „Themen und Inhalte von globaler Bedeutung“ inhaltlich-thematische Vorschläge gemacht (25-26), die den Fachlehrern bei der Schaffung komplexer Lernsituationen helfen sollen (43). Dies sorgte zu Zeiten des Individualabiturs für inhaltliche und methodische Freiräume, machte mit der Einführung des Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen aber ergänzende Hinweise erforderlich.

Seit 2007 wird der Lehrplan für die Sekundarstufe II daher durch Abiturvorgaben mit verbindlichen Unterrichtsinhalten ergänzt. Die Vorgaben des Lehrplans bleiben dabei unberührt, so dass es in der Verantwortung der Schulen und Lehrkräfte liegt, die unterschiedlichen Themen und Inhalte zu kombinieren. Als inhaltliche Schwerpunkte wurden in den letzten Jahren stets „British and American traditions and visions“, „Globalization – global challenges“, „Post-colonialism and migration“ (mit Fokus auf Indien und Pakistan), „Shakespeare – a literary ‚giant‘ in the 21st century“ und „Utopia and dystopia – exploring alternative worlds“ angegeben.¹²⁸ Die zu behandelnden literarischen Werke wiesen jeweils eine Mischung aus Texten des klassischen Literaturkanons (Aldous Huxleys *Brave New World*, Tennessee Williams’ *A Streetcar Named Desire*, Shakespeares *Romeo and Juliet/Much Ado About Nothing*) und ‚anderen‘ Texten (Lorraine Hansberrys *A Raisin in the Sun*, Don DeLillos *Falling Man*) auf,¹²⁹ wobei Werke von Autoren nichtbritischer oder nichtamerikanischer Herkunft sowie „Weltliteratur“¹³⁰ im Allgemeinen gänzlich unberücksichtigt blieben. Diese abermalige Verdichtung auf den angloamerikanischen Raum, die in der Gesamtkonzeption des Lehrplans noch mit den Erfordernissen einer interkulturellen Handlungskompetenz begründet werden kann, lässt das interkulturelle Potential des

¹²⁸ Vgl. hierzu die NRW-Abiturvorgaben der Jahre 2010-2013 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007b; 2009a; 2009b; 2010b).

¹²⁹ Filme waren nur bis einschließlich 2011 Bestandteil der Abiturvorgaben. Seit 2012 wurden diese wohl gänzlich gestrichen.

¹³⁰ Vgl. hierzu erneut Auernheimers Definition von Weltliteratur „nicht im eingeschränkten Sinn der europäischen Klassik, sondern als Literatur der Weltgesellschaft“ (Auernheimer 2007a: 221).

Literaturunterrichts ungenutzt und darf daher an dieser Stelle als Versäumnis betrachtet werden.¹³¹

Im Gegensatz zum Lehrplan der Sekundarstufe II geht der aktuelle Kernlehrplan für die Sekundarstufe I nicht von einem übergeordneten Leitziel in Bezug auf interkulturelle Handlungskompetenz aus. Stattdessen benennt er die folgenden vier Kernkompetenzen, die bei der Gestaltung von Unterrichtsvorhaben jeweils zu berücksichtigen seien: „Kommunikative Kompetenzen“, „Interkulturelle Kompetenzen“, „Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachlicher Korrektheit“ und „Methodische Kompetenzen“. Die interkulturellen Kompetenzen werden hierbei in die Bereiche „Orientierungswissen“, „Werte, Haltungen und Einstellungen“ und „Handeln in Begegnungssituationen“ untergliedert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007a: 21).

Anstelle von obligatorischen Lerninhalten beschreibt der Kernlehrplan Kompetenzniveaus, die jeweils am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 9 erreicht werden sollen (21). In Bezug auf interkulturelle Kompetenzen soll dies zu einer mehrfachen Horzonterweiterung der Schüler führen. So sollen durch eine Betrachtung des englischen Alltags in den ersten beiden Jahren zunächst Vergleiche mit der eigenen Lebenswelt ermöglicht werden (25). In der Jahrgangsstufe 8 wird der fremdkulturelle Bezugsrahmen dann um die USA und „ein[...] weitere[s] englischsprachige[s] Land[...]“ erweitert. Zudem soll es den Schülern möglich sein, altersgemäße kulturspezifische Wertvorstellungen zu reflektieren und somit einfache (fiktive oder reale) Begegnungssituationen zu bewältigen (31-32). Am Ende der Sekundarstufe I schließlich sollen die Schüler „über ein grundlegendes Orientierungswissen zu ausgewählten Aspekten englischsprachiger Lebenswelten“ verfügen, Werte und Einstellungen kritisch hinterfragen sowie mit möglichen Missverständnissen und Konflikten in Begegnungssituationen umgehen können (38-39). Auf dieser Grundlage soll es den Schülern danach möglich sein, ihre interkulturelle Handlungskompetenz im Laufe der Sekundarstufe II zu erweitern.

Vor dem Hintergrund der nun dargestellten bildungstheoretischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sollen in den folgenden beiden Kapiteln Lehrwerke als bildungspraktisches und didaktisches Medium zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz betrachtet und analysiert werden.

¹³¹ In ihrem aktuellen Sammelband *Teaching the New English Cultures & Literatures* stellen Eisenmann, Grimm und Volkmann Methoden zur Behandlung der *New English Literatures* im Unterricht vor und verdeutlichen zudem anhand einer didaktischen Analyse ausgewählter Texte deren interkulturelles Potential (Eisenmann et al. 2010).

III BILDUNGSPRAXIS

7 Lehrwerktheorie

In Vorbereitung auf die in Kapitel 8 folgende Analyse seien zunächst einige Bemerkungen zu Lehrwerken und ihrer Erforschung erlaubt. Es ist dabei weder Anspruch noch erklärtes Ziel der vorliegenden Arbeit, den gesamten Lehrwerkkomplex umfassend abzudecken.¹³² Vielmehr sollen anhand der folgenden Ausführungen die für die eigene Analyse relevanten Aspekte dargestellt werden. Dies beinhaltet eine inhaltlich-konzeptionelle Einordnung von Lehrwerken, einen Kurzüberblick über die deutsche Lehrwerkforschung und die einschlägigen Forschungsergebnisse zum interkulturellen Potential von Lehrwerken sowie eine Betrachtung der für die Analyse zur Verfügung stehenden Methodik.

7.1 Grundsätzliches zu Lehrwerken

Sowohl im Allgemeinen Sprachgebrauch als auch (teilweise) in der Literatur werden die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ oftmals synonym verwendet. Gemeint ist hierbei in den meisten Fällen das aus dem Unterricht bekannte Schul- bzw. Schülerbuch, das Neuner definiert als

ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lernstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind. (Neuner 2003: 399)

Laut Wiater steht das Schulbuch dabei als Textart zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch (Wiater 2003a: 12). Bamberger geht noch einen Schritt weiter und erhebt es zu einer eigenen Literaturgattung (neben Dichtung, wissenschaftlicher Literatur und Sachschrittm), deren charakteristisches Merkmal die Aufbereitung des Inhalts für den Rezipienten sei (Bamberger 1995: 46f.).¹³³

Das Schulbuch ist der zentrale Bestandteil des Lehrwerks, welches darüber hinaus noch lehrwerkbegleitende, lehrwerkübergreifende und lehrwerkunabhängige Elemente enthält

¹³² Dies wäre im Rahmen einer einzelnen Arbeit ohnehin nicht möglich. Dennoch sei an dieser Stelle exemplarisch auf drei Veröffentlichungen verwiesen, die die deutsche Lehrwerkforschung maßgeblich geprägt und vorangebracht haben: Heuer und Müller (1973b), Neuner (1979b) und Kast und Neuner (1994).

¹³³ Vgl. hierzu auch Steins klassische Beschreibung von Schulbüchern als „primär didaktische Medien zur Unterstützung bzw. Entlastung schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse“ (Stein 1982: 2).

(Nieweler 2005: 125). Eine hilfreiche, wenn auch technisch leicht ‚veraltete‘ Übersicht der einzelnen Medienkomponenten des Lehrwerks liefert Kieweg:¹³⁴

1. Schülerarbeitsbuch als Leitmedium
2. Tonkassette/CD für Hörverstehensaufgaben
3. CD-Rom für Vokabeltraining, Grammatikübungen, Landeskunde und Spiele
4. Disketten für Vokabelübungen, Grammatikübungen und Spiele
5. Testkassette oder CD zur Überprüfung der Hörverstehensleistung
6. Testaufgaben zur Leistungsmessung und Schüler/Innen-Selbstbeurteilung
7. Lehrerhandreichungen, Grammatiken
8. Foliothek, Wandbilder
9. Materialien für die Freiarbeit
10. Video-Kassetten und Diareihen
11. Wortschatzkarteien, Grammatikhilfen, Selbstlernprogramme
(Kieweg 1999: 39)

Neben einer technischen Aktualisierung der einzelnen Bestandteile – so dürften Disketten und Dias heute wohl eher nicht mehr zum Einsatz kommen – ist die Aufzählung noch um Onlinematerialien zu ergänzen, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. In der vorliegenden Arbeit wird auf dieser Grundlage unterschieden zwischen dem *Lehrwerk* als Ensemble von Lehr- und Lernmaterialien und dem *Lehrbuch* als zentralem Bestandteil desselben. Die Begriffe „Lehrbuch“, „Schulbuch“ und „Schülerbuch“ werden hierbei synonym verwendet, da sie sich auf dasselbe Konzept beziehen.

Wie bereits im vergangenen Kapitel angedeutet sind Lehrwerke Teil des Bedingungsgefüges „*Lehrplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan – Unterricht*“, das Finkbeiner als „dynamisches, in hohem Maße fluktuierendes und veränderbares Szenario“ beschreibt (Finkbeiner 1998: 36; Hervorhebungen im Original). Zwar kann – wie auch Finkbeiner betont – aufgrund der Komplexität dieses Gefüges nicht von einer linearen Abfolge ausgegangen werden; dem Lehrwerk kommt aber eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen Lehrplan und Unterrichtsgeschehen zu (Neuner 2003: 399).¹³⁵ Bim spricht in diesem Zusammenhang vom Lehrwerk als „Modell des Lehr- und Lernprozesses“, das freilich nicht dem realen gleichzusetzen sei, sondern vielmehr als offenes System „den realen Lehr- und Lernprozeß zu moderieren [habe]“ (Bim 1987: 263f.).¹³⁶ Der Modellcharakter des Lehrwerks ergibt sich auch aus der speziellen Unterrichtssituation, die Schäfer als unauthentisch und künstlich charakterisiert: „Der Klassenraum, selbst wenn er

¹³⁴ Die ursprünglich tabellarische Darstellung wurde der Einfachheit halber in Listenform gebracht. Die Nummerierung entspricht dabei den in der Tabelle ebenfalls enthaltenen Ordnungsnummern.

¹³⁵ An dieser Stelle muss somit Kieweg widersprochen werden, der einen Abgleich zwischen Lehrplan und Lehrwerk für überflüssig hält, da sich Lehrwerke ja ohnehin an den ministeriellen Vorgaben und somit auch am jeweils gültigen Lehrplan orientieren müssten (Kieweg 1999: 38f.).

¹³⁶ Ob eine solche ‚Steuerungsfunktion‘ des Lehrwerks wünschenswert ist, wird an späterer Stelle noch thematisiert werden.

gewohnte Pfade verlässt, ist immer unauthentisch, die Lernsituation ist immer künstlich, schon dadurch, dass gelernt werden *muss* – wie und was auch immer“ (Schäfer 2003: 306; Hervorhebung im Original). In dieser Situation könne es mithilfe des (ebenfalls „unauthentischen“) Lehrwerks gelingen, Lernprozesse zu initiieren, die von den Lernenden als authentisch empfunden würden (305).¹³⁷ Dies setzt jedoch selbstverständlich eine entsprechende Vermittlung durch den Lehrer voraus, der Akzente bei der Auswahl der Lehrwerktexte setzt und diese durch weitere Materialien ergänzt (Kahl 2000: 126f.). Das Lehrwerk ist somit stets nur ein Angebot an Lehrende und Lernende, das – um zu Bim zurückzukommen – „die wesentlichen Züge des realen Lehr- und Lernprozesses reflektiert und die ausübende Tätigkeit des Lehrers und des Schülers potentiell in sich enthält und abbildet“ (Bim 1987: 263f.).

Die wichtige Vermittlungsfunktion von Lehrwerken zeigt sich auch in ihrer engen Verwobenheit mit den jeweiligen gesellschaftspolitischen, kulturellen und didaktischen Entwicklungen. Neue Lehrwerke entstehen laut Neuner vor allem dann,

wenn sich markante Bezugspunkte in diesem Bedingungsgefüge verändern – wenn etwa übergreifende gesellschafts-politische Veränderungen zu einer veränderten Sicht der deutschsprachigen Länder führt [sic], wodurch es z. B. zu einer anderen Auswahl und Bewertung der (landeskundlichen) Themen und Inhalte kommt – oder wenn neue Erkenntnisse der fachlichen Bezugswissenschaften (insbesondere der Linguistik) oder der Lerntheorie verarbeitet werden. (Neuner 1994a: 112)¹³⁸

Lehrwerke sind somit „Kinder ihrer Zeit“, die aufgrund der steten Weiterentwicklung in den o. g. Bereichen ständig angepasst werden müssen (Neuner 2003: 400).¹³⁹ Da die Entwicklung von neuen Lehrwerken jedoch ein aufwendiger¹⁴⁰ und kostspieliger¹⁴¹ Prozess ist, liegt zwischen den gesellschaftspolitischen/didaktischen Veränderungen und der Veröffentlichung der ‚angepassten‘ Lehrwerke oft eine zeitliche Verzögerung von rund zehn Jahren vor (Leupold 2006: 2). Dieses Phänomen wird in der Literatur häufig als „time lag“ bezeichnet.¹⁴²

Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs lassen sich im Bereich des Fremdsprachenunterrichts vier Lehrwerkgenerationen unterscheiden, die durch verschiedene

¹³⁷ Schäfer bezieht sich hier auf das Authentizitätskonzept von Widdowson (1985).

¹³⁸ Der „Siegesszug“ von interkulturellen Konzepten (Volkman 2002: 16), der im Rahmen der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach beschrieben wurde, ist ein Beispiel für einen solchen gesellschaftspolitischen und didaktischen Wandel.

¹³⁹ Vgl. hierzu auch Steins Beschreibung des Schulbuchs als „Politicum – Informatorium – Paedagogicum“ (Stein 2003: 23).

¹⁴⁰ Vgl. hierzu Niewelers Ausführungen zu den Etappen der Lehrwerkerstellung (Nieweler 2005: 128-131), Finkbeiners Erläuterungen zu den einzelnen Planungs- und Entwicklungsschritten (Finkbeiner 1998: 40) sowie Neuners Analyse der Einflussfaktoren bei der Erstellung von Lehrwerken (Neuner 2003: 400).

¹⁴¹ Abendroth-Timmer weist darauf hin, dass aktualisierte Wiederauflagen oder Lehrwerkadaptionen aus anderen Ländern sehr viel günstiger sind als wirkliche Neuentwicklungen (Abendroth-Timmer 2000: 35).

¹⁴² Vgl. hierzu bspw. Fritzsche (1992a: 18).

didaktische und gesellschaftliche Konzepte gekennzeichnet sind. Kieweg listet diese in der folgenden Tabelle auf (Kieweg 1999: 36):

	Lehrwerkkonzepte	Zeit
1	Grammatik-Übersetzungsmethode als Grundkonzept zur Lehrwerkerstellung	ab Mitte der 50-er Jahre
2	audiolinguale und audiovisuelle Methode als Grundkonzept zur Lehrwerkerstellung	seit den 60-er Jahren
3	pragmatisch-kommunikative Ansätze als Grundkonzept zur Lehrwerkerstellung	seit Mitte der 70-er Jahre
4	integrative Ansätze als Grundkonzept zur Lehrwerkerstellung	seit Mitte der 80-er Jahre

Darstellung 3: Lehrwerkgenerationen seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs

Kennzeichnend für die 1950er Jahre war die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode, der zufolge die Fremdsprache vor allem durch grammatische Analysen und wortgetreue Übersetzungen erlernt werden sollte. Sprache und Grammatik wurden also gewissermaßen gleichgesetzt, was sich auch in einer Fokussierung auf die Hochsprache und eine Vernachlässigung der (mündlichen) Kommunikation niederschlug. Dies änderte sich in den 1960er Jahren, die vom linguistischen Strukturalismus geprägt waren. Die resultierende audiolinguale oder audiovisuelle Lernmethode setzte auf strikte Einsprachigkeit in Bezug auf die Fremdsprache und ersetzte das Lernen grammatischer Regeln durch das Einüben sogenannter kommunikativer „Drills“. Obwohl die mündliche Interaktion hierbei im Vordergrund stand, handelte es sich vor allem um einstudierte Dialoge und Kommunikationsmuster, die noch keine ‚wirkliche‘ Kommunikation förderten. Im Rahmen der kommunikativen bzw. pragmatischen Wende in der Mitte der 1970er Jahre etablierte sich daraufhin die kommunikative Kompetenz als neues Globalziel des Fremdsprachenunterrichts. Dies führte in Deutschland vor allem zur Rezeption der Sprechakttheorie¹⁴³ und somit gewissermaßen zu einer Weiterentwicklung des drillartigen Spracherwerbs (mit dem Unterschied, dass nun oftmals Sprechakte einstudiert wurden). In der Mitte der 1980er Jahre führte die Entwicklung von integrativen Ansätzen schließlich zu einer erhöhten Lernerzentrierung sowie zur eingangs bereits beschriebenen interkulturellen Wende (Götze 1994).¹⁴⁴ Historisch gesehen zählen die derzeitigen Lehrwerke also noch zur vierten, ‚interkulturell geprägten‘ Generation. Es bleibt demnach abzuwarten, welche Entwicklung einen weiteren Paradigmenwechsel einleitet und wie dieser aussehen wird.

¹⁴³ Vgl. hierzu Searle (1969).

¹⁴⁴ Vgl. Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“).

Ein Spezifikum des deutschen Bildungssystems ist das Genehmigungsverfahren von Lehrwerken für staatliche Schulen.¹⁴⁵ Während beispielsweise in den USA Lehrwerke von Lehrern, Eltern oder auch den Lernern selbst ausgewählt werden,¹⁴⁶ müssen Lehrwerke in Deutschland ein formalisiertes Evaluations- und Auswahlverfahren durchlaufen, bevor sie an staatlichen Schulen zugelassen werden. Die Berechtigung dieses Prüfungsverfahrens, das von den Kultusministerien der jeweiligen Bundesländer durchgeführt wird, ergibt sich aus Art. 7, Abs. 1 des Grundgesetzes, in dem es heißt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Die aktuellen Zulassungskriterien des Landes Nordrhein-Westfalen sind in einem Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder aus dem Jahre 2003 festgelegt. Dort heißt es:

Lernmittel müssen

- den Richtlinien, Lehrplänen und weiteren Unterrichtsvorgaben entsprechen,
- Kinder ganzheitlich ansprechen und individuelle Lernwege eröffnen, entdeckendes Lernen und selbstständiges Arbeiten durch methodische und mediale Vielfalt fördern,
- auf dem Stand der Fachwissenschaften sein,
- mit der verfassungsmäßigen Ordnung und den rechtlichen Vorgaben für die Schulen vereinbar sein.

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009c)

Als mögliche Ergebnisse der im Gutachterverfahren durchgeführten Prüfung nennt der Runderlass eine Versagung der Zulassung, eine befristete Zulassung oder eine unbefristete Zulassung, gegebenenfalls unter Auflagen.

Das spezielle Zulassungsverfahren hat unmittelbare Auswirkungen auf die Lehrwerkentwicklung in Deutschland. So heben Byram und Doyé in einem Vergleich deutscher und englischer Fremdsprachenlehrwerke aus dem Jahre 1993 die hohe Qualität der deutschen Lehrwerke hervor und führen diese – neben der langen Grundsatzdiskussion über die Rolle der Landeskunde¹⁴⁷ und ihre Aufgaben im Fremdsprachenunterricht – maßgeblich auf das deutsche Zulassungsverfahren zurück. Dieses führe zu einer großen Sorgfalt der Verlage, die schon aus rein wirtschaftlichen Gründen die jeweiligen Vorgaben erfüllen würden, um eine möglichst unbefristete Zulassung ohne Auflagen zu erhalten (Byram und Doyé 1993: 197f.). Ein weiteres Spezifikum des deutschen Bildungssystems – die Länderhoheit in Bezug auf Bildungsfragen – stellt die Verlage hierbei jedoch stets vor große Probleme. So erschweren die unterschiedlichen Vorgaben der einzelnen Länder die

¹⁴⁵ Außerschulische Bildungseinrichtungen sind hiervon ausgenommen.

¹⁴⁶ Sheldon beschreibt diese Auswahl als „subjective, rule-of-thumb activity“ (Sheldon 1988: 45).

¹⁴⁷ Die Verwendung des Begriffs der „Landeskunde“ erfolgt hier aufgrund seiner Relevanz in der deutschsprachigen Literatur. Gemeint ist eine „Landeskunde im neuen Gewand“ (Lenz 1995), die die Einflüsse der *Cultural Studies* mit einbezieht. Vgl. hierzu Kapitel 3.1 („Definitionen und Grundsätze“).

Entwicklung eines einzigen Lehrwerks, das in der gesamten Bundesrepublik zugelassen wird. Stattdessen müssen sich die Verlage für eine der folgenden drei Varianten entscheiden: eine „Maxiausgabe“, die alle geforderten Inhalte enthält; eine „Regionalausgabe“, die auf die Anforderungen eines spezifischen Bundeslands abgestimmt ist; oder eine „Kompromissausgabe“, die sich an den Anforderungen der meisten Bundesländer orientiert (bspw. an Nordrhein-Westfalen als größtem Bundesland). Da die ersten beiden Varianten laut Bung in der Regel zu teuer sind, entscheiden sich die Verlage in den meisten Fällen für Kompromissausgaben (Bung 1982: 294).

7.2 Die Bedeutung von Lehrwerken

Das deutsche Genehmigungsverfahren verweist auf die große Bedeutung, die Lehrwerke im hiesigen Bildungssystem einnehmen. Laut Geiger reflektieren sie die gesellschaftlichen Einstellungen der demokratisch gewählten Institutionen und zeigen demnach, „was offiziell, in der Institution Schule, als wichtig gilt und was nicht“ (Geiger 1999: 59f.).¹⁴⁸ Dieser demokratische Aspekt zeigt sich auch in den Forschungsschwerpunkten der drei großen Schulbuchinstitute (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, Institut für Schulbuchforschung in Duisburg, Arbeitsstelle für Schulbuchforschung in Augsburg), die sich hauptsächlich mit gesellschafts- und ideologiekritischen Fragen beschäftigen bzw. beschäftigt haben (Bamberger 1995: 52).¹⁴⁹ Da Lehrwerke zudem die wichtigsten Elemente der jeweiligen Einstellungen und Konzeptionen bündeln, sind sie nach Marienfeld die „komprimierteste und zugleich manifeste Ausdrucksform von Schule“ (Marienfeld 1976: 48). Dies sagt freilich noch nichts über die Qualität des Unterrichts aus, denn „[e]in guter Lehrer wird die Mängel eines Lehrwerks schnell ausbügeln können, während andererseits ein schlechter Lehrer auch mit einem guten Lehrwerk dem Schüler den Unterricht verderben kann“. Andererseits übt das Lehrwerk alleine schon dadurch einen nachhaltigen Eindruck aus, „daß es [...] in der Hand des Schülers [ist]“ (Funke 1988: 44). Kiffe zufolge erlaubt es die Analyse von Lehrwerken deswegen, „ein recht verlässliches Bild des tatsächlich praktizierten Fremdsprachenunterrichts“ zu entwerfen (Kiffe 1999: 89). Die vorliegende Arbeit geht – auch vor dem Hintergrund der

¹⁴⁸ An dieser Stelle sei auf Abendroth-Timmer verwiesen, die in einer vergleichenden Studie von Lehrwerken aus Deutschland, Frankreich und Russland zeigen konnte, dass Lehrwerke die jeweilige didaktische sowie gesellschaftliche Situation ihres Herkunftslandes widerspiegeln (Abendroth-Timmer 1998).

¹⁴⁹ Das Duisburger Institut für Schulbuchforschung wurde im Jahre 1991 aufgelöst. Einen guten Überblick über Geschichte und Arbeit der deutschen Schulbuchinstitute liefert Pöggeler (2003: 38-45).

Vermittlungsfunktion¹⁵⁰ von Lehrwerken – von derselben Prämisse aus und betrachtet die in Kapitel 8 folgende Analyse daher sowohl als bildungstheoretischen als auch als bildungspraktischen Beitrag.

Zumindest während der Sekundarstufe I gilt das Lehrwerk – und hier speziell das Schulbuch – als Leitmedium des Unterrichts. Leupold verdeutlicht dies anhand der folgenden Schilderung:

Auf Schülerseite hört der „ernsthafte“ Unterricht mit der Abgabe der Bücher auf, auch wenn sie aus schulinternen Gründen manchmal schon zu einem Zeitpunkt erfolgt, der vor dem eigentlichen Schuljahresende liegt. Und ähnlich ist die Reaktion zum Schuljahresbeginn. Erst mit dem Austeilen der Schülerbücher scheint für die Lerner der Unterricht „richtig“ zu beginnen. (Leupold 2006: 1)

Die resultierende Gleichsetzung des Schulbuchfortschritts mit dem Lernfortschritt erfolgt jedoch nicht nur auf Seiten der Schüler (und deren Eltern), sondern teilweise auch durch die Lehrer selbst. Leupold führt dies auf den offiziellen Charakter zurück, den das Lehrwerk durch die Erwähnung in den Lehrplänen und das staatliche Genehmigungsverfahren erhalte (Leupold 1992: 121). Kiffe verweist darüber hinaus auf den Eindruck der Geschlossenheit, den das Lehrwerk durch „die sorgfältig strukturierte Progression“ und den „durchdachten Einsatz vielfältiger Hilfsmittel erweck[e]“. In der Folge schreckten viele Lehrer davor zurück, das in sich konsistente System des Lehrwerks mit eigenen, „möglicherweise als unprofessionell wahrgenommenen Materialien“ zu durchbrechen (Kiffe 1999: 88). Die Kombination aus beiden Aspekten – also „die verführerische Inklusivität und Breite des Materials“ und das „hohe[...] Prestige gegenüber anderen, ‚zusammengestellten‘ Materialien“ (Volkman 2010: 236) – ist sowohl ursächlich für den Erfolg von Lehrwerken als auch für die Kritik an ihnen. Dies verdeutlicht auch Freudensteins folgende Einschätzung, die als Überleitung zur Kritik an Lehrwerken dienen soll:

Während in der Fachliteratur der Eindruck erweckt wird, Computer, E-Mail und Internet beherrschten das Lerngeschehen, ist das Lehrbuch weiterhin das am weitesten verbreitete und in seiner langen Geschichte *am wenigsten veränderte* Unterrichtsmittel geblieben. (Freudenstein 2001: 13; meine Hervorhebung)

7.3 Kritik an Lehrwerken

Zwar kann Freudenstein entgegengehalten werden, dass sich die Lehrwerke der nunmehr vierten Generation hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden Konzepte fundamental von

¹⁵⁰ An dieser Stelle sei zusätzlich auf De Florio-Hansen verwiesen, die die herausragende Rolle von Lehrwerken bei der Vermittlung von interkultureller Kommunikationsfähigkeit hervorhebt (De Florio-Hansen 2000: 231).

früheren Lehrwerken unterscheiden. Gerade im Fremdsprachenbereich halten die meisten Lehrwerke – und hier speziell die Schulbücher – jedoch nach wie vor an der ‚klassischen‘ Schulbuchstruktur fest, die auf einem Modell der ‚Grammatikprogression‘ beruht. Diese ordnet die Schulbuchinhalte nach den zu erlernenden grammatischen Regeln an – oder ordnet sie ihnen vielmehr unter. Hierdurch kommt es zu einer zwingenden Progression der Lehrbuchkapitel, die scheinbar nicht durchbrochen werden darf, da ansonsten (vor allem sprachliche) Fertigkeiten zur Bearbeitung der Folgekapitel fehlen. Billows warnte bereits im Jahre 1973 davor, dass der Lehrer seine Rolle nicht mit jener des Lehrbuchs verwechseln solle, da er ansonsten als bloßer Interpret des Lehrbuchs fungiere (Billows 1973: 57). Bach äußerte in Bezug auf das Lehrerhandbuch ähnliche Sorgen und befürchtete gar, dass dieses zum ‚Lehrbuch‘ des Lehrers‘ werden könne (Bach 1981: 107). Dass diese Befürchtungen immer noch aktuell sind, zeigt Gießings ernüchterndes Fazit aus dem Jahre 2004, demzufolge sich der Fremdsprachenunterricht nur dann weiterentwickeln könne, wenn das Lehrbuch als Leitmedium nicht mehr durch das ‚Dogma der grammatischen Progression und [die] Unterwerfung der Lehrbücher unter dieses mehr als fragwürdige Prinzip‘ gekennzeichnet sei (Gießing 2004: 84).¹⁵¹

Eng verbunden mit der Kritik an der Grammatikprogression ist die Deutung des Lehrwerks als ‚heimlicher Lehrplan‘ des Unterrichts, wobei sich dies wiederum auf zwei verschiedene Argumentationslinien beziehen kann. Die erste geht davon aus, dass Lehrwerke sogenannte *Underlying Assumptions* enthalten, die das Weltbild der Schüler unbemerkt und nachhaltig prägen können. Jeismann, auf den das Konzept zurückgeht, beschreibt *Underlying Assumptions* als „unbewußte [...] Vorannahmen [...], die unerkannt in das Bild vom eigenen Land eingehen und dieses Bild zur Norm der Beurteilung von Zuständen und Vorgängen in anderen Ländern machen“ (Jeismann 1982: 8). Während für Jeismann nationale Spezifika im Fokus der Betrachtung sind, weitet Fritzsche das Konzept auf den ideologischen Bereich aus:

„Underlying assumptions“ sind in einer Nation keinesfalls nur einheitlich, sondern sie sind durch – im weiten Sinne – ideologisch bestimmte politische Teil-Kulturen auch unterschiedlich geprägt. Nur ein schmaler Bereich von „underlying assumptions“ ist ideologieübergreifendes, nationales „Allgemeingut“. (Fritzsche 1992b: 119)

Es handelt sich bei *Underlying Assumptions* demnach um ideologische Wahrnehmungsmuster, die nationenübergreifend das Denken und Handeln beeinflussen. Ihre Relevanz für die vorliegende Arbeit zeigt sich dabei unter anderem in der Fragestellung, „ob die Schulbücher nicht selbst – bewußt oder unbewußt – Vorurteile, Stereotype oder

¹⁵¹ Mögliche Alternativen zur Grammatikprogression werden weiter unten thematisiert.

rassistische Positionen vertreten und verbreiten [...]“ (111). Durch ihre tiefe Verankerung im politischen und historischen Bewusstsein – Jeismann versteht *Underlying Assumptions* als Teil des Geschichtsbewusstseins¹⁵² – können sie Fritzsche zufolge jedoch nicht „abgebaut“ oder „begrenzt“, sondern allenfalls transparent gemacht werden, „um so der Vielfalt der Perspektiven, mit der Geschichte und Gesellschaft erinnert, erfahren und gedeutet wird, etwas mehr gerecht zu werden, und um so die Chancen gelingenden Zusammenlebens etwas zu verbessern“ (122). Dies ist seit vielen Jahren ein wichtiges Ziel der Schulbuchforschung, für die *Underlying Assumptions* laut Fritzsche ein „magic word“ darstellt (117).

Eine weitere Variante der Deutung des Lehrwerks als „heimlicher Lehrplan“ wird von Neuner folgendermaßen beschrieben:

[Das Lehrwerk] legt einerseits in der Umsetzung der Vorgaben des Lehrplans die Unterrichtsziele für eine bestimmte Jahrgangs- oder Lernstufe fest, es präzisiert die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe (Themen/Inhalte, Fertigkeiten, Sprachsysteme, etc.), es bringt sie in eine abgestufte und koordinierte Lehrprogression, und es gibt Hinweise zu ihrer Überprüfung.

In dieser Rolle erfüllt das Lehrwerk nicht selten eine Ersatzfunktion für den Lehrplan: es ist der „heimliche Lehrplan“ des Unterrichts. (Neuner 2003: 399f.)

Gemeint ist also erneut die Inklusivität des Lehrwerks, das neben der Abfolge der Inhalte auch die Art und Weise ihrer Behandlung festlegt. Vielau sieht hierin den Ausdruck eines instruktivistischen Lernmodells, das auf der Annahme basiere, dass jeder Lerner bei richtiger ‚Dosierung‘ von Schwierigkeit und Stoffmenge zu einem ähnlichen Lernerfolg geführt werden könne (Vielau 2005: 138). Dies sei jedoch ein Trugschluss, da ein solches Modell „das subjektive Lernerlebnis und den individuellen Lernverlauf des einzelnen Lerners in der Gruppe“ verkenne (139). In ähnlicher Absicht kritisiert Leitzgen, dass die strenge Befolgung der Lehrwerkprogression zur Demotivation der Schüler führe, da diese das Gefühl bekommen könnten, „daß keineswegs [ihre] eigenen Lernbedürfnisse den Verlauf des Unterrichts und dessen Progression bestimmen, sondern vielmehr die für [sie] nicht einsehbare Logik des Lehrwerkaufbaus über den Unterrichtsaufbau entscheidet“ (Leitzgen 1996: 191). Um dies zu verhindern, fordert er regelmäßige Unterrichtsphasen mit einer „individuellern Lernorganisation, die dem Lehrwerk nicht mehr den Rang des „methodischen Alleinunterhalters zugesteht“ (195).

Diese Forderung muss jedoch nicht zwingend bedeuten, dass das Lehrwerk an Bedeutung verliert. Im Gegenteil: Aufgrund der hohen Qualitätsstandards werden die von Expertenteams erarbeiteten und staatlich genehmigten Lehrwerke laut Vielau auch in Zukunft benötigt. Wichtig sei jedoch, dass man das Lehrwerk künftig „weniger als Drehbuch, sondern

¹⁵² Vgl. hierzu Jeismann (1980).

eher als breitgefächerte Materialbasis für die aktive Unterrichtsgestaltung“ begreife (Vielau 2005: 144f.). Neue Lehrwerkkonzeptionen würden dies bereits adaptieren, indem sie die Grammatikprogression durch einen *Multi-syllabus Approach* ersetzen, in dem

kommunikative, thematische und sprachliche Lehrziele in jeweils eigener Gewichtung [vorkämen], wobei die kommunikative Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks zur Irritation unerfahrener Lehrkräfte häufig von Anfang an den Vorrang [habe] vor der insgeheim meist noch erwarteten grammatischen Progression der Redemittel. (137)

Es bleibt abzuwarten, ob und in welcher Form sich eine solche Lehrwerkkonzeption längerfristig durchsetzen wird. So könnte der zunehmende Bedeutungsgewinn der „neuen Medien“ auch dazu führen, dass Lehrwerksmaterialien zunehmend (ausschließlich) online angeboten werden. Ob dies dann vielleicht sogar kennzeichnend wäre für eine mögliche fünfte Lehrwerkgeneration, ist eine weitere Mutmaßung, die an dieser Stelle nicht weiter geklärt werden kann.

Abgesehen vom rein spekulativen Charakter dieser Überlegungen hat die Verwendung von Lehrwerken als Materialbasis jedoch auch unmittelbare Relevanz für die vorliegende Arbeit. Während für die Sekundarstufe I sicherlich vom Lehrwerk als Leitmedium des Unterrichts ausgegangen werden kann,¹⁵³ ist der Unterricht der Sekundarstufe II ungleich stärker durch die Kombination aus unterschiedlichen Quellen und Medien gekennzeichnet. Deren Gewichtung – und somit auch die Häufigkeit des Lehrwerkeinsatzes – müsste im Rahmen einer empirischen Untersuchung bestimmt werden. Nach aktuellem Kenntnisstand liegt eine solche Untersuchung für den Fremdsprachenbereich bislang nicht vor. Zwei Argumente sprechen aber für die Relevanz von Lehrwerken für die Sekundarstufe II – und somit auch für deren Analyse. Das erste ist ein rein wirtschaftliches: Da mit Cornelsen, Klett, Schöningh und Langenscheidt insgesamt vier Verlage aktuelle Englischlehrwerke für die Sekundarstufe II herausgeben, muss angesichts der hohen Produktionskosten von einer entsprechenden Nachfrage seitens der Schulen ausgegangen werden. Das zweite Argument baut hierauf auf: Wenn dementsprechend zahlreiche Lehrwerke an den Schulen verwendet werden, ist es für den Untersuchungsschwerpunkt des interkulturellen Lernens nicht unmittelbar relevant, wie häufig diese Lehrwerke tatsächlich zum Einsatz kommen. Viel wichtiger ist die bereits erwähnte Feststellung, „daß [Lehrwerke] allein durch die Tatsache, in der Hand des Schülers zu sein, auf diesen einen nachhaltigen Eindruck ausüb[en]“ (Funke 1988: 44).

¹⁵³ Vgl. u. a. Lehmann (2010: 1) und Volkmann (2010: 236).

7.4 Lehrwerkforschung

7.4.1 Grundsätzliches zur Lehrwerkforschung

Die Erforschung von Lehrwerken und den ihnen zugrunde liegenden Ideologien hat in Deutschland zwar eine mehr als hundertjährige Tradition,¹⁵⁴ von einer systematischen Schulbuch- oder Lehrwerkforschung im heutigen Sinne kann jedoch erst seit Ende der 1960er Jahre gesprochen werden.¹⁵⁵ Der Schwerpunkt der bisherigen Lehrwerkanalysen liegt dabei laut Lehmann im Bereich landeskundlicher Darstellungen, wobei der Verweis auf die Untersuchungsschwerpunkte „Stereotype“ und „Rollen-Clichés“ auf interkulturelle Themen im Allgemeinen hindeutet (Lehmann 2010: 39).¹⁵⁶ Dies ist wenig verwunderlich angesichts der herausragenden Rolle, die Lehrwerke bei der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen spielen können. Durch die spezielle Kommunikationssituation des Mediums, die Donec als „interkulturelle Translation“ bezeichnet, werden Materialien aus anderen Kulturen für den Unterricht adaptiert (Donec 1991: 224). Da es sich hierbei jedoch stets nur um eine „verschobene interkulturelle Kommunikationssituation“ – oder im Falle von erläuternden Lehrbuchtexten um eine „fachbezogene sekundäre Kommunikationssituation“ – handelt, und da Übersetzungen/Übertragungen („Translation“) ohnehin stets auch das Ergebnis einer subjektiven Interpretation sind, befassen sich zahlreiche Lehrwerkanalysen mit der Frage, ob der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisstand zum interkulturellen Lernen jeweils angemessen ‚übersetzt‘ wurde.

Neben *Lehrwerkanalysen/Lehrwerkforschung* existieren auch noch eher praktisch ausgerichtete *Lehrwerkkritiken*, die – oft von Lehrern verfasst – die Empfehlung konkreter Lehrwerke für den Schulunterricht zum Ziel haben (Neuner 1994b: 17). Laut Heuer und Müller bedingen sich diese beiden Gattungen gegenseitig, da Lehrwerkkritiken einerseits auf die in der Lehrwerkforschung gewonnenen Erkenntnisse und Hypothesen angewiesen sind und andererseits auch zur Bildung eben jener beitragen (Heuer und Müller 1973a: 7). Die Schlussfolgerung, dass Lehrwerke somit stets „Kompromisse [...] zwischen fortschreitender Theorie und beharrender Praxis [darstellen]“ (7), deckt sich mit dem bereits erwähnten, rund zehnjährigen *Time Lag* zwischen fachdidaktischer/fachwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und praktischer Umsetzung im Lehrwerk. In der Konsequenz enden

¹⁵⁴ Fritzsche macht einen ersten „Boom“ nach dem Ende des Ersten Weltkriegs aus. Damals lag der Fokus jedoch noch nicht auf der systematischen Erforschung der Lehrwerke, sondern auf deren ideologischer „Entfeindung“ (Fritzsche 1992b: 107f.).

¹⁵⁵ Gute historische Übersichtsdarstellungen finden sich in Neuner (1979a: 5-16), Abendroth-Timmer (1998: 20-22) und Pöggeler (2003). Für eine Übersicht der Dimensionen und Kategorien der Lehrwerkforschung siehe zudem Weinbrenner (1992b: 24).

¹⁵⁶ Eine Übersicht weiterer Forschungsschwerpunkte findet sich in Wiater (2003a: 14-16).

Lehrwerkanalysen fast zwangsläufig mit einem Defizitbefund, was laut Funk sogar wünschenswert ist, da dies als Indikator für die fachdidaktische (und gesamtgesellschaftliche) Weiterentwicklung gewertet werden kann (Funk 1994: 109).

Trotz ihrer Tradition und offenkundigen Relevanz leidet die Lehrwerkforschung an einigen Defiziten, die Weinbrenner in den Bereichen der Theorie, Empirie und Methodologie ausmacht (Weinbrenner 1992a: 33f.). In theoretischer Hinsicht ist demnach zu bemängeln, dass bis zum heutigen Tage noch keine ausgearbeitete „Theorie des Lehrwerks“ existiert. Die meisten Autoren begründen dies mit der späten Systematisierung der Lehrwerkforschung in Deutschland. Neuner verweist zudem auf die tiefgreifenden gesellschaftspolitischen und fachdidaktischen Entwicklungen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts jeweils völlig neue Lehrwerkkonzeptionen – und somit auch völlig neue Herangehensweisen an Lehrwerke – hervorgebracht hätten (Neuner 1994b: 9-12).

Empirische Defizite ergeben sich aus dem Umstand, dass den meisten Lehrwerkanalysen ein produktorientierter Ansatz zugrunde liegt, während prozessorientierte und wirkungsorientierte Analysen nur in den wenigsten Fällen durchgeführt werden.¹⁵⁷ Die vorliegende Arbeit macht hier zugegebenermaßen keine Ausnahme; aus Sicht des Verfassers bietet sich eine produktorientierte Analyse für den Untersuchungsschwerpunkt des interkulturellen Lernens jedoch an. Dies hat vor allem zwei Gründe: Einerseits lässt sich interkulturelles Lernen nur sehr schwer operationalisieren, wie bereits an früherer Stelle dargelegt wurde.¹⁵⁸ Andererseits ist es ja gerade der Fokus der vorliegenden Arbeit, zu untersuchen, ob der sehr aktive interkulturelle Diskurs bereits Einzug ins deutsche Schulwesen gefunden hat. Aufgrund der nachhaltigen Wirkung von Lehrwerken ist die Analyse der Lehrwerkinhalte daher eine sowohl relevante als auch praktikable Herangehensweise, um dies herauszufinden.

Die sich hieraus ergebende Frage nach der Vorgehensweise bei der Analyse verweist auf die Defizite im methodologischen Bereich. Da sich die Lehrwerkforschung lange Zeit als rein pragmatische Disziplin verstanden hat (und dies im Bereich der Lehrwerkkritiken ja auch immer noch tut), existieren bislang nur wenige Standards und Prinzipien für die wissenschaftliche Analyse (Fritzsche 1992a: 9f.). Dies mag sicherlich auch dem Umstand geschuldet sein, dass Lehrwerkanalysen nur zum Teil objektivierbar sind, da sie stets die

¹⁵⁷ Weinbrenner unterscheidet zwischen drei Arten der Lehrwerkforschung: produktorientierte Arbeiten, die sich mit dem unmittelbaren Inhalt der Lehrwerke befassen; prozessorientierte Arbeiten, die den Lebenszyklus der Lehrwerke untersuchen; und wirkungsorientierte Arbeiten, die der Schul- und Unterrichtsforschung zuzuordnen sind und das Lehrwerk als Sozialisationsfaktor des Unterrichts verstehen (Weinbrenner 1992a: 34-37).

¹⁵⁸ Vgl. Kapitel 4.5 („Kritik an interkultureller Bildung“).

eigene Position des Analysten beinhalten (Neuner 1979a: 13f.). Hinzu kommt, dass es in Deutschland zwar ein staatliches Genehmigungsverfahren, jedoch keine einheitliche institutionalisierte Lehrwerkbegutachtung im Schulbereich gibt. Neuner führt dies einerseits auf die Gewinnorientierung der Verlage zurück, die in der Konsequenz auf gegenseitige Negativwerbung verzichten, und andererseits auf die häufigen Interessenkonflikte der Lehrwerkbegutachter im staatlichen Genehmigungsverfahren, die nicht selten selbst Lehrwerkautoren waren oder sind (Neuner 1994b: 19f.). Trotz dieser Missstände haben sich einige methodologische Herangehensweisen herauskristallisiert, die sich in zahlreichen Analysen als hilfreich erwiesen haben. Diese werden im übernächsten Teilkapitel diskutiert, um auf dieser Grundlage die Methodologie für die eigene Lehrwerkanalyse zu bestimmen.

7.4.2 Literaturüberblick: Analysen zu interkulturellem Lernen in Englischlehrwerken

Zunächst sollen jedoch aktuelle, für die vorliegende Analyse relevante Lehrwerkanalysen aus Deutschland betrachtet werden. Die zeitliche Eingrenzung auf die letzten anderthalb Jahrzehnte geht dabei aus dem KMK-Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ hervor, der im Jahre 1996 die Institutionalisierung von interkulturellem Lernen im deutschen Schulsystem eingeleitet hat (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996). Während die Arbeiten von Kiffe (1999), Renges (2005) und Lehmann (2010) jeweils Englischlehrwerke in Bezug auf landeskundliche Darstellungen und/oder interkulturelles Lernen untersuchen und somit der vorliegenden Analyse unmittelbar ähneln, sind die Arbeiten von Luchtenberg (1995) und Geiger (1997; 1999) trotz ihres unterschiedlichen Fächerfokus' (Luchtenberg: Sachunterricht und Deutsch; Geiger: Sozialkunde) ebenfalls hilfreich aufgrund von methodischen und inhaltlichen Aspekten. Sie sollen – auch aus chronologischen Gründen – zunächst betrachtet werden.

Luchtenbergs Arbeit aus dem Jahre 1995 befasst sich mit einer Analyse von Lehrplänen und Schulbüchern für den Sach- und Deutschunterricht an Grund- und Hauptschulen.¹⁵⁹ Die Auswahl der Schulformen begründet Luchtenberg mit dem hohen Migrantenanteil innerhalb der jeweiligen Schülerschaft; die Fächer ergeben sich aus ihrer „intensive[n] Beschäftigung mit Sprache und [der] Vermittlung auch kultureller Inhalte“ (Luchtenberg 1995: 159). Die vorgenommene qualitative Inhaltsanalyse mit den Kategorien „Migrantenkinder/Migrantenfamilien/Migration“, „Zwei- und Mehrsprachigkeit“,

¹⁵⁹ Die Grundschulanalyse bezieht sich auf den Sachfach- und Deutschunterricht in den Klassen 2 bis 4. Die Hauptschulanalyse betrachtet nur das Fach Deutsch.

„Varietäten“, „Sprache und Kultur“, „Multikulturalität“ und „Interkulturelles Lernen“ verfolgt das Ziel, „zu ermitteln, ob und wie individuelle Zweisprachigkeit und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in bestehenden Lehrwerken berücksichtigt ist“ (206). Luchtenbergs Antwort auf diese Frage fällt zweigeteilt aus. So zieht sie einerseits das Resümee, dass „Bildungs- und Lehrpläne ebenso wie Schulbücher [...] nicht oder nur sehr unzureichend interkulturell ausgerichtet [sind]“ (267). Andererseits schreibt sie später jedoch auch,

daß im Rahmen der gegebenen Lehrpläne und Lehrbücher Themen genannt werden können, die ohne weiteres einer Erweiterung im Hinblick auf Zwei- und Mehrsprachigkeit möglich sind (269)

sowie

daß auf individueller Zweisprachigkeit und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit gegründete interkulturelle sprachliche Bildung in Sachunterricht und Deutsch auf Basis gegebener Lehrpläne und mit vorhandenen Lehrbüchern möglich ist, wenn die didaktischen Grundlagen die [zuvor] entwickelt wurden, zugrundegelegt werden. (279)

Luchtenbergs Arbeit kann somit einerseits als defizitäre Bestandsaufnahme, andererseits jedoch auch als Andeutung der wenig später einsetzenden Interkulturalisierung der Lehrpläne und Lehrwerke gelesen werden.

Geigers Arbeiten (1997; 1999) analysieren Lehrwerke für den Sozialkunde- und Gesellschaftslehreunterricht der Sekundarstufe I in Hessen hinsichtlich ihres interkulturellen Potentials. Hierfür werden zunächst in einer quantitativen Analyse explizite Nennungen und implizite Andeutungen der Komplexe „Einwanderung“ und „Internationale Beziehungen“ erhoben. Auf dieser Grundlage werden dann in einer qualitativen Inhaltsanalyse zunächst jene Kapitel untersucht, die sich schwerpunktmäßig mit dem Komplex der Einwanderung befassen; danach werden Kapitel über Schule hinsichtlich ihrer Darstellung von Multikulturalität und des Grades der Identifikation mit Migranten analysiert (61f.). Geigers Fazit ist relativ ernüchternd: So seien Minderheiten und Gesellschaften außerhalb Deutschlands als Themen zwar erfasst; sie würden jedoch durch inhaltlich-kontextuelle und sprachliche Grenzziehungen (bspw. „wir“/„uns“/„die anderen“) ausgeschlossen. Geiger fordert daher abschließend eine Integration von Minderheiten „als Bestandteil gesellschaftlicher Normalität in die Darstellung ‚anderer‘ Gegenstände“ sowie eine „erhöhte Sensibilität für die Darstellungsperspektive und -form“ seitens der Lehrwerkautoren (62f.). Ähnlich wie bei Luchtenberg lässt sich Geigers Fazit somit sowohl als Defizitbefund (in Bezug auf die ‚adäquate‘ Darstellung von Minderheiten) als auch als Andeutung der Interkulturalisierung von Lehrwerken (in Bezug auf das Vorhandensein der Minderheitenthematik) lesen.

Kiffe analysiert in ihrer 1999 erschienen Arbeit je zwei Englischlehrwerke für die Sekundarstufe I, die zwischen 1984 und 1991 bzw. 1992 und 1994 erschienen sind, hinsichtlich ihres interkulturellen Potentials. Sie zieht somit einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Lehrwerkgenerationen (dritte und vierte). Die Analyse erfolgt anhand eines Kriterienkatalogs mit insgesamt 30 Fragen, der sich hinsichtlich seiner Struktur an Müllers vier Bereichen der interkulturellen Didaktik orientiert (Kiffe 1999: 96f.).¹⁶⁰ Als Hauptergebnis hält Kiffe fest, dass alle Lehrwerke Möglichkeiten der Realisierung von interkulturellem Lernen bereithielten, dass jedoch gravierende Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Lehrwerkgenerationen bestünden. So widmeten sich die Lehrwerke der dritten Generation noch ausgiebiger der Vorstellung einzelner Regionen, während die Bücher der vierten Generation eher auf übergeordnete, kulturübergreifende Themen setzten und dabei weniger landeskundliches Wissen vermittelten (248f.). Weitere Unterschiede macht Kiffe im Bereich der Darstellung von Minderheiten (neue Lehrwerke: weniger Hintergrundinformationen zu den Einzelpersonen) sowie bei der Sprachvermittlung (ältere Lehrwerke: kulturell aussagekräftigere Semantisierungen von Vokabeln) aus (250, 252). Insgesamt lassen sich also zwei Ergebnisse festhalten: Einerseits das grundsätzliche interkulturelle Potential der untersuchten Lehrwerke; andererseits die Tendenz zur Ersetzung von landeskundlicher Wissensvermittlung durch allgemeinere, kulturübergreifende Themen.

Renges greift in ihrer 2005 erschienenen Arbeit ebenfalls auf einen Kriterienkatalog zurück, der 33 Fragen zur Realisierung von interkulturellem Lernen (mit einem Schwerpunkt auf fiktionaler Literatur und Europa) und weitere zwölf Fragen zu methodisch-didaktischen Aspekten enthält (Renges 2005: 177-179). Untersucht werden 15 Englischlehrbücher und Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe II, die jeweils nach 1995 erschienen sind. Die Analyse deutet laut Renges darauf hin, dass alle untersuchten Materialien grundsätzlich dem aktuellen Forschungsstand entsprechen. In Bezug auf die Realisierung von interkulturellem Lernen hebt sie unter anderem die multikulturelle Zusammensetzung von Fotos, Autoren und Personen, die Bereitstellung von vielfältigen Informationen über die Zielkulturen, die Problematisierung von interkulturellen Konflikten sowie die Verwendung von Minoritätenliteratur positiv hervor (272-274). Schwächen macht sie im nicht immer kritischen Umgang mit Stereotypen sowie im fehlenden Vergleich von unterschiedlichen Kulturen aus (273). Insgesamt attestiert Renges den untersuchten Lehrwerken jedoch eine angemessene Realisierung von interkulturellem Lernen.

¹⁶⁰ Müller unterscheidet folgende Bereiche der interkulturellen Didaktik: Lernziele, Lerninhalte, Lernverfahren und Lernkontrolle (Müller 1994: 97).

Lehmanns erst kürzlich erschienene Analyse untersucht die landeskundliche Darstellung der Stadt London in aktuellen Englischlehrbüchern für die Sekundarstufe I.¹⁶¹ Ähnlich wie Luchtenberg greift auch Lehmann auf eine Kombination aus quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse zurück, um zunächst die Untersuchungsschwerpunkte festzulegen (quantitativer Teil) und diese dann einer ausführlichen qualitativen Analyse zu unterziehen (Lehmann 2010: 133). Aufgrund des landeskundlichen Untersuchungsfokus' unternimmt Lehmann keine allgemeine Einschätzung des interkulturellen Potentials der untersuchten Lehrwerke; sie kommt aber zu Ergebnissen, die indirekte Hinweise hierauf enthalten. Demnach überwiegt in den Lehrwerken die touristische Darstellung der Stadt London (391), was zulasten einer multiperspektivischen Herangehensweise gehe (393). Dennoch ließen sich positive Tendenzen feststellen, die jedoch noch nicht hinreichend umgesetzt würden:

Als Gegenpol zum touristischen Blickwinkel beziehen die Lehrbücher zunehmend häufiger die multikulturelle Facette sowie problemorientierte Aspekte im gesellschaftlichen Bereich der Stadt ein. Gerade hier liegen im Sinne einer dem interkulturellen Lernen verpflichteten Zugangsweise zur fremdkulturellen Realität wichtige Ansätze. Jedoch werden diese von den Lehrbuchautoren noch nicht [im] erforderlichen Maße aufgegriffen [...]. (395)

Abschließend fordert Lehmann eine differenziertere Darstellung der Stadt London, die touristische und problemorientierte Aspekte vereint. Dies lässt sich gewissermaßen auch als Forderung in Bezug auf interkulturelles Lernen im Allgemeinen lesen und verweist demnach auf entsprechende Defizite.

Dennoch deuten die betrachteten Analysen darauf hin, dass aktuelle Lehrwerke interkulturelles Lernen im zunehmenden Maße ermöglichen. Dies deckt sich mit Volkmanns jüngster Feststellung, dass in den Lehrwerken seit etwa 2000 „ein deutliches Bemühen um realistische, schülernahe Situationsschilderungen erkennbar [sei], bei denen ein hoher Grad an *political correctness* (Minderheiten, *single-parent-families* usw.) [auffalle]“ (Volkmann 2010: 237; Hervorhebungen im Original). Dies führe dazu, dass die Evaluationskriterien der meisten Lehrwerkanalysen „in der Regel zufriedenstellend oder sogar sehr gut erfüllt w[ü]rden“ (238).¹⁶² Da bislang ausschließlich Lehrwerke für das G9-Schulsystem analysiert wurden und noch keine Arbeit zu Lehrwerken für den verkürzten Bildungsgang (G8) vorliegt, leistet die vorliegende Arbeit einen notwendigen und aktuellen Beitrag zur Lehrwerkforschung. Abschließend sollen nun im Hinblick auf die eigene Analyse geeignete methodologische Herangehensweisen für die Lehrwerkevaluation diskutiert werden.

¹⁶¹ Untersucht werden insgesamt 52 Englischlehrbücher für alle weiterführenden Schulformen, die nicht älter als 15 bis 20 Jahre sind (Lehmann 2010: 3).

¹⁶² Volkmanns Fazit berücksichtigt die Arbeiten von Cortazzi und Jin (1999), Islam und Mares (2003), Tomlinson (2003) und Volkmann (2008).

7.4.3 Analysemethoden für die Lehrwerkevaluation

Zu Beginn einer jeden Lehrwerkanalyse gilt es, einige methodologische Grundsatzentscheidungen zu treffen, die den Verlauf der weiteren Analyse maßgeblich beeinflussen. Teilweise ergeben sich diese Entscheidungen bereits aus der Wahl des Untersuchungsgegenstands. In der Literatur¹⁶³ werden die folgenden methodologischen Gegensatzpaare häufig genannt:

- Gesamt- oder Teilanalyse/Aspektanalyse: Gesamtes Lehrwerk/gesamter Themenbereich oder thematischer Teilbereich
- Horizontal- oder Vertikalanalyse: Ein Thema in allen Lehrwerken oder Untersuchung eines Lehrwerks
- Nicht vergleichende oder vergleichende Analyse: Alte vs. neue Lehrwerkausgabe, Vergleich zwischen (Bundes-)Ländern oder Verlagen etc.
- Synchronische oder diachronische Analyse: Vergleich innerhalb einer Lehrwerkgeneration oder historischer Lehrwerkvergleich
- Schreibtischinspektion oder Wirkungsevaluation: Literaturanalyse oder empirische Untersuchung des Lehrwerkeinsatzes im Schulunterricht

Nachdem diese Grundsatzentscheidungen getroffen sind, stellt sich die Frage nach der eigentlichen Analysemethodik. Hierzu sei erwähnt, dass eine einheitliche Methodik an der Vielzahl der möglichen Untersuchungsschwerpunkte scheitert (Fritzsche 1992a: 11).¹⁶⁴ In den letzten Jahren haben sich jedoch Inhaltsanalysen und Kriterienkataloge als deutlich häufigste Analysemethoden herauskristallisiert (Lehmann 2010: 28). Sie sollen daher im Folgenden näher beleuchtet werden.

Da bis zum heutigen Zeitpunkt keine allgemein akzeptierte Definition der Inhaltsanalyse vorliegt,¹⁶⁵ bietet sich eine Annäherung über ihre Spezifika an. Diese benennt Mayring als

- *Kommunikation* analysieren;
 - *fixierte* Kommunikation analysieren;
 - dabei *systematisch* vorgehen;
 - das heißt *regelgeleitet* vorgehen;
 - das heißt *theoriegeleitet* vorgehen;
 - mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen*
- (Mayring 2007: 13; Hervorhebungen im Original)

¹⁶³ Vgl. hierzu Weinbrenner (1992a: 49f.), Neuner (1994b: 12-14) und Rauch und Wurster (1997: 57-60).

¹⁶⁴ Doyé weist im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen zudem darauf hin, dass sich Fremdsprachendidaktiker jahrzehntelang mit der Suche nach Analyse Kriterien für sprachliche Inhalte beschäftigt hätten, während landeskundliche Inhalte erst ‚kürzlich‘ (d. h. gegen Ende der 1980er Jahre) in den Fokus der Betrachtung gerückt wären (Doyé 1993: 29). Gute Übersichtsdarstellungen der Methoden der Lehrwerkforschung finden sich in Abendroth-Timmer (1998: 22f.) und Wiater (2003a: 16-19).

¹⁶⁵ Die häufig zitierte, klassische Definition von Berelson (Berelson 1952: 18) wurde bereits mehrfach in allen Teilen kritisiert (Mayring 2007: 11).

Bei der Inhaltsanalyse wird klassischerweise unterschieden zwischen einer quantitativen und einer qualitativen Variante.¹⁶⁶ Das wohl offensichtlichste Unterscheidungskriterium formuliert Mayring folgendermaßen: „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer“ (16).

Die unterschiedliche methodische Herangehensweise spiegelt sich auch in den Zielsetzungen der jeweiligen Verfahren wider: Während quantitative Untersuchungen einen Gegenstand in seine Einzelaspekte ‚zerlegen‘, um diese dann jeweils isoliert von Nebeneffekten zu analysieren, verfolgen qualitative Untersuchungen das Ziel, einen Gegenstand in seiner vollen Komplexität zu erfassen (18). Die quantitative Inhaltsanalyse zeichnet sich somit durch ihre Objektivität und die damit verbundene Vergleichbarkeit der (Teil-)Ergebnisse aus, ist aber für sich allein genommen wenig aussagekräftig. So kann beispielsweise mit Hilfe von Raum- und Frequenzanalysen¹⁶⁷ ermittelt werden, in welchem Ausmaß oder wie häufig interkulturelle Themen in einem Lehrwerk vorkommen;¹⁶⁸ dies lässt jedoch noch keine Rückschlüsse auf die interkulturelle Qualität des untersuchten Lehrwerks zu. Die qualitative Inhaltsanalyse trifft demgegenüber Aussagen über einen Gesamtkomplex wie beispielsweise interkulturelles Lernen, ihr haftet aber oft der Vorwurf der Subjektivität sowie der mangelnden Vergleichbarkeit der Ergebnisse an (Ferchhoff 1986: 240ff.).

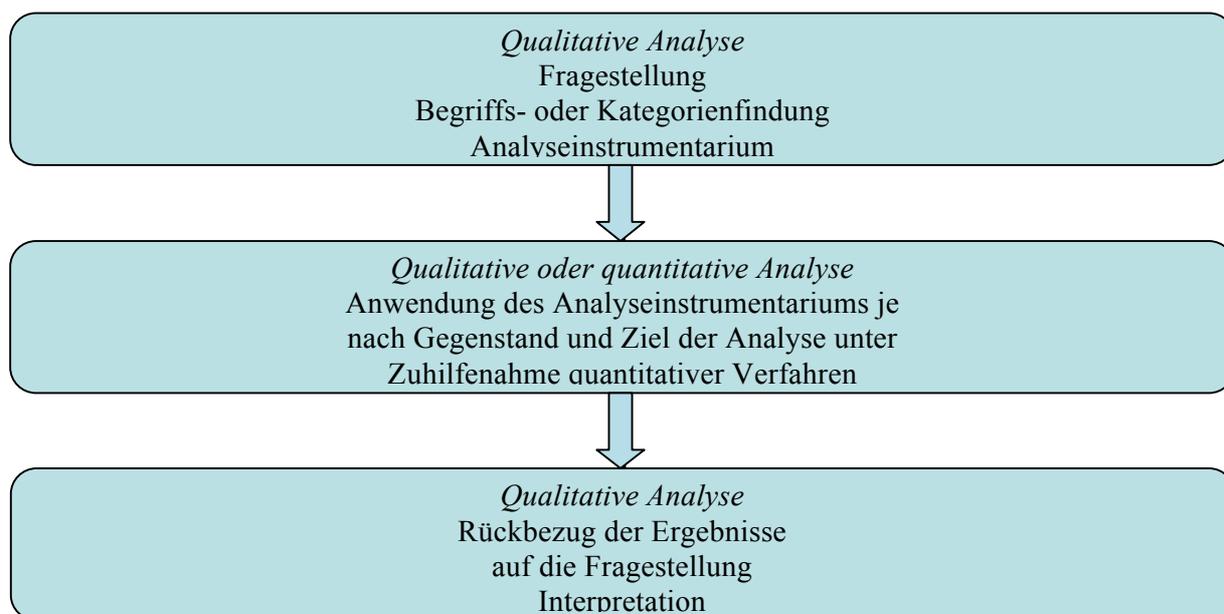
Daher werden quantitative und qualitative Verfahren oftmals in Kombination verwendet.¹⁶⁹ Mayring beschreibt die Abfolge von quantitativen und qualitativen Arbeitsschritten im folgenden Phasenmodell (Mayring 2007: 20):

¹⁶⁶ Einige Autoren unterscheiden zudem eine hermeneutische Variante der Inhaltsanalyse, in der die Kategorien der Analyse aus dem Material selbst (und nicht vorab aus der Theorie) ermittelt werden. Dies schließt somit eine Defizitanalyse von vornherein aus und ermöglicht stattdessen einen kritischen Dialog zwischen Interpret und Text (Abendroth-Timmer 1998: 178f.). Da die hermeneutische Inhaltsanalyse jedoch per Definition nicht theoriegeleitet ist und somit ein wichtiges Kriterium der Inhaltsanalyse verletzt, soll sie an dieser Stelle vernachlässigt werden.

¹⁶⁷ Hierbei handelt es sich um quantitative Analysetechniken.

¹⁶⁸ Lehmann verwendet hierfür bspw. die Formel „Seitenanteil (London) x 100 / Nettoseitenanteil“, um zu ermitteln, welchen Raum der Themenbereich „London“ in den untersuchten Lehrwerken einnimmt (Lehmann 2010: 134f.). Nohn geht noch einen Schritt weiter und misst den flächenmäßigen Umfang (in cm²), den Chinadarstellungen in seinem Lehrwerkcorpus einnehmen (Nohn 2001: 278-280).

¹⁶⁹ Gute Beispiele hierfür sind die Arbeiten von Bung (1977), Sercu (2000) und Lehmann (2010). Bung bezeichnet sein kombinatorisches Verfahren als „Systematische Lehrwerkanalyse“ (vgl. den Titel seiner Arbeit).



Darstellung 4: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse

Einfacher ausgedrückt lässt sich festhalten, dass quantitative Verfahren häufig als vorbereitende Schritte genutzt werden, um die relevanten Inhalte und Fragestellungen für die darauf folgende qualitative Analyse zu identifizieren. Sie sind somit „die Lupe, mit der wichtige Einzelmerkmale von Lehrwerken sichtbar und vergleichbar gemacht werden können“ (Bung 1982: 292).

Im Zentrum der qualitativen Analyse, die in der Regel den Kern der inhaltsanalytischen Lehrwerkevaluation ausmacht, steht stets ein detailliert ausgearbeitetes Kategoriensystem, das aus dem aktuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnisstand hervorgeht.¹⁷⁰ Da sich dieser ständig weiterentwickelt, muss auch das Kategoriensystem entsprechend angepasst werden (Mayring 2007: 43). Dies ist umso wichtiger, da bei qualitativen Inhaltsanalysen der Grundsatz „Validität vor Reliabilität“ gilt, was bedeutet, dass „[t]echnische Unschärfen [d. h. die fehlende Objektivität] [...] durch theoretische Stringenz ausgeglichen [werden]“ (45). Ähnliches gilt für Kriterienkataloge, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Kriterienkataloge/Kriterienraster¹⁷¹ haben sich vor allem in Deutschland und Österreich als beliebte Methode zur Lehrwerkanalyse etabliert, was sich nicht zuletzt in der großen Anzahl an unterschiedlichen Rastern widerspiegelt.¹⁷² Hierbei wird grundsätzlich zwischen allgemeinen und spezifischen Rastern unterschieden: Während erstere das Lehrwerk in seiner Gesamtheit untersuchen und somit Anhaltspunkte für die Auswahl eines ‚guten‘ Lehrwerks

¹⁷⁰ Eine Übersicht über Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse liefert Mayring (2007: 42ff.).

¹⁷¹ Diese beiden Begriffe werden in der Literatur synonym verwendet.

¹⁷² So berichteten Rauch und Wurster Mitte der 1990er Jahre von rund 40 allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Rastern aus (Rauch und Wurster 1997: 7), während Bamberger gar von ca. 100 Rastern ausging (Bamberger 1995: 61).

liefern sollen, befassen sich letztere mit einem oder mehreren fachlichen Schwerpunkten. Im Kontext der vorliegenden Arbeit fällt auf, dass viele allgemeine Kriterienraster landeskundliche und interkulturelle Inhalte als einen Lerninhalt unter vielen bzw. allenfalls am Rande betrachten.¹⁷³ Dies dürfte sich durch den Bedeutungsgewinn des interkulturellen Lernens zunehmend ändern. Zudem wurden in den letzten Jahren mehrere Arbeiten vorgelegt, die sich ausschließlich – und somit unter Zuhilfenahme eines spezifischen Kriterienkatalogs – mit dem Komplex des interkulturellen Lernens beschäftigen.¹⁷⁴

Obwohl einige Kriterienkataloge wie beispielsweise das Raster aus dem Mannheimer Gutachten (Engel et al. 1977; Engel et al. 1978), das Bielefelder Raster (Laubig et al. 1986) oder das Reutlinger Raster (Rauch und Tomaschewski 1986) häufig in der Literatur genannt werden,¹⁷⁵ existiert kein universeller Katalog zur Lehrwerkevaluation. Dies ergibt sich schon aus dem Umstand, dass Lehrwerke stets schulform- und jahrgangsstufenspezifisch sind, weswegen es laut Mey „nicht möglich [ist], einen wie auch immer gearteten Algorithmus zur Bestimmung der mehr oder weniger guten Eignung von Lehrwerken für einen ganz bestimmten Unterricht zu finden“ (Mey 1995: 123). Darüber hinaus scheitert ein standardisierter Kriterienkatalog jedoch auch an der bereits erwähnten Theoriegeleitetheit der Methode, die eine stete Anpassung der Untersuchungskriterien an den aktuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnisstand erforderlich macht. „Kriterienkataloge haben eben nicht das ewige Leben!“, bemerkt Kieweg daher zu Recht (Kieweg 1999: 37).

Hieraus ergeben sich unmittelbare Konsequenzen für die Erstellung und die Verwendung von Kriterienkatalogen. So gilt es zum einen, die rechte Balance zwischen theoretischer Fundierung und praktischer Anwendbarkeit zu finden. Anschauliche Beispiele liefern in diesem Zusammenhang die bereits erwähnten Raster aus Bielefeld und Reutlingen, die zwar beide über eine Vielzahl von theoriegestützt ausgewählten Untersuchungsmerkmalen verfügen (Bielefelder Raster: 480; Reutlinger Raster: 250), die aber in der Praxis bislang kaum genutzt wurden (Bamberger 1995: 61).¹⁷⁶ Selbst bei sorgfältiger theoretischer Fundierung ist die Erstellung eines Kriterienkatalogs jedoch immer auch ein zumindest

¹⁷³ Vgl. beispielsweise das vielzitierte Raster in Reisener (1991).

¹⁷⁴ Vgl. u. a. Kiffe (1999) und Renges (2005).

¹⁷⁵ Weitere bekannte Kriterienkataloge finden sich bspw. in Heuer et al. (1973), Mey (1993: 90-92), Funk (1994: 105-108), Krumm (1994), Neuner (1994a: 114-118) und Reisener (1995: 199f.).

¹⁷⁶ Ein gegenteiliges Extrem stellen checklistenartige Kriterienkataloge wie die ‚Klassiker‘ von Piepho (1976) und Uhe (1979: 162-164) dar, die durch die Verwendung von Ja/Nein-Fragen zwar leicht anwendbar sind, deren Aussagekraft aber andererseits auch eher begrenzt sein dürfte.

teilweise subjektives Unterfangen.¹⁷⁷ Mennecke stellt daher zu Recht fest, dass die einzelnen Kriterien stets nur „einen Leitfaden für das Vorgehen bei der praktischen Analyse geben“ können (Mennecke 1991: 39).

Dies ist aus Sicht des Verfassers für die vorliegende Arbeit nicht von Nachteil, sondern kommt dem ihr zugrunde liegenden Ansatz sogar entgegen: Da interkulturelle Konzepte nur schwer ‚fassbar‘ und somit auch schwer operationalisierbar sind, bietet sich für die Lehrwerkevaluation in Kapitel 8 eine kriteriengestützte Analysemethodik an, die interkulturelles Lernen sowohl in seiner Gesamtheit als auch in seinen einzelnen Dimensionen berücksichtigt. Die Fragen des Kriterienkatalogs, die den „Leitfaden“ der Analyse bilden, ergeben sich dabei aus den theoretischen Überlegungen in den Kapiteln 2-5 sowie aus einer eingehenden Sichtung vergleichbarer spezifischer Kriterienkataloge in der Literatur. Hierdurch soll einerseits gewährleistet werden, dass die aus der Subjektivität der Analyse resultierenden „technischen Unschärfen“ ausgeglichen werden (Mayring 2007: 45). Andererseits ermöglicht die Betonung des theoretischen Bezugsrahmens jedoch auch eine Antwort auf die für die vorliegende Arbeit zentrale Frage, ob das theoretische Konzept der interkulturellen Kompetenz in neueren Lehrwerken und somit in der Bildungspraxis ‚angekommen‘ ist.

¹⁷⁷ Kieweg weist zudem darauf hin, dass bislang kein einziger primär empirisch gewonnener Katalog existiert (Kieweg 1999: 33).

8 Lehrwerkanalyse

8.1 Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der soeben erläuterten Überlegungen wird die nun folgende Lehrwerkanalyse als horizontale, vergleichende, synchronische Aspektanalyse durchgeführt. Ziel der Untersuchung ist demnach eine *vergleichende* Bewertung der *interkulturellen* Qualität *aktueller* Englischlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe. Hierbei wird weder ein expliziter Vergleich verschiedener Lehrwerkgenerationen angestellt noch eine Aussage über die allgemeine Qualität der betrachteten Lehrwerke getroffen. Im Fokus der Betrachtung steht vielmehr der ‚interkulturelle Status quo‘ in den derzeit aktuellsten Lehrwerken.

Das Analysecorpus setzt sich aus Lehrwerken zusammen, die für den Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe im verkürzten Bildungsgang (G8) in Nordrhein-Westfalen konzipiert wurden. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf den Schülerausgaben, da sie „in der Hand des Schülers [sind]“ (Funke 1988: 44) und die zentralen Inhalte der Lehrwerke enthalten.¹⁷⁸ Darüber hinaus werden auch die Lehrerausgaben herangezogen, da diese teilweise mit ergänzenden Hinweisen aufwarten.¹⁷⁹ Somit ergibt sich das folgende Corpus:

Verlag	Titel	Erscheinungs- jahr	JG	Abkürzung
Cornelsen	<i>Context 21 Starter</i>	2009	10	C21S S
Cornelsen	<i>Context 21 Starter. Teacher's Manual</i>	2010	10	C21S L
Cornelsen	<i>Context 21</i>	2010	11/12	C21 S
Cornelsen	<i>Context 21. Teacher's Manual</i>	2010	11/12	C21 L
Klett	<i>Green Line Oberstufe Klasse 10</i>	2010	10	GL10 S
Klett	<i>Green Line Oberstufe Klasse 10. Lehrerband</i>	2010	10	GL10 L
Klett	<i>Green Line Oberstufe</i>	2009	11/12	GL S
Klett	<i>Green Line Oberstufe. Lehrerband</i>	2009	11/12	GL L
Schöningh	<i>The New Pathway to Summit</i>	2010	10	NPS S
Schöningh	<i>The New Pathway to Summit. Teacher's Manual.</i>	2011	10	NPS L
Schöningh	<i>The New Pathway Advanced</i> ¹⁸⁰	2011	11/12	NPA S
Schöningh	<i>Summit G8</i> ¹⁸¹	2010	11/12	SG8 S
Schöningh	<i>Summit G8. Teacher's Manual</i>	2010	11/12	SG8 L

Darstellung 5: Corpus für die Lehrwerkanalyse

¹⁷⁸ Dies liegt laut Kiffe unter anderem darin begründet, dass die Begleitmaterialien von Schulbüchern in Deutschland nicht der Genehmigungspflicht unterliegen. Hierdurch bestehe seitens der Verlage die Tendenz, zentrale Inhalte in den Schülerausgaben aufzuführen (Kiffe 1999: 95).

¹⁷⁹ Abendroth-Timmer erwähnt in diesem Zusammenhang, dass landeskundliche Fakten in neueren Lehrwerken oftmals in die Lehrerausgaben verlagert würden, damit die Assoziationen der Schüler gestärkt würden (Abendroth-Timmer 2000: 41).

¹⁸⁰ Der Lehrerband zu *The New Pathway Advanced* ist bislang noch nicht erschienen.

¹⁸¹ Bei *Summit G8* handelt es sich um ein hausinternes Konkurrenzprodukt zu *The New Pathway Advanced*, das ebenfalls im Schöningh-Verlag erschienen ist.

Für die Analyse wurden die einzelnen Lehrwerke eingescannt, mit dem Programm *ABBYY PDF Transformer 3.0* in ein editierbares und durchsuchbares Format umgewandelt und dann qualitativ ausgewertet. Die Codierung der einzelnen Textstellen erfolgte mit Hilfe des Programms *MAXQDA 10*. Das verwendete Kriterienraster enthält insgesamt 13 Fragen, die sich auf die inhaltlichen Hauptkomponenten der untersuchten Lehrwerke, d. h. auf die Vorworte, Texte, Illustrationen und Aufgaben beziehen. Hierdurch soll eine umfassende Beurteilung der interkulturellen Qualität der einzelnen Lehrwerke ermöglicht werden.¹⁸²

Das übergeordnete Ziel der Analyse ist eine Antwort auf die Frage, ob und wie die in Kapitel 4.3 („Ziele der interkulturellen Bildung“) dargelegten Hauptziele der interkulturellen Bildung – die multikulturelle Situation und die mit ihr verbundene kulturelle Vielfalt als einen normalen und positiven Zustand zu vermitteln und fruchtbare interkulturelle Kontakte zu ermöglichen – in den Lehrwerken umgesetzt werden. Hieraus ergibt sich die Struktur des verwendeten Kriterienrasters, das die folgenden Abschnitte enthält:

- I. **Einleitende Aspekte:** Anhand einer Analyse der Vorworte, Inhaltsverzeichnisse, Texte und Aufgaben sollen zunächst einleitende Aspekte der Lehrwerke in Bezug auf interkulturelles Lernen untersucht werden. Hierdurch soll u. a. gezeigt werden, welchen Stellenwert die Lehrwerke dem interkulturellen Kompetenzerwerb beimessen.
- II. **Darstellungen von Multi- und Interkulturalität:** Danach sollen Darstellungsformen von Multi- und Interkulturalität in den Lehrwerktexten und -illustrationen untersucht werden. Dies dient einer Antwort auf die Frage, welche Bilder von anderen Kulturen und von Begegnungen zwischen den Kulturen vermittelt werden und welche Wirkung dies auf die Schüler hat.
- III. **Vermittlung von interkulturellen Teilkompetenzen:** Abschließend soll die Vermittlung der in Kapitel 3.3 besprochenen interkulturellen Teilkompetenzen (Alteritätskompetenz, Stereotypenkompetenz, Fremdsprachenkompetenz) untersucht werden. Hierzu sei erwähnt, dass aufgrund des übergeordneten Ziels der interkulturellen Kompetenzvermittlung selbstverständlich auch im Abschnitt II auf interkulturelle Teilkompetenzen eingegangen wird – beispielsweise dann, wenn die Lehrwerktexte stereotype Darstellungen enthalten oder die Begegnung mit dem Anderen thematisieren. In Abgrenzung hiervon stehen in Abschnitt III vor allem die Lehrwerkaufgaben sowie spezifische Teilkapitel (z. B. zur interkulturellen Kommunikation) im Fokus der Betrachtung.

Die einzelnen Fragen des Kriterienrasters sind in den meisten Fällen sehr allgemein formuliert, da sie jeweils große Themenkomplexe abdecken. Eventuelle Teilfragen sowie auch die jeweiligen Erläuterungen und Herleitungen aus dem Theorieteil und der

¹⁸² Dass dies keineswegs selbstverständlich ist, betont unter anderem Abendroth-Timmer. Ihr zufolge fokussierten die meisten Lehrwerkanalysen auf die Inhalte und Texte der untersuchten Lehrwerke und vernachlässigten dabei eine notwendige Betrachtung der Aufgaben (Abendroth-Timmer 2001: 136).

fachdidaktischen Literatur¹⁸³ sind den Antworten auf die einzelnen Fragen vorangestellt. Im Folgenden soll nun zunächst das gesamte Kriterienraster vorgestellt werden.

8.2 Kriterienraster für die Lehrwerkanalyse

I. Einleitende Aspekte

1. Wird interkulturelle Kompetenz in den Lehrwerken explizit angesprochen und welche Bedeutung wird ihr beigemessen?
2. Welche explizit multi- oder interkulturellen Kapitel enthalten die Lehrwerke?
3. Haben die Autoren der verwendeten Texte verschiedene kulturelle Hintergründe?
4. Wer sind die Adressaten der Lehrwerke? Findet eine Orientierung an allen Schülern statt, wie u. a. in KMK 1996 gefordert?

II. Darstellungen von Multi- und Interkulturalität

5. Welche Informationen über andere Kulturen werden in den Texten vermittelt?
6. Spiegeln die Texte eher einen begegnungspädagogischen oder einen konfliktpädagogischen Ansatz (Hohmann) wider?
7. Wie werden andere Kulturen und Kulturbegegnungen in den Illustrationen dargestellt?

III. Vermittlung von interkulturellen Teilkompetenzen

Alteritätskompetenz

8. Wird zum Perspektivwechsel angeregt?
9. Wird zur kritischen Reflexion der eigenen Werte und Kulturen angeregt?
10. Wird die eigene Begegnung mit anderen Kulturen, beispielsweise in Form von E-Mail- oder Austauschprojekten, thematisiert und/oder angeregt?

Stereotypenkompetenz

11. Werden stereotype Darstellungen problematisiert und im Sinne einer erkenntnistheoretischen Herangehensweise gewinnbringend für den Unterricht genutzt?

Fremdsprachenkompetenz

12. Welche Varietäten der *World Englishes* werden behandelt?
13. Werden die Schüler für die Bedeutung von kulturell-kontextuellen Codes der Kommunikation sensibilisiert?

¹⁸³ Als besonders hilfreich haben sich die Kriterienraster in Sauer (1975), Fritzsche (1991; 1992b), Weinbrenner (1992b), Meijer und Lenkins (1998), Kieweg (1999), Kiffe (1999), Luchtenberg (1999), Renges (2005) und Erklärung von Bern (2010) erwiesen.

8.3 Teilanalysen

8.3.1 Einleitende Aspekte

Frage 1: Wird interkulturelle Kompetenz in den Lehrwerken explizit angesprochen und welche Bedeutung wird ihr beigemessen?

Während sich die meisten Fragen aus dem vorliegenden Kriterienkatalog auf die immanente Vermittlung von interkultureller Kompetenz beziehen, sollen zunächst explizite Thematisierungen von Interkulturalität in den untersuchten Lehrwerken betrachtet werden. Dies geht unter anderem auf Sauer zurück, der in Bezug auf die explizite Vermittlung von landeskundlichen¹⁸⁴ Inhalten festhält: „Wenn über die Inhalte des Englischunterrichts erzieherische Ziele erreicht werden sollen, ist auch Bewußtmachung erforderlich“ (Sauer 1975: 16). Die Frage nach der expliziten Thematisierung von interkultureller Kompetenz findet sich auch bei Renges (2005: 177). Während Renges jedoch nur die Vorworte ihres Lehrwerkcorpus’ betrachtet, sollen für die vorliegende Arbeit auch die Hauptteile der Lehrwerke analysiert werden.

Von den betrachteten Schülers Ausgaben verfügt einzig *Context 21 Starter* über eine knappe thematische Einleitung. In dieser werden den Schülern zu Beginn die folgenden drei Fragen gestellt, die sich zumindest indirekt auf interkulturelle Kompetenz beziehen:

- Are you learning English because you want a good job when you leave school?
 - Or because you enjoy meeting, talking and chatting to young people from all over the world?
 - Or just because you like English as a subject and hope it will help you to get a good Abitur grade?
- (C21S S: 3)

Die daraufhin folgenden organisatorischen Hinweise zur Verwendung des Lehrbuchs finden sich in ähnlicher Form auch in den Publikationen von Klett und Schöningh wieder.

Die Lehrerausgaben verfügen alle über ein Vorwort, einzig Cornelsen nutzt dies jedoch für explizite Verweise auf interkulturelles Lernen. So werden die „Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit und des themenorientierten Lernens“ (C21S L: 4) bzw. „interkulturelles und themenorientiertes Lernen“ (S21 L: 5) als eine der vier bzw. fünf Säulen der Lehrbuchkonzeption hervorgehoben. Zudem enthalten beide Lehrerbände einen ähnlich lautenden Abschnitt mit der Überschrift „Interkulturelles und themenorientiertes Lernen“ (C21S L: 5; S21 L: 6), auf den an späterer Stelle noch eingegangen wird. Im Vorwort zum

¹⁸⁴ Zwar beziehen sich Sauer's Ausführungen auf die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten, sie lassen sich jedoch analog auch auf interkulturelle Inhalte übertragen.

Lehrerband von *Green Line Oberstufe* finden sich nur zwei beiläufige Hinweise zum interkulturellen Lernen, die sich auf das Zusatzkapitel „Everyday English“ des Schülerbandes und die behandelten Filmclips beziehen (GL L: 8, 11). Die Vorworte zu den Lehrerbänden von Schöningh gehen überhaupt nicht auf interkulturelle Aspekte ein.

Die Hauptteile der Lehrwerke bestätigen den in den Vorworten gewonnenen Ersteindruck. Von den betrachteten Schülerbänden enthält *Context 21* die deutlichsten Hinweise zum interkulturellen Lernen. Diese sind jeweils in spezielle Unterkapitel mit den Überschriften „Intercultural Communication“ (C21 S: 197) und „Dealing with Different Cultural Values“ (235) eingebettet. Im Abschnitt „Intercultural Communication“ sollen die Schüler in zwei Übungen zu interkulturellen Gesprächssituationen kulturspezifische Verhaltensweisen (Augenkontakt, Körpersprache, Smalltalk usw.) sowie Erwartungshaltungen (unterschiedliche Einstellungen zur Rollenverteilung zwischen Mann und Frau) analysieren. Eingeleitet wird der Abschnitt mit den folgenden Worten:

Culture can be compared to an iceberg, some of which is visible, but most of which is hidden and difficult to see. To understand people from another culture, one has to look beneath the surface to find out what the processes are that result in certain patterns of behaviour. (197)

Als zusätzliche Erläuterung findet sich zudem eine einfache Grafik, die – auf der Eisberg-Metapher aufbauend – einen Gegensatz zwischen den folgenden Bereichen herstellt:

[Oberer Teil des Eisbergs]

EXTERNAL

- explicitly learned
- conscious
- easily changed
- objective knowledge
- *SEE*
- *HEAR*
- *TOUCH*

[Unterer Teil des Eisbergs]

INTERNAL

- implicitly learned
- unconscious
- difficult to change
- subjective knowledge
- *VALUES*
- *BELIEFS*
- *MYTHS*
- *THOUGHT PATTERNS*

Im Kontext der Übungen soll die Eisberg-Metapher wohl auf die potentiellen Schwierigkeiten in interkulturellen Begegnungssituationen hinweisen, die nicht immer auf den ersten Blick

erkennbar sind. Zugleich werden jedoch einige implizite Aussagen zu kulturellen Aspekten getroffen, die mit dem Lernziel der interkulturellen Kompetenz nicht vereinbar sind. So wird „Kultur“ als vermeintlichem Gesamtkonzept etwas Mythisches verliehen, das nur schwer ergründbar („difficult to see“) sei, dem man sich jedoch nähern müsse, um den Anderen zu verstehen. Dies impliziert eine dekonstruierende „Ent-Alterisierung“ des Anderen, die in Kapitel 3.5.3 („Relativismus, Universalismus, Kosmopolitanismus“) bereits kritisch hinterfragt wurde. Im Gegensatz zum „gesunde[n] Maß an Bescheidenheit im hermeneutischen Anspruch“ (Antor 2008: 119), für das Antor plädiert, deuten die Autoren von *Context 21* die Möglichkeit an, andere Kulturen vollständig zu ergründen – wenn man nur dazu bereit sei, unter die Oberfläche zu schauen („to look beneath the surface“). Darüber hinaus wird in der Grafik ein vermeintlicher Gegensatz zwischen „externen“ und „internen“ kulturellen Erscheinungsformen geschaffen, der einerseits willkürlich und unbegründet anmutet und die Schüler somit verwirren kann, der andererseits jedoch auch ein essentialistisches Kulturverständnis vermittelt. Demnach gebe es „an der Spitze des Eisbergs“ einige äußerliche kulturelle Aspekte, die explizit gelernt werden könnten, stets bewusst seien, einfach geändert werden könnten und „objektiv“ seien. Demgegenüber gebe es verborgene kulturelle Aspekte, die implizit und unbewusst abgerufen würden und die – neben ihrem „subjektiven“ Charakter (was immer das bedeutet...) – nur „schwer zu ändern“ seien. Insbesondere die vermeintliche Unabänderlichkeit kultureller Verhaltensmuster, die stark an das Herder'sche Kugelmodell erinnert,¹⁸⁵ muss an dieser Stelle stark kritisiert werden. Übertragen auf das Übungskapitel könnte somit bei den Schülern der Eindruck entstehen, als seien Missverständnisse in interkulturellen Begegnungssituationen aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Prägungen geradezu vorprogrammiert.

Dieser Eindruck wird im Abschnitt „Dealing with Different Cultural Values“ von *Context 21* zusätzlich bekräftigt. Hier heißt es einleitend:

Culture has often been defined as „the way we do things around here“. This can cause difficulties in communication and interaction between different „cultures“, as what is considered acceptable behaviour in one culture may be unacceptable in another. (C21 S: 235)

In den darauffolgenden Übungen sollen die Schüler zunächst drei aktuelle interkulturelle Konfliktsituationen lösen (Teilnahme an chinesischer Geburtstagsfeier, Swastika-Symbolik in hinduistischer Tradition, Kleidungsvorschriften in religiösen Gebäuden) und sich danach mit den unterschiedlichen Wertevorstellungen in verschiedenen Zeiten („an Elizabethan and a modern person meet“) auseinandersetzen. Durch die analoge Anordnung der Übungen kommt

¹⁸⁵ Vgl. Kapitel 5.2.1 („Das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch“).

es zu einer Quasi-Gleichsetzung von „anderen“ und „alten“ kulturellen Werten, wodurch der Eindruck des Aufeinandertreffens verschiedener Welten (vgl. Herders Kugelmodell) erneut verstärkt wird. Der abschließende Arbeitsauftrag „On the basis of your conversations write down three ‚golden rules‘ of intercultural communication“ (235), der unter der Überschrift „Understanding intercultural communication“ gestellt wird, kommt zwar Sauers oben zitierter Forderung nach einer erzieherischen „Bewusstmachung“ von landeskundlichen bzw. interkulturellen Inhalten nach; im Kontext der Übungen kann er jedoch auch dazu beitragen, dass die Schüler umso mehr von der Problemhaftigkeit interkultureller Begegnungen überzeugt sind.

Die Autoren von *Summit G8* fordern die Schüler gleich zu Beginn zu einer Reflexion ihres persönlichen Lernstandes in Bezug auf 11 unterschiedliche Aspekte auf; darunter auch „intercultural learning“ (SG8 S: 11). Unterstützt wird diese Reflexion durch eine grafische Darstellung mit dem Titel „The Mountain of English“, die unterschiedliche Sprachniveaus hierarchisch anordnet. Neben einigen Alltagssituationen kommt es hierbei u. a. zur folgenden Rangfolge (in absteigender Wertigkeit): „You can understand SHAKESPEARE“, „You can speak the QUEEN’S ENGLISH“, „You can understand Hollywood films“, „You can successfully negotiate multi-billion £ business contracts with top international companies“ (10). Den Schülern wird somit vermittelt, dass *British English* (und in seiner Steigerung das hochkulturelle *Shakespearean English*) die höchste Kür des Sprachgebrauchs darstelle, gefolgt von *American English* (im popkulturellen Kontext) und schließlich nicht näher definierten ‚internationalen‘ Varietäten – wobei die stilisierte Darstellung eines Europäers und eines Chinesen darauf hindeutet, dass wohl *English as a Foreign Language* gemeint ist. Welche Auswirkungen eine solche Hierarchisierung von sprachlichen Varietäten haben kann, wird in Frage 12 noch ausführlicher thematisiert. Darüber hinaus enthält *Summit G8* noch zwei weitere interkulturelle Hinweise in Bezug auf Globalisierung (150) und das *European Language Portfolio* (294), die jedoch nicht weiter thematisiert werden. In den restlichen Schülerbänden finden sich keinerlei explizite Hinweise auf interkulturelle Aspekte.

Von den betrachteten Lehrerbänden enthalten *Context 21 Starter* und *Context 21* mit Abstand die meisten Hinweise zum interkulturellen Lernen. Sie nennen beispielsweise „Anknüpfungspunkte“ für interkulturelles Lernen (Rede von Präsident Obama zur „ethnischen Eingliederung und Toleranz im 20. Jahrhundert“, C21S L: 17; Behandlung von amerikanischen *Pledges*, 44), geben Hinweise zu Ländervergleichen („Kultur des Engagements in Deutschland [und] einigen englischsprachigen Ländern“, C21S L: 13; Lesegewohnheiten deutscher und britischer Jugendlicher, 96; britischer und deutscher

Nationalstolz, C21 L: 71; Religiosität in Deutschland und GB, 79; Religiosität in Deutschland und den USA, 112), weisen auf verschiedene kulturelle Perspektiven und die hierdurch ermöglichten Perspektivwechsel hin (Auseinandersetzung mit Vorurteilen gegen schwarze Jugendliche, C21S L: 86; Hineinversetzen in Arbeitsmigranten mit Teilzeitbeschäftigung, 89; Hineinversetzen in Geschäftsgründerin aus Botswana, C21 L: 223) oder gehen auf interkulturelle Kommunikationssituationen ein (verschiedene Sprachregister bei der Selbstvorstellung auf Englisch, C21S L: 68; britische Höflichkeit, C21 L: 77; über sein eigenes Land reden, 120; Verhandeln und Kompromissbildung, 168). In den anderen Lehrerbänden finden sich mit Ausnahme von zwei vereinzelt Bemerkungen in *Green Line Oberstufe* (Auseinandersetzung mit eigener regionalen Identität, GL L: 156; „interkulturelle[...] Unterschiede“ in Alltagsgesprächen, 436) und einem Hinweis in *The New Pathway to Summit* (Lösungsvorschlag zu einer Kopiervorlage zu Minderheiten in den USA, NPS L: 311) keinerlei explizite Hinweise auf interkulturelles Lernen.

Die Frage nach dem Stellenwert von interkulturellen Konzepten wurde im Theorieteil der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach thematisiert – nicht zuletzt, da mit der KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ und dem NRW-Lehrplan der Sekundarstufe II zwei wichtige bildungspolitische Veröffentlichungen von deren zentraler Bedeutung ausgehen. So wurde in Kapitel 3.1 („Definitionen und Grundsätze“) mit Bezug auf Bolten (2003) und Volkman (2002: 44) interkulturelle Kompetenz als generelle Handlungskompetenz sowie als Bestandteil des lebenslangen Lernens charakterisiert. In Kapitel 4.4 („Institutionalisierung von interkultureller Bildung“) wurde zudem das Fazit gezogen, dass interkulturelle Bildung ein didaktisches Prinzip für alle Fächer und alle Schüler sein sollte. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die untersuchten Lehrwerke interkultureller Kompetenz einen zentralen Stellenwert beimessen, wie in KMK 1996 und im Lehrplan gefordert.

Leider gehen einzig die Lehrerbände von *Context 21 Starter* und *Context 21* direkt hierauf ein. So entspricht die „dritte Säule“ von *Context 21 Starter* („Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit und des themenorientierten Lernens“, C21S L: 4) der Formulierung aus dem NRW-Lehrplan der Sekundarstufe II, der „interkulturelle Handlungsfähigkeit“ als Leitziel des Englischunterrichts bezeichnet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 12). Zudem enthalten beide *Context*-Lehrerbände den bereits erwähnten Abschnitt mit der Überschrift „Interkulturelles und themenorientiertes Lernen“, der mit den folgenden ähnlich lautenden Absätzen beginnt und jeweils von einer „hohen Ansiedlung“ von interkultureller Kompetenz spricht:

Der Erwerb der interkulturellen Kompetenz ist in der modernen Sprachdidaktik *hoch angesiedelt*, da sowohl die interkulturelle Handlungsfähigkeit als auch das grundlegende soziokulturelle Wissen unabdingbar sind für die übergreifenden Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens wie Völkerverständigung und Toleranz. (C21S L: 5; meine Hervorhebung)

Die Vermittlung der kulturellen Kompetenz, d. h. sowohl der Erwerb des grundlegenden soziokulturellen Wissens als auch der interkulturellen bzw. transkulturellen Handlungsfähigkeit, ist in der modernen Sprachdidaktik *hoch angesiedelt*, da sie für die übergeordneten Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens wie Völkerverständigung und Toleranz unabdingbar ist. (C21 L: 6; meine Hervorhebung)

Abschließend stellt sich vor dem Hintergrund der Existenz verschiedener IKK-Konzeptionen¹⁸⁶ die Frage, ob den Lehrwerken eher eine auf Verstehen und Verständigung abzielende oder eine effizienzorientierte IKK-Konzeption zugrunde liegt. Die Antwort fällt hier sehr deutlich zugunsten einer verstehens- und verständigungsorientierten IKK-Konzeption aus. Nur an sehr wenigen Stellen wird der wirtschaftliche Nutzen von interkultureller Kompetenz betont – beispielsweise im Erwartungshorizont eines Klausurvorschlags zur globalen Bedeutung des Englischen,¹⁸⁷ im didaktischen Kommentar zum Kapitel über innereuropäische Migration,¹⁸⁸ im didaktischen Kommentar zu einem Kapitel über Verhandeln in der Fremdsprache¹⁸⁹ oder auch in der thematischen Einleitung von *Context 21*, wo die erste Frage „Are you learning English because you want a good job when you leave school?“ den wirtschaftlichen Nutzen der Fremdsprache impliziert (C21S S: 3).

Dass diese Tendenz in der Folgefrage „Or because you enjoy meeting, talking and chatting to young people from all over the world?“ unmittelbar zugunsten einer verstehens- und verständigungsorientierten Konzeption relativiert wird, steht exemplarisch für die Gesamtausrichtung des untersuchten Lehrwerkcorpus'. So sollen die Schüler laut dem Lehrerband zu *Summit G8* „durch die Reflexion darüber, welche Perspektive wir jeweils einnehmen, wenn wir eine andere Kultur betrachten, [...] für *interkulturelles* Lernen sensibilisiert werden“ (SG8 L: 17; Hervorhebung im Original). Der Lehrerband zu *Green Line Oberstufe* erwähnt zudem die Möglichkeit einer „interkulturellen Vertiefung“ durch die Arbeit mit den auf der Lehrwerk-DVD enthaltenen Filmausschnitten (GL L: 11). In diesem

¹⁸⁶ Vgl. hierzu erneut den Meinungsstreit zwischen Mall und Thomas in Kapitel 3.4.1 („Der Meinungsstreit zwischen Ram A. Mall und Alexander Thomas“).

¹⁸⁷ „Looking at the broad field of intercultural dependencies that are a part of our modern international business and trade world, one has to realize that negating the importance of these specific features may easily lead to irritation on both sides or even a breakdown of talks“ (SG8 L: 503).

¹⁸⁸ „Die Auseinandersetzung mit Texten zu innereuropäischen Migrationsbewegungen seit der Öffnung des Europäischen Marktes 2004 befähigt S, am öffentlichen Diskurs darüber auf Englisch teilzunehmen“ (C21S L: 71).

¹⁸⁹ „S schulen ihre sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit, indem sie in Gesprächssituationen, in denen es auf Verhandlungsgeschick und Kompromissbereitschaft ankommt, adäquat sprachmittellnd tätig werden“ (C21 L: 168).

Zusammenhang sei auch erneut auf die bereits zitierten Textstellen zu „Intercultural Communication“ und „Dealing with Different Cultural Values“ in *Context 21* sowie auf den Abschnitt „Interkulturelles und themenorientiertes Lernen“ in den Lehrerbänden zu *Context 21 Starter* und *Context 21* verwiesen, die allesamt vom Verstehen anderer Kulturen¹⁹⁰ bzw. von der Förderung von „Völkerverständigung und Toleranz“ (C21S L: 5; C21 L: 6) ausgehen.¹⁹¹

Frage 2: Welche explizit multi- oder interkulturellen Kapitel enthalten die Lehrwerke?

Da das Inhaltsverzeichnis neben dem Buchcover den wichtigsten Ersteindruck von einem Lehrwerk vermittelt, soll im Folgenden untersucht werden, welche explizit multi- oder interkulturellen Themen im Lehrwerkcorpus enthalten sind und welche Themen mehrfach auftauchen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die entsprechenden Kapitelüberschriften.¹⁹²

Lehrwerk	Kapitelüberschriften
<i>Context 21 Starter</i>	Chapter 4: Migrants and Minorities
<i>Context 21</i>	Chapter 2: National Identity and Diversity Communicating across Cultures 9. <i>Intercultural Communication</i> 11. <i>Dealing with Different Cultural Values</i>
<i>Green Line Oberstufe Klasse 10</i>	Topic 2: Multi-ethnic Britain <Revision B>: Minorities and stereotypes
<i>Green Line Oberstufe</i>	Topic 11: Ethnic Diversity Topic 1: The UK C. <i>Immigration – two opposing views</i>
<i>The New Pathway to Summit</i>	Chapter 4: Minorities in Great Britain and the USA – Redefining Race and Multi-Ethnicity
<i>The New Pathway Advanced</i>	Chapter 1: Great Britain – Between Imperial Heritage and Modernity - <i>The „Crown Jewel“ Returns: Indian and Pakistani Communities in Multicultural Britain</i>

¹⁹⁰ „To understand people from another culture [...]“ (C21 S: 197); „This can cause difficulties in communication and interaction between different ‚cultures‘, as what is considered acceptable behaviour in one culture may be unacceptable in another“ (C21 S: 197: 235). Vgl. hierzu auch erneut Kapitel 3.5 („Interkulturelles Verstehen“).

¹⁹¹ An anderen Stellen finden sich darüber hinaus vor allem Hinweise auf die Bedeutung von Empathiefähigkeit (C21S L: 30, 81), auf verschiedene Sprachregister (C21S L: 68; C21 L: 50, 77) sowie auf interkulturelle Perspektivwechsel (C21S L: 86, 89; C21 L: 223; SG8 L: 17).

¹⁹² In Fällen, in denen nur einzelne Zwischenüberschriften relevant sind, wurde aus Gründen der thematischen Einordnung die jeweilige Kapitelüberschrift dennoch mit angegeben.

	<p>Chapter 2: America – Still Dreaming?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Living on the Dark Side of the Dream? – Minorities in the USA</i> <p>Chapter 5: Society – Living Together in a Small World</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Banning the Veil? – Western Values Between Stereotypes & Individuality</i> <p>Chapter 6: Economy, Energy, Efficiency – The World Going Global</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A World on the Move: Global Migration and Outsourcing</i>
Summit G8	<p>Chapter 3: Rivals – Allies – Friends</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Across the „Pond“ – Transatlantic Relations</i> <p>Chapter 5: All in Society – I Wonder Who We Are</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>(Multi)cultural Identities – Between Integration and Isolation</i>

Darstellung 6: Explizit multi- und interkulturelle Lehrwerkthemen

Zunächst ist festzuhalten, dass *Context 21 Starter*, *Context 21*, *Green Line Oberstufe Klasse 10*, *Green Line Oberstufe* und *The New Pathway to Summit* jeweils mindestens ein explizit multi- oder interkulturelles Gesamtkapitel enthalten, während *The New Pathway Advanced* und *Summit G8* nur über entsprechende Teilkapitel verfügen. Innerhalb des oben zitierten Themenkatalogs taucht das Präfix „multi-“ (in den Ausprägungen „multicultural“ und „multi-ethnic“) mit insgesamt vier Nennungen am häufigsten auf. In Kombination mit dem verwandten Konzept der Diversität (zwei Nennungen) lässt sich die vielfältige Zusammensetzung der Gesellschaften somit als wichtigstes gemeinsames Thema ausmachen. Die vier Überschriften, die unter dem Thema „Werte und Identität“ subsumiert werden können („National Identity and Diversity“, „Dealing with Different Cultural Values“, „Banning the Veil? – Western Values Between Stereotypes & Individuality“, „(Multi)cultural Identities – Between Integration and Isolation“), deuten zudem bereits die problemorientiert-konfliktpädagogischen Aspekte innerhalb der Lehrwerke an, auf die in den Antworten auf die Fragen 5 und 6 eingegangen wird. Hierfür sprechen auch die problematisierenden Kontextualisierungen von Minderheiten („Minorities and stereotypes“, „Living on the Dark Side of the Dream? – Minorities in the USA“) und Migration („Immigration – two opposing views“, „Global Migration and Outsourcing“).

Frage 3: Haben die Autoren der verwendeten Texte verschiedene kulturelle Hintergründe?

Die Frage nach dem kulturellen Hintergrund der Autoren findet sich so auch bei Renges (2005: 177). Sie ergibt sich zudem aus der Diskussion des literarischen Kanons in Kapitel 3.1 („Definitionen und Grundsätze“) der vorliegenden Arbeit. Da es für sich genommen jedoch noch wenig aussagekräftig ist, ob/dass ein Autor einen spezifischen kulturellen Hintergrund hat, sollen die folgenden vier Teilfragen beantwortet werden:

1. Welche kulturellen Hintergründe haben die Autoren?
2. In welchen Kontexten finden die Texte von Autoren mit einem spezifischen kulturellen Hintergrund Verwendung?
3. Wird der kulturelle Hintergrund der Autoren explizit thematisiert?
4. Wird auch Minoritätenliteratur¹⁹³ verwendet?¹⁹⁴

An dieser Stelle sei bereits auf ein methodologisches Problem hingewiesen, das sich in ähnlicher Weise auch bei der ‚ethnischen Klassifizierung‘ von in Illustrationen dargestellten Personen ergibt. So deuten zwar einige (vor allem indische und afrikanische) Namen auf einen bestimmten kulturellen Hintergrund hin, dies beruht jedoch auf essentialistischen Vorannahmen, da von der reinen Namensgebung auf kulturelle Hintergründe geschlossen wird. Der Verfasser ist sich dieser Problematik bewusst. Da jedoch davon auszugehen ist, dass die Schüler als Rezipienten der Lehrwerke über ähnliche Vorannahmen verfügen, und da vor allem die vermutete Wirkung der Lehrwerke analysiert werden soll, wird die Namensgebung von Autoren, zu denen keine weiteren Hintergrundinformationen genannt werden, in die Analyse mit einbezogen.

Alle Lehrwerke enthalten Texte von Autoren mit verschiedenen kulturellen Hintergründen; erwartungsgemäß stammen die meisten Autoren dabei aus Großbritannien und den USA. Auffällig ist, dass vor allem *The New Pathway Advanced*, im geringeren Maße jedoch auch *Summit G8* und *Green Line Oberstufe* Texte von deutschen Autoren verwenden, die fast in der Hälfte aller Fälle auf Deutsch verfasst sind.¹⁹⁵ Dies geschieht wohl zur Förderung der Sprachmittlung, die laut NRW-Lehrplan für die Sekundarstufe II „ein ganzheitlicher, kreativer Prozess [ist], der insbesondere der interkulturellen Verständigung in der Ausgangs- und Zielsprache dient“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 22).

¹⁹³ Gemeint ist hier Literatur von ethnischen Minderheiten in der jeweils betrachteten Zielkultur.

¹⁹⁴ Diese Frage findet sich so ebenfalls bei Renges (2005: 178).

¹⁹⁵ So z. B. „Angela Merkels Rede vor dem US-Kongress – Bravo, Kanzlerin!“ von Gabor Steingart (NPA S: 168), „Gemeinsamkeit tiefer Überzeugungen“ von Nico Fried (SG8 S: 85f.) und „Eine unbequeme Wahrheit“ von Thomas Abeltshauer (GL S: 121).

In *Context 21*, *Green Line Oberstufe*, *The New Pathway Advanced* und *Summit G8* finden zahlreiche Texte von indischen Autoren Verwendung. Mehrere Texte stammen zudem von afrikanischen Autoren, und hier vor allem von Autoren aus Nigeria (Ben Okri, Chimamanda Ngozi Adichie und Chika-Unigwe in NPA; Yusuf M. Adamu in SG8) und aus Südafrika (Nelson Mandela, Christopher van Wyk und Marita van der Vywer in GL10). Weitere mehrfach vertretene Hintergründe sind – in absteigender Reihenfolge in Bezug auf die Texthäufigkeit – jamaikanisch (C21, GL10, NPA, SG8), kanadisch (C21, GL, NPA, SG8), bengalisch (C21, GL10, NPS, NPA), australisch (C21, GL) und pakistanisch (GL10, GL). Zudem finden sich vereinzelt Texte von Autoren mit einem chinesischen (NPS, SG8), mexikanischen (NPS), schottischen (GL, NPS, SG8) oder südkoreanischen (GL, NPS, NPA) Hintergrund. Dass Indien und „Afrika“ am häufigsten vertreten sind, liegt vor allem in der thematischen Ausrichtung der Lehrwerke begründet; neben Großbritannien und den USA werden diese Regionen insgesamt am ausführlichsten behandelt.¹⁹⁶ Dies führt zur Frage nach dem Kontext, in dem die Texte verwendet werden.

Hierbei fällt auf, dass die Texte von Autoren mit spezifischen kulturellen Hintergründen in allen betrachteten Lehrwerken vor allem in den entsprechenden Länder- bzw. Themenkapiteln Verwendung finden – also entweder in speziellen Kapiteln zu Indien/Afrika oder aber in Kapiteln zur multikulturellen Zusammensetzung der britischen bzw. amerikanischen Gesellschaft. Dies lässt einen interkulturellen Ansatz im Sinne von Kulturbegegnung und -austausch vermissen und deutet viel mehr auf ein multikulturelles Nebeneinander der einzelnen Kulturen hin. Sieht man einmal von den deutschen Texten ab, die durchweg ohne spezifischen kulturellen Kontext behandelt werden, so ergibt sich zudem ein deutliches Bild in Bezug auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe. So fällt auf, dass indische, afrikanische und jamaikanische Autoren nur in sehr wenigen Fällen außerhalb eines spezifischen kulturellen Kontextes zu Wort kommen,¹⁹⁷ während dies z. B. im Falle von Kanada¹⁹⁸ im Verhältnis sehr viel häufiger der Fall ist. Dies führt zu einer Alterisierung von Personen aus bestimmten Regionen und deckt sich mit ähnlichen Beobachtungen in Bezug auf englische Sprachvarietäten, wo es insbesondere zu einer Marginalisierung von *Caribbean English*, *Indian English* und *African Englishes* kommt.¹⁹⁹

¹⁹⁶ Hierauf wird in der Antwort auf Frage 5 ausführlicher eingegangen.

¹⁹⁷ Ausnahmen bilden Texte von Maha M. Alkhazindar zum Thema Genetik (C21 S: 208f.), Yasmin Alibhai-Brown zum Thema Weltsprache Englisch (SG8 S: 242f.), Rasna Warah zum Thema Urbanisierung (NPA S: 232f.) und Nadirah X zum Thema Umweltschutz (NPS S: 83).

¹⁹⁸ Siehe u. a. die Auszüge aus Margaret Atwoods *Oryx and Quake* zum Thema Utopia (NPA S: 273) und Cory Doctorows *Little Brother* (C21 S: 87-89).

¹⁹⁹ Hierauf wird in Frage 12 eingegangen.

Den kulturellen Hintergrund der Autoren thematisieren die Lehrwerke im unterschiedlichen Ausmaß und auf unterschiedliche Weise. In *The New Pathway to Summit* und *The New Pathway Advanced* finden sich bis auf einzelne Ausnahmen²⁰⁰ keinerlei explizite Hinweise auf den spezifischen kulturellen Hintergrund der Autoren. *Summit G8* geht in der Hälfte der Fälle mit einem kurzen Einleitungstext auf den Hintergrund der Autoren ein;²⁰¹ *Green Line Oberstufe Klasse 10* und *Green Line Oberstufe* liefern bis auf wenige Ausnahmen stets einen Infokasten mit der Überschrift „VIP Info“, der Kurzinformationen zum jeweiligen Autor enthält. In vielen Fällen handelt es sich hierbei um rein biographische Angaben (Geburtsjahr und -ort, wichtigste Etappen);²⁰² bei Autoren mit einem Migrationshintergrund werden zudem das eigene Herkunftsland oder jenes der Eltern angegeben.²⁰³ Darüber hinaus finden sich im Lehrerband zu *Green Line Oberstufe Klasse 10* weiterführende biographische Informationen zu einigen Autoren, die im Falle von Hanif Kureishi (GL10 L: 62) und Benjamin Zephaniah (68) auch auf deren Erfahrungen mit verschiedenen Kulturen und die resultierenden Selbstkonzeptionen eingehen.²⁰⁴ *Context 21 Starter* und *Context 21* enthalten ähnlich wie *Summit G8* an einigen Stellen kurze biographische Einleitungstexte.²⁰⁵ Zudem wartet der Lehrerband von *Context 21* ebenfalls mit ergänzenden Hinweisen auf, die sich jedoch auf rein biographische Angaben beschränken.²⁰⁶

Minoritätenliteratur (in Bezug auf die jeweils betrachteten Zielkulturen) wird in allen Lehrwerken verwendet. Erwartungsgemäß finden sich die meisten Texte dabei in Kapiteln, die sich mit der jeweiligen Minderheit befassen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über Autoren und Texte:

²⁰⁰ So wird z. B. auf die südkoreanische Herkunft einer Künstlerin verwiesen (NPS S: 10).

²⁰¹ Siehe z. B. die Informationen zu Margaret Atwood (SG8 S: 96), Linton Kwesi Johnson (114) und Yusuf M. Adamu (246).

²⁰² Siehe z. B. die Kurzinfos zu Nelson Mandela (GL10 S: 68), Marita van der Vyver (72), Leonhard Coen (GL S: 65) und Ban Ki-Moon (128).

²⁰³ Siehe z. B. die Kurzinfos zu Benjamin Zephaniah (GL10 S: 38), Mohja Kahf (GL S: 80) und Bapsi Sidhwa (145).

²⁰⁴ Hanif Kureishi: „His first-hand experiences of racial and cultural conflicts are almost always reflected in his writing“ (GL10 L: 62); Benjamin Zephaniah: „According to the poet, he lives in two places, Britain and the world, and considers it his duty to explore and express the state of justice in both of them“ (68).

²⁰⁵ Im Falle von John Agard wird hierin eine Aussage des Autors über seine positive Einstellung zur multikulturellen Vielfalt in Großbritannien zitiert: „He says: ‚The diversity of cultures here is very exciting‘“ (C21S S: 38).

²⁰⁶ So z. B. zu Jhumpa Lahiri (C21 L: 58), Mahatma Gandhi (178) und Vikas Swarup (188).

LW: Seite	Autor	Text
C21S: 61	„4 Native American Teenagers“	Gedichte bei einem Poetry Slam Festival
C21S: 70-72	Marina Lewycka	<i>Two Caravans</i> (Roman)
C21S: 92f.	Sherman Alexie	<i>The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian</i> (Roman)
C21: 68	John Agard	„Half-Caste“ (Gedicht)
C21: 76f.	Patricia McKissack	<i>Slave Girl</i> (Roman)
GL10: 32-34	Hanif Kureishi	<i>The Buddha of Suburbia</i> (Roman)
GL10: 38	Benjamin Zephaniah	„Dis poetry“ (Gedicht)
GL: 80	Mohja Kahf	„Most Wanted“ (Gedicht)
GL: 80f.	Ed Husain	<i>The Islamist</i> (Roman)
GL: 164.f	ZZ Packer	„Drinking Coffee Elsewhere“ (Kurzgeschichte)
GL: 168	Jackie Kay	„In my country“ (Gedicht)
NPS: 164-166	Junot Díaz	„How to Date a Browngirl, Blackgirl, Whitegirl, or Halfie“ (Kurzgeschichte)
NPS: 168	Louise Bennett	„Pass fi White“ (Gedicht)
NPS: 170-172	Jhumpa Lahiri	<i>The Namesake</i> (Roman)
NPS: 175	Marilyn Mei Ling Chin	„How I Got That Name – An Essay on Assimilation“ (Aufsatz)
NPS: 179	Sonia Sanchez	„right on: white america“ (Gedicht)
NPS: 180-182	Sherman Alexie	<i>The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian</i> (Roman)
NPS: 195	Brady Udall	<i>The Miracle Life of Edgar Mint</i> (Roman)
NPA: 97-99	Monica Ali	<i>Brick Lane</i> (Skript)
NPA: 107	Langston Hughes	„Let America Be America Again“ (Gedicht)
NPA: 128	Maya Angelou	„One the Pulse of Morning“ (Gedicht)
SG8: 101f.	Maria Campbell	<i>Halfbreed</i> (Roman)
SG8: 103	Zacharias Kunuk	<i>Atanarjuat – The Fast Runner</i> (Film)
SG8: 104-106	Garry Engkent	„Why My Mother Can’t Speak English“ (Kurzgeschichte)
SG8: 114	Linton Kwesi Johnson	„Inglan Is a Bitch“ (Song)
SG8: 247	Benjamin Zephaniah	„Dis poetry“ (Gedicht)

Darstellung 7: Minoritätenliteratur in den Lehrwerken

In diesem Zusammenhang sei auch auf die beiden Kapitel „A Good Read: The World of Books“ (C21S S: 84) sowie „Culture & Art: Ways of Expressing Oneself“ (NPA S: 300ff.) verwiesen, die sich ausschließlich mit dem traditionellen angloamerikanischen Kanon befassen und diesen in keinster Weise problematisieren. Ähnliches gilt für die Shakespeare-Kapitel in *Context 21*, *The New Pathway Advanced* und *Summit G8*, die postkoloniale Ansätze, z. B. in Bezug auf „Otherness“,²⁰⁷ völlig unberücksichtigt lassen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Lehrwerken Texte von Autoren verschiedener kultureller Hintergründe Verwendung finden, dass dies im Falle von indischen, afrikanischen und jamaikanischen Autoren jedoch meistens im Kontext von Länder- und Minderheitenkapiteln geschieht. Hierdurch kommt es zu einer Alterisierung der

²⁰⁷ Vgl. hierzu Loomba (2002).

entsprechenden Autoren. Der kulturelle Hintergrund der Autoren wird in den Lehrwerken unterschiedlich thematisiert. Am besten ist dies in den Lehrwerken von Klett gelöst, und hier speziell in *Green Line Oberstufe Klasse 10*, wo die Schüler „VIP-Infos“ zu den Autoren und die Lehrer Hintergrundinformationen im Lehrerband erhalten. Allerdings beschränken sich diese Informationen in den meisten Fällen auf rein biographische Angaben, so dass nicht zur Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründen der einzelnen Autoren angeregt wird. Literatur von ethnischen Minderheiten findet in allen Lehrwerken Verwendung; in *Context 21 Starter*, *Context 21*, *The New Pathway Advanced* und *Summit G8* deutet die Thematisierung von Literatur i. a. und Shakespeare im Besonderen jedoch auf ein Festhalten am traditionellen (,weißen‘) Literaturverständnis hin.

Frage 4: Wer sind die Adressaten der Lehrwerke? Findet eine Orientierung an allen Schülern statt, wie u. a. in KMK 1996 gefordert?

Der Wechsel von einer defizitären, reinen Zielgruppenorientierung zu einer allgemeinen Orientierung an allen Schülern zählt zu den wichtigsten Errungenschaften der frühen interkulturellen Pädagogik und wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit mehrfach als Paradigmenwechsel herausgearbeitet.²⁰⁸ In Deutschland ist in diesem Kontext die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ aus dem Jahre 1996 von zentraler Bedeutung. Diese „geht von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler aus, richtet sich also sowohl an die Angehörigen der Majorität als auch an diejenigen der Minorität und zielt auf ein konstruktives Miteinander“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996). Für die vorliegende Arbeit stellt sich somit die Frage, ob sich die Lehrwerke tatsächlich an allen Schülern orientieren oder ob sie vorrangig die „Angehörigen der Majorität“ im Blick haben. Um dies zu untersuchen, wurden Anredeformen und Verweise auf die Zusammensetzung der Klassengemeinschaft in den Aufgaben der Schülerbände und den erläuternden Angaben der Lehrerbände analysiert. Hierbei konnten drei verschiedene Umgangsformen mit der multikulturellen Situation im Klassenraum identifiziert werden.

Positive Beispiele für eine Orientierung an allen Schülern finden sich insbesondere in *Green Line Oberstufe*. Hier sollen sich die Schüler im Kapitel „Regional Identities“ u. a. mit

²⁰⁸ Vgl. u. a. Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“) und Kapitel 6 („Bildungspolitische Veröffentlichungen“).

der „Only Gaelic“-Sprachenpolitik des irischen *Galway County Council* auseinandersetzen.²⁰⁹ Nach einer Diskussion über das Für und Wider einer solch restriktiven Politik bekommen sie abschließend den folgenden Arbeitsauftrag: „Language is an indispensable element of our cultural inheritance. Explain your position as regards your own language or dialect“ (GL S: 94). Durch die offene Formulierung „your own language or dialect“ wird hierbei impliziert, dass die Schüler womöglich keine deutschen Muttersprachler sind. Die Aufgabe bietet somit die Grundlage für eine Diskussion über die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Schüler. Noch deutlicher wird dies in der Behandlung von kulturellen Unterschieden zwischen Nord- und Südbritannien, die mit der folgenden Frage abschließt: „Talk about your own identity – do you see yourself rooted in your local community, in your region, in your federal state, or in your nationality, *particularly if you're not German?*“ (97; meine Hervorhebung). Während im erstgenannten Falle ausschließlich der sprachliche Aspekt der eigenen Identität angesprochen wurde, geht das Lehrwerk hier explizit auf regionale und nationale Bindungen ein und fragt nach den Implikationen für das kulturelle Selbstverständnis – mit einem Fokus auf Schüler mit Migrationshintergrund. Hierdurch werden alle Schüler, ungeachtet ihrer Herkunft, zu einer kognitiven sowie affektiven Auseinandersetzung mit ihrer eigenen kulturellen Identität sowie mit jener ihrer Mitschüler angeleitet.

Ähnliche Beispiele finden sich auch in den Lehrerbänden zu *Context 21 Starter* und *Context 21*. Bei der abschließenden „Chapter Task“ im Kapitel „Our changing planet“ sollen die Schüler das Gelernte in einer Diskussion über ein selbstgewähltes „Current Affairs Topic“ anwenden (C21S S: 43). Neben inhaltlichen Aspekten sollen hierbei vor allem metasprachliche Elemente wie anglophone Höflichkeitsformen berücksichtigt werden. Der Lehrerband schreibt hierzu:

Aspekte mit einer interkulturellen Komponente (*politeness, expressing disagreement*, Sprecherwechselsignale) werden systematisch analysiert. Damit wird auch auf *debating/dialogue*-Elemente aus standardisierten Sprachtests (z. B. Cambridge) und z.T. schon verwendeten Abschlussformaten der Abiturprüfungen (Dialogprüfung) vorbereitet. Der Blick auf das eigene Diskussionsverhalten wird dadurch geschärft. (C21S L: 48; Hervorhebungen im Original)

Auf die multikulturelle Zusammensetzung des Klassenraums wird wenig später in Form des folgenden „Unterrichtstipp[s]“ eingegangen: „S mit Migrationshintergrund oder Auslandserfahrung können berichten, wie sich Diskussionsformen international unterscheiden (Unterbrechung, Widerspruch, Sprecherwechsel, Überlappungen, Schweigen ...)“ (48). Somit

²⁰⁹ In Spiddal, einer Stadt im Galway County, müssen sich Hauskäufer einem Sprachtest unterziehen, in dem sie Kenntnisse des *Irish English* überprüft werden. Hierdurch soll das Überleben dieser Sprache in der Region sichergestellt werden.

wird explizit dazu angeregt, die kulturellen Erfahrungen der Schüler mit einzubeziehen. Durch die Formulierung „S mit Migrationshintergrund oder Auslandserfahrung“ wird jedoch auch zumindest angedeutet, dass soziokulturelle Vielfalt ein „externes“ Phänomen sei. Ein ähnlicher Vorwurf kann dem Lehrerband zu *Context 21* gemacht werden, der im Kontext des Kapitels „National Identity and Diversity: Living with Diversity“ den folgenden Unterrichtstipp bereithält: „Wenn S mit Migrationshintergrund in der Lerngruppe sind, eignet sich diese Aufgabe, um an die Lebenswelt der S anzuknüpfen“ (56). Erneut berücksichtigen die Lehrwerkautoren zwar die multikulturelle Zusammensetzung des Klassenraums; durch die konditionale Formulierung („Wenn S mit Migrationshintergrund in der Lerngruppe sind...“) wird jedoch angedeutet, dass diese keineswegs selbstverständlich ist. Trotz dieser leichten Kritikpunkte bieten alle beschriebenen Beispiele eine gute Grundlage für die Auseinandersetzung mit der multikulturellen Realität im Klassenzimmer.

Neben diesen Positivbeispielen finden sich in den Lehrwerken auch mehrere Passagen, die eine Reflexion der multikulturellen Unterrichtssituation zwar nicht explizit thematisieren, sie aber dennoch ermöglichen. So erhalten die Schüler zu Beginn des Kapitels „Making a difference“ in *Context 21 Starter* die Aufgabe, sich mit den Sorgen verschiedener Jugendlicher aus unterschiedlichen Teilen der Welt auseinanderzusetzen: Während Jomo aus Südafrika sich von „der Welt“ im Stich gelassen fühlt,²¹⁰ fordert Siri aus Norwegen eine gerechtere Verteilung der weltweiten Ressourcen²¹¹ und Meera aus Indien einen universellen, kostenlosen Zugang zur Bildung²¹² (C21S S: 10). Nach einer inhaltlichen Beschäftigung mit den Aussagen sollen die Schüler im Anschluss die folgenden Fragen diskutieren:

- b. What issues are you worried about – in your town, your country or abroad?
Make a list.
- c. Are Siri, Meera and Jomo’s worries different from or the same as yours?
Discuss and explain

Insbesondere durch die zweite Frage wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, sich mit den Sorgen der zitierten Jugendlichen auseinanderzusetzen. Obwohl diese ähnlicher Natur sind und allesamt die Kluft zwischen Arm und Reich sowie die globale Verteilungsgungerechtigkeit beschreiben, erhalten die Schüler mit den drei Jugendlichen verschiedene Identifikationsfiguren aus unterschiedlichen Regionen, die ihnen einen

²¹⁰ „I feel this world has let us down, but we can’t sit around and complain all day. Children all over the world are dying, and the worst thing is that help comes too late or never arrives at all.“

²¹¹ „There are enough resources in the world for all, but the wealth is so unfairly distributed - some have nothing while others have far too much. If we all stand together, we CAN make a difference.“

²¹² „Education is the best way to end poverty, unemployment and ethnic conflicts. It shouldn’t be a dream for education to be free. If a country can spend huge amounts of money on missiles, why not spend it on helping people instead?“

affektiven Zugang zum Kapitelthema „Making a difference“ sowie einen interkulturellen Perspektivwechsel²¹³ ermöglichen.

Ein weiteres Beispiel für die indirekte Berücksichtigung der multikulturellen Vielfalt im Klassenzimmer findet sich im Abschnitt „<Revision for tests> Minorities and stereotypes“ von *Green Line Oberstufe Klasse 10*. In diesem knappen Wiederholungskapitel erhalten die Schüler abschließend den folgenden Arbeitsauftrag:

Write a text about some negative stereotyping you know of, based on your own experience or that of people you know. Examples: Are you stereotyped because of... your nationality • your age • girl/boy role („Boys are better at Maths and Science.“ „Girls work harder than boys.“)? Say why you think such false impressions exist and what can be done to correct them. (GL10 S: 65)

Durch die Auseinandersetzung mit möglichen Diskriminierungserfahrungen wird die affektive Dimension des interkulturellen Lernens angesprochen.²¹⁴ Darüber hinaus werden die Schüler dazu angeleitet, sich mit ihrer eigenen kulturellen Identität auseinanderzusetzen. Obwohl die Aufgabe einen möglichen Migrationshintergrund nicht explizit thematisiert, impliziert das erste Beispiel („Are you stereotyped because of... your nationality“) das Vorhandensein von verschiedenen Nationalitäten im Klassenzimmer. Hierdurch werden die Schüler – abhängig von ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund – entweder zur Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft oder zur Sensibilisierung für die Herkunft ihrer Mitschüler angeregt.

In diesem Zusammenhang sei auch auf ein weiteres Beispiel verwiesen, das sich im Kapitel „Ethnic Diversity: The UK: Living together separately“ von *Green Line Oberstufe* findet. Unter der Überschrift „Britain should integrate into Muslim values“ (GL S: 168f.) wirbt Sarfraz Manzoor hier für muslimische Werte, von denen die britische Mehrheitsbevölkerung profitieren könne:

It is easy to dismiss Muslim parents as old-fashioned and traditional, but when the rest of the country is busy wondering how to respond to a culture of rampant disrespect, it is worth considering whether they could learn from Muslim values. Muslim children are more likely to be brought up in two-parent families rather than the single-parent households that are increasingly common in Britain. (168)

Während Manzoores Ansatz zweifelsohne legitim ist, bieten seine kontroversen Argumente Anlass zur Diskussion. So lobt er die große Strenge seiner Eltern sowie den von ihnen aufgebauten (sozialen) Druck – und somit zwei Aspekte, die den freiheitlichen Idealen der Mehrheitsbevölkerung in Großbritannien und auch in Deutschland widerspricht:

²¹³ Hierauf wird in Frage 8 ausführlicher eingegangen.

²¹⁴ Auf die Auseinandersetzung mit Stereotypen wird in Frage 11 ausführlicher eingegangen.

For example, when I was growing up, there was no possibility of answering back to my parents, and this was accompanied by an all-pervasive fear of letting them down. This was a model of parenting that put great faith in deference and, while at the time it felt regressive, it was also what kept my generation in check.

My father often used the threat of „what might the community say?“ as a weapon to control my rebellious teenage desires. I resented the power that this community had over me, but it is only now that I can appreciate its value. (168f.)

Da die Frage der Integration muslimischer Werte auch im deutschen (Schul-)Kontext hochaktuell ist, ist es erfreulich, dass die Lehrwerkaufgaben hierauf eingehen. So heißt es abschließend:

11. Discuss whether you think any of the points made in the article could also apply to your own country.
12. Work with a partner. Make a mind map showing what you think other people in Germany could learn from the different minority groups here. (169)

Zwar wird durch die Art der Formulierung nicht das volle multikulturelle Potential des Klassenraums genutzt – so ist unklar, welches Land Schüler mit Migrationshintergrund als „your country“ verstehen, und „the different minority groups“ klingt unnötig distanzierend; dennoch werden die Schüler zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen kulturellen Hintergründen innerhalb der Klassengemeinschaft aufgerufen. Hierdurch werden sie zur Einnahme einer kritischen Außenperspektive auf andere sowie ihre eigenen Werte angeregt.²¹⁵

Neben expliziten sowie impliziten Positivbeispielen finden sich in den Lehrwerken auch mehrere Negativbeispiele, die die multikulturelle Zusammensetzung des Klassenraums zugunsten einer monokulturellen Sichtweise ignorieren. In *Context 21 Starter* lautet die einleitende Frage im Kapitel „Migrants and minorities“ beispielsweise folgendermaßen:

- 1 Thinking about migration*
- a Think: What do you know about*
- people who immigrate to / emigrate from Europe,
 - the countries they come from / go to,
 - how they travel. (C21S S: 64; Hervorhebungen im Original)

Durch die distanzierenden Formulierungen – insbesondere durch das Pronomen „they“ – wird impliziert, dass die Schüler keinen Migrationshintergrund besitzen; darüber hinaus werden sie in eine Beobachterposition versetzt, aus der heraus sie sich über „die Migranten“ (als quasi-homogene Gruppe) äußern sollen. Ein ähnliches Beispiel findet sich in *Context 21*, wo der Abschnitt „Getting to know new people“ mit den folgenden Worten eingeleitet wird:

²¹⁵ Hierauf wird in den Fragen 8 und 9 ausführlicher eingegangen.

When you leave school you will go on to something new – a job, training or university. Whatever you do and wherever you do it, it will involve meeting new people, *some or many of whom may not be German*. You will be hoping to make a good first impression. Here are some tips. (C21 S: 27; meine Hervorhebung)

Während im ersten Fall implizit von Schülern ohne Migrationshintergrund ausgegangen wird, lautet die *Underlying Assumption*²¹⁶ im vorliegenden Ausschnitt, dass alle Schüler die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Beide Annahmen schließen bestimmte Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft aus und vermitteln darüber hinaus allen Schülern ein fragwürdiges Normalitätsverständnis mit Blick auf die Zusammensetzung der Klasse und von modernen Gesellschaften im Allgemeinen.

Weitere Beispiele finden sich auch in *The New Pathway to Summit* und *The New Pathway Advanced*. So lautet der abschließende Arbeitsauftrag zur Analyse des Artikels „The New Face of Race“²¹⁷ (NPS S: 145f.):

Imagine you are the only grandchild of a multi-ethnic family. Your grandparents on your father's side are Jewish and Irish Catholic, and on your mother's side, they are Indian/Hindu and Chinese/Buddhist. Do research on the different traditions and customs of the different ethnicities, then get together and plan your Christmas. Act out a role play, with each of you taking a different role (ethnic background). (146)

Anstatt den guten Grundgedanken der Aufgabe positiv zu nutzen und beispielsweise die kulturellen Hintergründe innerhalb der Klassengemeinschaft mit einzubeziehen, wird hier der multi-ethnische Hintergrund als rein hypothetischer und abstrakter Fall konstruiert, der – so die Implikation – in dieser Form absolut unüblich sei. Durch die abschließende Formulierung wird der ethnische Hintergrund darüber hinaus zur Rolle, und somit zum nicht konstitutiven Merkmal der eigenen Identität degradiert.²¹⁸ Dies birgt erneut die Gefahr der Ausgrenzung bestimmter Schülergruppen und führt zur Marginalisierung von ethnischen Minderheiten im Allgemeinen.

Abschließend sei noch auf ein letztes Beispiel in *The New Pathway Advanced* hingewiesen, das Schüler mit einer außereuropäischen Herkunft offen ausschließt. So findet sich zu Beginn des Artikels „One in Nine People Who Live in UK Born Abroad“²¹⁹ (NPA S: 88f.) der folgende einleitende Arbeitsauftrag: „Imagine you were born somewhere outside of Europe and are thinking about leaving your mother country – which country/countries would you want to immigrate to? Make a ranking and give reasons for your choices“ (88). Gerade

²¹⁶ Siehe Kapitel 7.3 („Kritik an Lehrwerken“).

²¹⁷ Vgl. hierzu die Analyse in Frage 5.

²¹⁸ Auf die Probleme einer solchen Sichtweise wurde in Kapitel 2.4.1 („Das Konzept der Multikulturalität“) anhand von Fishs Modell des *Boutique Multiculturalism* eingegangen.

²¹⁹ Vgl. erneut die Analyse in Frage 5.

vor dem Hintergrund des Artikels und des Kapitels i. a., das auf Identitätsprobleme von Migranten im Vereinigten Königreich eingeht,²²⁰ ist es vollkommen unverständlich, wieso ein möglicher Migrationshintergrund der Schüler kategorisch ausgeschlossen wird. Anstelle eines solchen hypothetischen Arbeitsauftrages wäre es – auch im Sinne des Lebensweltbezugs – weitaus sinnvoller gewesen, die Schüler nach ihren individuellen Migrationserfahrungen zu befragen. Ein anschließendes Eingehen auf eventuelle Wunschwohnorte hätte im Anschluss daran ohne Weiteres erfolgen können. Die vorliegende Formulierung führt stattdessen zu einer unnötigen Ausgrenzung von bestimmten Schülern, die auch unabhängig von der individuellen Zusammensetzung der Klassengemeinschaft unvereinbar ist mit dem Lernziel der interkulturellen Kompetenz.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die in KMK 1996 geforderte Orientierung an allen Schülern, ungeachtet ihrer Herkunft, in den Lehrwerken zu großen Teilen umgesetzt ist. Neben expliziten Positivbeispielen finden sich auch zahlreiche Passagen, die die multikulturelle Situation innerhalb des Klassenraums indirekt berücksichtigen und somit eine gute Grundlage für einen interkulturellen offenen Unterricht bieten. Leider finden sich an einigen Stellen – insbesondere in *Context 21 Starter*, *Context 21*, *The New Pathway to Summit* und *The New Pathway Advanced* – jedoch auch Formulierungen, die bestimmte Schüler(gruppen) ausschließen und den Schülern somit ein fragwürdiges Normalitätsverständnis in Bezug auf ethnische Hintergründe vermitteln.

8.3.2 Darstellungen von Multi- und Interkulturalität

Frage 5: Welche Informationen über andere Kulturen werden in den Texten vermittelt?

In Kapitel 4.2 („Grundsätze und Leitgedanken“) wurde vor dem Hintergrund der multikulturellen Situation moderner Gesellschaften die Frage thematisiert, welche Kulturen ein interkulturell angelegter Unterricht behandeln sollte. Für die vorliegende Analyse stellen sich im Umkehrschluss die Fragen, welche Kulturen in den betrachteten Lehrwerken behandelt werden und welche Bilder hierbei von den jeweiligen Kulturen vermittelt werden. Im Rahmen dieser für die vorliegende Arbeit wichtigen und daher ausführlich behandelten Frage soll u. a. untersucht werden,

²²⁰ Im Anschluss an den Artikel „Nine People Who Live in UK Born Abroad“ folgt eine Behandlung des Artikels „Many Asians ‚Do Not Feel British‘“ (NPA S: 90f.).

- ob die Lehrwerke auf stereotype Darstellungen zurückgreifen und ob somit bestehende Vorurteile gegenüber anderen Kulturen möglicherweise bekräftigt werden,²²¹
- ob und wie die multikulturelle Zusammensetzung²²² der behandelten Gesellschaften reflektiert wird,²²³
- wie das Verhältnis zwischen Mehrheits- und Minderheitskulturen dargestellt wird,²²⁴
- ob und wie auf intrakulturelle Variationen innerhalb der behandelten Gesellschaften eingegangen wird²²⁵ und
- ob auch auf Probleme der Fremdkulturen eingegangen wird.²²⁶

Die folgenden sechs englischsprachigen Regionen werden im Lehrwerkcorpus in eigenen Kapiteln behandelt: Großbritannien,²²⁷ USA, Indien, Afrika/Südafrika,²²⁸ Kanada und Irland. Erwartungsgemäß werden Großbritannien und die USA in allen Lehrwerken thematisiert. Über die Verteilung der Regionen auf die einzelnen Lehrwerke gibt die folgende Tabelle Aufschluss:

²²¹ Vgl. hierzu Kapitel 3.3.2 („Stereotypenkompetenz“).

²²² Vgl. hierzu Kapitel 2.4 („Multikulturalität“).

²²³ Dies schließt auch die Frage nach den behandelten Minderheiten mit ein, die sich u. a. bei Fritzsche findet (Fritzsche 1991: 337).

²²⁴ Diese Frage, die sich u. a. bei Kiffe („Wie ist das ‚Personal‘ zu charakterisieren?“, Kiffe 1999: 96) und Renges („25. Wie ist das Personal zu charakterisieren?“, „30. Wie gestaltet sich das Verhältnis von Minderheits- und Mehrheitskultur?“, Renges 2005: 178) findet, ergibt sich auch aus Auernheimers heuristischem Modell zur interkulturellen Kommunikation, das Machtasymmetrien zwischen unterschiedlichen Kulturen als eine der Hauptursachen für interkulturelle Konflikte ausmacht. Vgl. hierzu erneut Kapitel 3.4.2 („Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation“).

²²⁵ Diese Frage findet sich ebenfalls bei Renges (2005: 177).

²²⁶ Nachdem der Tourist bis zur kommunikativen Wende der 1970er Jahre für lange Zeit als Idealtypus des Fremdsprachenlernalers galt (vgl. hierzu Kapitel 3.3.3: „Fremdsprachenkompetenz“), ist Problemorientierung heute ein zentrales didaktisches Prinzip des (Fremdsprachen-)Unterrichts. Im NRW-Lehrplan für die Sekundarstufe II wird dieses im Abschnitt „Interkulturelles Lernen, soziokulturelle Themen und Inhalte“ folgendermaßen beschrieben: „Die komplexen Lehr- und Lernsituationen verwirklichen sich im Unterricht in thematischen Unterrichtseinheiten, die jeweils einen aspektreichen und in sich zusammenhängenden Wissenshorizont eröffnen. Dabei geht es jedoch – wie bereits erwähnt – nicht darum, umfassende und geschlossene Wissensfelder aufzubauen, sondern immer darum, *den jeweiligen thematischen Zusammenhang in eine problemorientierte Perspektive zu rücken*, die nicht zu einer inhaltlich beliebigen Abfolge von Unterrichtsmaterialien verleitet, sondern dazu beiträgt, transferierbare und miteinander verknüpfte Horizonte ergänzbaren Referenzwissens aufzubauen [...]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 26; meine Hervorhebung).

²²⁷ Die Lehrwerke beziehen sich jeweils auf unterschiedliche Regionen: Während GL10, NPS und NPA Großbritannien behandeln, widmen sich C21S, C21 und GL dem Vereinigten Königreich. In SG8 gibt es sowohl Kapitel zu „Cool Britannia“ als auch zu „The UK“. Teilweise werden die beiden Begriffe auch synonym verwendet, was in der Kapitelüberschrift „The UK: Tradition and Change: On Being British“ aus C21S besonders deutlich wird. Für die vorliegende Analyse dient Großbritannien als allgemeiner Oberbegriff, da sich die meisten (Teil-)Kapitel der Lehrwerke sowie auch die Vorgaben im Lehrplan und den Abiturvorgaben auf diese Region beziehen. Wenn auf einzelne Lehrwerkkapitel Bezug genommen wird, wird die jeweils gebräuchliche Formulierung verwendet.

²²⁸ *Green Line Oberstufe 10* enthält ein Kapitel zu Südafrika; in *The New Pathway Advanced* ist ein Kapitel dem afrikanischen Kontinent gewidmet. Hierauf wird an späterer Stelle noch eingegangen.

Lehrwerk/Region	C21S	C21	GL10	GL	NPS	NPA	SG8
Großbritannien	x	x	x	x	x	x	x
USA ²²⁹	(x)	x	(x)	x	x	x	x
Indien		x		x		x	
Afrika/Südafrika			x			x	
Kanada							x
Irland				x			

Darstellung 8: Regionen mit eigenen Kapiteln in den Lehrwerken

Großbritannien

In den Lehrwerken für die Einführungsphase (*Context 21 Starter*, *Green Line Oberstufe Klasse 10*, *The New Pathway to Summit*) werden die britischen Inseln vor allem als von Migration geprägte, multikulturelle Region behandelt. Dieser zentrale Aspekt, der im Lehrplan unter dem Punkt „Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Pluralität“ angesprochen wird (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 27), taucht nicht in den inhaltlichen Schwerpunkten der Abiturvorgaben auf (hierzu an späterer Stelle mehr) und wird daher in der Regel in der Einführungsphase unterrichtet.

Abgesehen vom Eingehen auf *Extra-curricular Activities* an britischen Schulen (C21S S: 12) und die Lesegewohnheiten britischer Jugendlicher (85) behandelt *Context 21 Starter* das Vereinigte Königreich ausschließlich im Kapitel „Migrants and Minorities“. Bereits durch die Kapitelüberschrift – und noch deutlicher durch die später folgende Abschnittsüberschrift „Migrants as Minority Groups“ – wird dabei eine semantische Verbindung zwischen kulturellen Minderheiten und Migranten hergestellt.²³⁰ Hierdurch werden zwei Dinge suggeriert: einerseits, dass die soziokulturelle Vielfalt innerhalb der britischen Gesellschaft vorrangig migrationsbedingt ist und daher „von außen“ kommt,²³¹ andererseits, dass Migranten eher aus Minderheitenkulturen stammen und daher nicht der Mehrheitskultur angehören. Diese *Underlying Assumption*²³² prägt das gesamte Kapitel. So heißt es im Einführungstext „On the Move“ (66):

²²⁹ *Context 21 Starter* und *Green Line Oberstufe Klasse 10* enthalten zwar keine eigenen USA-Kapitel, verwenden jedoch Beispiele aus dem US-Kontext. Hierauf wird an späterer Stelle eingegangen.

²³⁰ Dies spiegelt sich auch in der Beschreibung des Kapitels im Inhaltsverzeichnis wider: „A look at how migration is changing the face of Europe in general and how the UK and Ireland in particular are responding to new ethnic minorities in their societies“ (7).

²³¹ Allemann-Ghionda hingegen führt aus, dass Migrationsbewegungen nur eine Erscheinungsform von soziokultureller und sprachlicher Vielfalt in der pluralen Gesellschaft darstellen. Als weitere Erscheinungsformen benennt sie „intranationale Mehrsprachigkeit“, „europäische Mehrsprachigkeit und europäische Integration“ und „Globalisierung der internationalen und interkulturellen Beziehungen“ (Allemann-Ghionda 2004: 82ff).

²³² Vgl. erneut Kapitel 7.3 („Kritik an Lehrwerken“).

Africans and especially Nigerians have also been known to *seek refuge* on the shores of the British Isles. Many are *seasonal migrants* hoping to earn some money, while others are political *refugees*, fleeing from war or political or religious *persecution*. Most of them *apply for asylum* when they arrive. If *asylum seekers'* applications are *rejected*, however, they must leave the country or risk being *deported*.

Some prefer taking that risk to taking the risk of going to prison or worse in their home country. They stay in the host country as *illegal immigrants*, with severe consequences for the whole family: no home, no job, no schooling.
(Hervorhebungen im Original)

Die Art der Beschreibung sowie auch die Hervorhebungen im Originaltext²³³ sorgen dafür, dass Migration – und somit auch soziokulturelle Vielfalt im Allgemeinen – negativ konnotiert wird. Ähnliche Beobachtungen können in den drei Abschnitten mit den Überschriften „Part A: Westward Bound?“, „Part B: Migrants as Minority Groups“ und „Part C: The Downside of Migration“ gemacht werden.

Teil A behandelt die innereuropäischen Migrationsbewegungen, die seit der Öffnung des europäischen Marktes im Jahre 2004 vor allem junge Polen und Tschechen in das Vereinigte Königreich geführt haben (vgl. C21S L: 71). Die Grundlage hierfür liefern der Artikel „Warsaw on the Thames“ (C21 S: 68f.), der sich mit der Integration junger Polen im Vereinigten Königreich und Irland befasst, ein Auszug aus Irina Lewyckas Roman *Two Caravans* (72-72), in dem die negativen Erfahrungen einer ukrainischen Arbeitsmigrantin in Kent geschildert werden, sowie der Artikel „Migration Tide Turns as East Europeans Head Back Home“ (73), der die Rückkehr polnischer Arbeitsmigranten in ihre Heimat beschreibt.

Der Artikel „Warsaw on the Thames“ thematisiert die Zunahme an polnischen Einwanderern und die hieraus resultierenden Auswirkungen auf den britischen und irischen Alltag. Hierbei fällt die unterschwellig negative Bewertung dieser Entwicklungen auf, die sich in Sätzen wie „[...] the Poles spread out across Britain, often ignoring the allure of the big cities“ (68f.) oder „At least one police force gives officers prompt cards with Polish translations of vital phrases“ (69) (und der hiermit verbundenen Implikation, dass Polen öfters mit dem Gesetz in Konflikt kämen) äußert. Leider wird in den Aufgaben zum Text nicht zur Analyse dieser negativen Untertöne angeregt; der Artikel wird stattdessen als rein faktische Quelle behandelt. Somit wird den Schülern erneut ein negatives Bild von Migration sowie von Kulturbegegnungen vermittelt, das im weiteren Verlauf des Kapitels nicht entkräftet wird.

Der Romanauszug aus *Two Caravans* schildert die negativen Erfahrungen der 19-jährigen Ukrainerin Irina, die den Sommer über in der englischen Grafschaft Kent verbringen

²³³ Die Hervorhebungen sind Teil einer sprachlichen Übung, in der die Schüler ihr thematisches Vokabular erweitern sollen (C21S S: 67).

möchte, um dort Erdbeeren zu pflücken, die jedoch statt des erwarteten Abenteuers von einer kriminellen Arbeitsvermittlungsorganisation ausgebeutet wird. Die personale Erzählweise erleichtert hierbei den Perspektivwechsel und ermöglicht es den Schülern, sich in Irina hineinzusetzen, die als Beispiel für osteuropäische Arbeitsmigration angeführt wird. Leider sorgt der negative Kontext der Ausbeutung trotz Irinas Cleverness und Charme dafür, dass Migration insgesamt negativ konnotiert wird. Dieser Eindruck wird im Artikel „Migration Tide Turns as East Europeans Head Back Home“ weiter aufrechterhalten, wo u. a. ein polnischer Arbeiter folgendermaßen zitiert wird: „It took me just three days to find a job back in Warsaw. [...] We never saw Britain as home. We went for the adventure and to get some professional experience“ (73). Zwar wird diese Euphorie im Artikel mit dem jüngsten Wirtschaftswachstum in den neuen Mitgliedsstaaten der EU begründet; insgesamt wird jedoch abermals ein negatives Bild von Migration – und im Kontext des Gesamtkapitels – auch vom britischen Multikulturalismus-Modell vermittelt. Dabei wird impliziert, dass die Integration von Migranten nur schwer gelinge und dass der letzte Ausweg womöglich eine Rückkehr in die eigene Heimat sei, da Großbritannien dieses Heimatgefühl nie habe bieten können.

Dieser Eindruck wird in Teil B („Migrants as Minority Groups“) noch zusätzlich verstärkt. Unter der Überschrift „It’s not all Take, Take, Take“ wird die Integration von Migranten im Vereinigten Königreich thematisiert (74). Hierzu sollen die Schüler zunächst einen Radiobericht mit verschiedenen Meinungen zum Thema analysieren und dann „[t]he immigrants’ perspective“ diskutieren. Die Illustrationen²³⁴ auf der thematischen Doppelseite zeigen u. a. drei Frauen unterschiedlicher Altersstufen mit Kopftuch im (implizierten Integrations-)Unterricht, eine Demonstration gegen die Ausweisung von Ausländern („NO ONE is illegal“, 75) sowie – am unteren Bildrand über die gesamte Doppelseite verteilt – eine klischeehafte Plattenbausiedlung, vor der ein gelbes Warnschild auf die Kameraüberwachung seitens der Polizei hinweist („C.C.T.V. IN OPERATION“). Insbesondere die Illustration am Bildunterrand sorgt – auch vor dem Hintergrund der vorangegangenen Kontextualisierung von Migration – dafür, dass ethnische Minderheiten marginalisiert oder – so die Implikation – gar kriminalisiert werden. Letzterem wird zwar durch die Behandlung der Kurzgeschichte „The Black Hoodie“ in Teil C entgegengewirkt,²³⁵ insgesamt besteht jedoch die große Gefahr, dass die Behandlung des Kapitels „Migrants and Minorities“ in *Context 21 Starter* den Schülern ein äußerst negatives Bild von Migration und Multikulturalismus vermittelt.

²³⁴ Eine ausführliche Analyse der in den Lehrwerken verwendeten Illustrationen erfolgt in der Antwort auf Frage 7. Im Rahmen der aktuellen Textanalyse wird an einigen Stellen jedoch auch schon Bezug auf einzelne Illustrationen genommen, um die Argumentation zu untermauern.

²³⁵ „The Black Hoodie“ behandelt im irischen Kontext Vorurteile gegenüber Jugendlichen mit Kapuzenpullis sowie gegenüber ethnischen Minderheiten – in diesem Falle mit dunkler Hautfarbe.

Ein sehr viel ausgewogeneres Bild des britischen Multikulturalismus' vermittelt das Kapitel „Multi-ethnic Britain“ in *Green Line Oberstufe Klasse 10*. Nach einem allgemeinen Einstieg in Form von Statistiken („UK National Statistics Online: Ethnic origins“, Umfrage zur Wahrnehmung von „Britishness“), Informationen zur britischen Einwanderungsgeschichte und diversen Fotos aus dem multikulturellen britischen Alltag (GL10 S: 28f.) widmet sich das Kapitel vorrangig den karibischen Einflüssen im heutigen London. Hierzu wartet *Green Line Oberstufe Klasse 10* unter anderem mit Auszügen aus den Romanen *The Buddha of Suburbia* (32-34) und *My Son the Fanatic* (34-36) von Hanif Kureishi auf, die jeweils unter der thematischen Überschrift „Family differences“ analysiert werden sollen. Im Abschnitt „Ethnic minority characters“ wird daraufhin der schwarze Schauspieler und Comedian Lenny Henry zitiert, der die Marginalisierung von Minderheiten im britischen Alltag kritisiert:

The British public is now becoming used to seeing the occasional black, brown or yellow face in mainstream drama. There's a black actor playing an assistant in *Waking the Dead*, there's a black actor playing an assistant in *Spooks* and until recently there was a black actress playing an assistant in *Dr Who*. Who knows, one day we might actually see a black actor playing someone in charge ... There is still work to do. And while we're about it – let's cut the stereotyping right now: when you can cast a Somalian girl in your piece simply because she is the best actor for the job, when you can cast an Asian actress and she's not the victim of an arranged marriage, when you can cast a Jamaican man with dreadlocks and he's not a drug dealer ... then we will have achieved something. When you can see past their foreignness – and just live with their talent and make a decision based on that, and that alone, then we'll have made a change and I can't wait for that day. (37)

Henrys Kritik spricht eines der zentralen Ziele von interkultureller Bildung an, nämlich die Vermittlung von kultureller Vielfalt als einen normalen und positiven Zustand.²³⁶ Besonders erfreulich ist es daher, dass sich die Schüler nach einer Analyse des Zitats auch mit ihren eigenen (Medien-)Erfahrungen sowie mit möglichen Stereotypen in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund auseinandersetzen sollen:

Talk about the situation in Germany. Think of films or television programmes you know that include actors from minority groups or which deal with minority group topics in your society, and discuss how the characters played by these actors are presented. Say what kind of role they play in the film and whether you think this presents a cliché or not. (37)

Zum Abschluss des Kapitels erfolgt danach eine Thematisierung der jamaikanisch geprägten *Dub Poetry* (38f.). Hier werden die Schüler dazu aufgerufen, sich in der Analyse der beiden Gedichte/Songs „Dis poetry“ und „No problem“ des jamaikanisch-britischen Autors Benjamin Zephaniah mit dem ‚Lebensgefühl‘ der jamaikanischen Minderheit in

²³⁶ Vgl. hierzu erneut Kapitel 4.3 („Ziele der interkulturellen Bildung“).

Großbritannien sowie mit ihrer sozialen Situation auseinanderzusetzen. Während „Dis poetry“ trotz angedeuteter sozialer Benachteiligungen („An den I got a dread degree / In Dreadfull Ghattology“) eine positive Grundstimmung vermittelt („Dis poetry’s from inside me / It goes to yu / WID LUV“), betont „No problem“ mit der Hauptaussage „I am not de problem“, dass Minderheiten nicht die Ursache sozialer Konflikte sind. Somit wird die multikulturelle Situation in Großbritannien in *Green Line Oberstufe Klasse 10* insgesamt als positiv dargestellt, ohne hierbei bestehende Konflikte auszuklammern.

In *The New Pathway to Summit* erfolgt die Auseinandersetzung mit Großbritannien fast ausschließlich im Abschnitt „Ethnic Minorities in Britain – A Tightrope Walk Between Adaption and Identity“ des Kapitels „Minorities in Great Britain and the USA – Redefining Race and Multi-Ethnicity“. Hier sollen die Schüler für die Verhandlung von Ethnizität und die hiermit verbundenen Identitätsfragen sensibilisiert werden. Dazu sollen sie zunächst einen Artikel von Yasmin Alibhai-Brown analysieren, in dem die Autorin mit asiatisch-afrikanischem Hintergrund für eine „modern British identity“ plädiert (NPS S: 151). Diese lasse das alte Multikulturalismus-Modell hinter sich, das von einer weißen Mehrheitskultur und mehreren ethnischen Minderheiten ausgehe, und trage somit zur Überwindung der gegenseitig vorhandenen Vorbehalte zwischen den unterschiedlichen Ethnien bei. Unterstützt wird der Artikel durch eine Abbildung des Buchcovers von Alibhai-Browns Buch *Who Do We Think We Are?* (150), das die britische Queen mit einem dunklen Hautton zeigt. Durch diesen konzeptionell anspruchsvollen Artikel und die unterstützende Illustration werden die Schüler zur Auseinandersetzung mit Kulturkonflikten, dem Verhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten und der Relativität von kulturellen Normen und Werten angeleitet.

Den Gegenpol hierzu bildet eine Rede von Tony Blair aus dem Jahre 2006, in der er – ein Jahr nach den Anschlägen in der Londoner U-Bahn – das britische Multikulturalismus-Modell verteidigt und zur Balance zwischen Integration und Vielfalt aufruft (156-158). Demnach könne sich jeder britische Bürger kulturell frei entfalten, solange dies im Rahmen von Demokratie, Gesetz, Toleranz, Gleichberechtigung, Respekt für das eigene Land und das gemeinsame Erbe geschehe (157). Abschließend bringt Blair dies auf die Formel „The right to be different. The duty to integrate. That is what Being British means“ (158). Durch die Gegenüberstellung dieser beiden unterschiedlichen Ansätze (Alibhai-Brown: Überwindung von Trennendem; Blair: Anpassung und Integration) werden die Schüler mit einer zentralen Problematik moderner Gesellschaften konfrontiert, die auch im deutschen Kontext von

höchster Aktualität ist.²³⁷ Darüber hinaus wird ihnen Großbritannien abermals als von Migration und Multikulturalität geprägtes Land vermittelt.

In den Lehrwerken für die Qualifikationsphase (*Context 21, Green Line Oberstufe, The New Pathway Advanced, Summit G8*) wird Großbritannien vor allem als Land zwischen Tradition und Moderne sowie als Land auf der Suche nach einer neuen, postkolonialen Identität vermittelt. Dies deckt sich mit den Abiturvorgaben, die in Bezug auf Großbritannien die folgenden beiden inhaltlichen Schwerpunkte nennen: „British and American traditions and visions: British history: From Empire to Commonwealth, monarchy and modern democracy, the UK and Europe“ und „Post-colonialism and migration: The role of New English Literatures: Indian and Pakistani communities in Britain“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010b: 17).

In *Context 21* erfolgt die Auseinandersetzung mit Großbritannien hauptsächlich im Kapitel „The UK – Tradition and Change“. Hier geht es im Abschnitt „On Being British“ zunächst um die Definition und Dekonstruktion des Konzepts der *Britishness*. Im Artikel „So THIS Is Britain’s Mr Average?“ wird auf humoristische Art und Weise die Suche eines Reporters nach dem Durchschnittsbriten beschrieben (C21 S: 52f.). Wie absurd dieses Unterfangen ist, verdeutlicht die Zusammenstellung der Fragen für die zu führenden Interviews: „Are you married with two children? Do you know the words to God Save the Queen? Do you consider yourself working-class? Do you go to the toilet six times a day? The truly average Briton will answer ‚yes‘ to all“ (53). Im darauffolgenden Textauszug aus dem Buch *This Little Britain* (54f.) werden mehrere ironische Versuche unternommen, „Being British“ zu definieren:

Although our national self-assessment usually notes a number of good points (we’re inventive, tolerant, and at least we’re not French), it lists a torrent of bad ones too. Our society is fragmented, degenerate, irresponsible. Our kids are thugs, our workers ill-educated, our managers greedy and incompetent. We hate our weather. Our public services are abysmal. Our society is rude and unfriendly. We drink too much and in the wrong way. Our house prices are crazy, our politicians sleazy, our roads jammed, our football team rubbish. When *The Times* invited readers to put forward new designs for the backs of British coins, one reader wrote in saying, „How about a couple of yobs dancing on a car 10 bonnet or a trio of legless ladettes in the gutter?“ (54)

Wie auch schon im vorangegangenen Text soll den Schülern hierdurch die Schwierigkeit einer Definition von nationalen Charakteristika verdeutlicht werden.

Nach diesen beiden Texten, die jeweils aus Sicht der weißen Mehrheitsbevölkerung verfasst sind, kommt im Anschluss Benjamin Zephaniah als Beispiel für ethnische

²³⁷ Vgl. Kapitel 5.1.3 („Kritik und Kontroversen“).

Minderheiten zu Wort. Er bringt „Being British“ in einem Auszug aus seinem Buch *We Are Britain* auf die Formel „we take, we adapt, and we move forward“ (56).²³⁸ Im Gedicht „The Pizza Eater“ (ebenfalls abgedruckt in *We Are Britain*) wird danach von einem Jungen namens Jajar berichtet, der von seinen Eltern Gerichte aus verschiedenen Kulturen zu essen bekommt („rice and peas“, „fancy looking greens“, „nuts and seeds“, „string beans“, „channa dhal“, „tomato soup“, „pike“), der letzten Endes jedoch am liebsten Pizza isst („But Jajar just says loud and clear, / ‚It’s pizza that I like!‘“, 56). Dies greift abermals den Gedanken der Aneignung verschiedener kultureller Einflüsse auf, der im Lehrerband auf die Formel „The message of both texts is that Britain today is a multicultural country in which the races, religions and tastes are all mixed up“ gebracht wird (C21 L: 75). Leider wird diese Aussage durch den weiteren Verlauf des Kapitels gleich wieder relativiert, da sich die restlichen Texte fast ausschließlich landeskundlichen Aspekten Großbritanniens aus Sicht der weißen Mehrheitsbevölkerung widmen.²³⁹ Zephaniahs Zitat und das Gedicht „The Pizza Eater“ wirken somit – auch vor dem Hintergrund von Alibhai-Browns (NPS S: 151) und Henrys Kritik (GL10 S: 37) – wie bloße multikulturelle Einschübe, die das Konzept der *Britishness* allenfalls marginal ergänzen, es jedoch nicht konstitutiv mitbestimmen. Dies kann bei den Schülern zu dem Eindruck führen, dass „Being British“ letzten Endes eben doch an die Zugehörigkeit zur weißen Mehrheitsbevölkerung geknüpft ist, was sowohl der Intention des Lehrwerks als auch interkulturellen Lehr- und Lernansätzen i. a. widerspricht.²⁴⁰

In *Green Line Oberstufe* wird das Vereinigte Königreich in insgesamt fünf Kapiteln behandelt: „The UK“, „Power to the people“, „Religion in the US and UK: Religious identity in the UK“, „Regional identities: North and South“ und „Ethnic diversity: The UK: Living together separately“. Während der Abschnitt in „Power to the People“ v. a. landeskundliche Informationen zum politischen System (GL S: 61) und zur Entwicklung der britischen Demokratie (64) enthält²⁴¹ und in „Regional identities: North and South“ auf regionale Unterschiede zwischen Nord- und Südbritannien eingegangen wird (96f.), wird in den restlichen Kapiteln die übergeordnete Frage nach einer nationalen britischen Identität aufgeworfen.

²³⁸ Gemeint ist die Aneignung verschiedenster kultureller Einflüsse und somit die kulturelle Vielfalt als solches.

²³⁹ In Teil B („Who’s In Charge?“) handelt es sich hierbei um Texte zur britischen Monarchin (C21 S: 59), zur Rolle der Kirche (60f.), zum politischen System (62-64) und zum Verhältnis zu den USA und der EU (65-68). In Teil C („British Art and Culture“) werden ein Gemälde von William Turner (69), Musik von Benjamin Britten (69), popkulturelle Songs (70) und schottische Festivals (70) behandelt.

²⁴⁰ Hierzu trägt auch der Abschnitt „UK Stereotypes: How to Be Polite“ im Kapitel „National Identity or National Stereotype?“ bei (C21 S: 34), in dem ein stereotyper britischer Gentleman mit Melone, Schnauzbart und Bulldogge indirekt als prototypischer Brite dargestellt wird.

²⁴¹ Weitere landeskundliche Informationen befinden sich im Kapitel „The UK: The Queen and the PM“ (18f.).

Das Kapitel „The UK“ beginnt mit einem Abschnitt namens „The United Kingdom and its citizens“, der eine Bilderserie zur kulturellen Vielfalt im Vereinigten Königreich sowie ein Quiz unter der Überschrift „How well do you know the UK?“ enthält. Bei den Bildern handelt es sich durchweg um stereotype Darstellungen,²⁴² worauf in der Eingangsaufgabe „Look at the cartoon and the pictures. In pairs, discuss what ideas you associate with being British. Are these associations based on clichés?“ (10) auch explizit hingewiesen wird. Nachdem die Schüler somit für die Vielfalt der britischen Inseln sowie für stereotype Darstellungen sensibilisiert sind, sollen sie in zwölf Fragen, die dem offiziellen britischen Einbürgerungstest aus dem Jahre 2005 entnommen sind, ihr Wissen zum Vereinigten Königreich überprüfen. Die Fragen sind teilweise nur mit (vorab nicht vermitteltem) Hintergrundwissen zu beantworten und könnten somit bei den Schülern für Frustration sorgen; aus den darauffolgenden Aufgaben wird jedoch deutlich, dass der Test insgesamt nur als Einstieg in die Fragen nach der Zugehörigkeit zur britischen Gesellschaft sowie nach deren Werten dient.²⁴³

Im darauffolgenden Abschnitt B („The British Empire and its Legacy“) wird die Frage aufgeworfen, was „Being English“ in der heutigen Zeit bedeutet. Hierzu sollen die Schüler zunächst einen Cartoon analysieren, der drei stereotype britische Gentlemen und eine britische Dame beim Kartenspielen zeigt, die in einem kolonialen Camp von einem ebenfalls stereotypen schwarzen „Eingeborenen“ bedient werden. Der Cartoon dient als Einstieg zu einem Auszug aus Jeremy Paxmans Buch *The English: A Portrait of a People*, der mit den folgenden Worten beginnt: „Being English used to be easy. They were one of the most easily identified peoples on earth, recognized by their language, their manners, their clothes and the fact that they drank tea by the bucketload“ (12). Durch die Gegenüberstellung des stereotypen Cartoons und Paxmans vereinfachter Darstellung wird bei den Schülern der Eindruck geweckt, als habe es vor einiger Zeit tatsächlich einen homogenen „English character“ gegeben, der in der heutigen, „schwierigen“ Zeit (so die Implikation durch den Satz „Being English used to be easy“) nicht mehr existiere. Paxman nimmt dies als Ausgangspunkt für seine Suche nach einer englischen Identität. Auffällig hierbei ist, dass Paxman stets vom „English character“ spricht, während das Lehrwerk den Abschnitt mit „The British Empire and its legacy“ und den Cartoon mit „The British character: ‚Adaptability to foreign

²⁴² Gezeigt werden u. a. eine Menschenschlange vor einem roten *Doubledecker Bus*, eine Nahaufnahme der Beine von dunkelhäutigen Rugby-Spielern, ein Mann im schottischen Quilt sowie drei Frauen mit Kopftüchern auf einer verregneten Einkaufsstraße.

²⁴³ „3. Discuss whether you think it is a good idea to expect people to pass a test on a country’s culture, values and institutions before they can settle in a country indefinitely. [...] 5. What does the term ‚citizenship‘ imply? Collect your ideas in a mind map“ (11).

conditions““ übertitelt. „British“ und „English“ werden also von den Lehrwerkautoren synonym verwendet – und das, obwohl sich unmittelbar unter dem Text ein Infokasten zur „Devolution in the UK“ befindet, der auf die eigenständigen Identitäten der Länder innerhalb des Vereinigten Königreichs (und somit auch innerhalb Großbritanniens) verweist. Dies dürfte bei den Schülern für erhebliche Verwirrung sorgen und konterkariert zudem die Bestrebungen des Lehrwerks, die Vielfalt innerhalb des Vereinigten Königreichs darzustellen.

Im Abschnitt C („Immigration – two opposing views“) werden zwei Artikel gegenübergestellt, die sich mit der Einwanderung in das Vereinigte Königreich und der britischen multikulturellen Gesellschaft beschäftigen. In „A stranger in her own country“ führt A. N. Wilson den Verlust der britischen Identität auf die Masseneinwanderung („mass immigration“, 16) nach Großbritannien zurück, die das Land vollkommen verändert habe („utterly transformed our nation“). Wilsons Wortwahl verdeutlicht ihre latent rassistische Haltung, die sie jedoch hinter bekannten Argumentationsmustern²⁴⁴ verbirgt. Hierauf werden die Schüler nicht hingewiesen; sie sollen Wilsons Artikel stattdessen lediglich mit einem Artikel von Ken Livingstone vergleichen („Discuss the views expressed in both texts“, 17), der unter der Überschrift „To defend multiculturalism is to defend liberty“ die ökonomische sowie kulturelle Bereicherung des britischen Multikulturalismus hervorhebt (17).²⁴⁵ Somit verbleibt die Diskussion des britischen Multikulturalismus an der Oberfläche. Zudem besteht die Gefahr, dass sich Schüler in möglicherweise vorhandenen nationalen/rassistischen Denkmustern bekräftigt fühlen, da Wilsons und Livingstones Artikel ja als legitime und gleichberechtigte Meinungen gegenübergestellt werden.

Eine weitere Auseinandersetzung mit dem britischen Multikulturalismus findet im Kapitel „Ethnic diversity: The UK: Living together separately“ statt. Wie schon im Titel des Unterkapitels angedeutet, wird der britische Multikulturalismus hier eher als Nebeneinander der Kulturen denn als interkulturelles Miteinander beschrieben.²⁴⁶ So werden zunächst verschiedene Zitate von Angehörigen nicht näher benannter ethnischer Minderheiten wiedergegeben, die sich in der Zeitung *The Guardian* zu Diskriminierung,²⁴⁷ mangelnder

²⁴⁴ „Horrified – and rightly so – by the older generation’s racism, the next generation built up a race relations industry in which discrimination on grounds of skin-pigmentation became illegal. Quite right too. But meanwhile, for fear of being thought racist, successive governments allowed in far too many immigrants and their innumerable dependents.“

²⁴⁵ „The multicultural approach has helped make London astonishingly economically successful [...]. Even more importantly, multiculturalism has made London a diverse city with the greatest range of individual choice on earth.“

²⁴⁶ Vgl. hierzu erneut Kapitel 5.2.1 („Das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch“).

²⁴⁷ „I’d like to identify myself as a martial artist, an Aston Villa supporter, or hip-hop reggae person, but when a policeman stops me on the street it has nothing to do with that.“

Wahrnehmung durch die Politik²⁴⁸ sowie ihrer kulturellen Identität²⁴⁹ äußern. Im darauffolgenden Auszug aus Julian Bagginis Buch *Welcome to Everytown* (166-167) wird die Fragmentiertheit der englischen Gesellschaft als gesellschaftliches Phänomen beschrieben, das auch unabhängig von ethnischen Unterschieden bestehe:

For the most part, people mix and marry with people mainly of their own cultural background, as determined by a combination of country, family origin or religion. [...] The key point, however, is that every sector of society does this. It's no use pointing the finger at ethnic minorities. England is a patchwork of almost hermetically sealed sub-worlds, in which class as much as race is a crucial factor. (167)

Dennoch bezieht sich der nachfolgende Auszug aus Sarfraz Manzoor's Buch *The Guardian* auf den Gegensatz zwischen „Muslim values“ und „the rest of the country“,²⁵⁰ wodurch Bagginis Argument gleich wieder relativiert wird. Im abschließenden Abschnitt E („The UK: Finding happiness“) des Kapitels „Ethnic diversity“ wird die englische Stadt Leicester als Musterbeispiel für gelebte Multikulturalität angeführt. Hierdurch soll wohl ein Kontrapunkt zur soeben getätigten Aussage des interaktionslosen Nebeneinanders gesetzt werden; im Kontext des Kapitels wirkt dies jedoch – ähnlich wie die Auszüge aus Benjamin Zephaniah's Buch *We Are Britain in Context 21* (C21 L: 75) – wie ein bloßer multikultureller Einschub.

In *The New Pathway Advanced* wird Großbritannien im Kapitel „Great Britain – Between Imperial Heritage and Modernity“ behandelt. Das sehr umfangreiche Kapitel kann grob in drei Abschnitte unterteilt werden: Nachdem zu Beginn das „moderne“ Großbritannien betrachtet wird, erfolgt ein Exkurs zu Indien („The Raj“ und „(Post-Colonial) India“), der als Grundlage für die Behandlung von indischen und pakistanischen Gemeinschaften im multikulturellen Großbritannien dient.

Im ersten Abschnitt geht es unter der Überschrift „Chips, Curry, Cappuccino – Being British Today“ zunächst – wie auch schon in den anderen Lehrwerken – um die Suche nach einer modernen britischen Identität. Im Text „The Evolution of Pubs: Two Pints of Lager and a Decaf Latte“ (NPA S: 14f.) wird am Beispiel der Veränderung der britischen Pub-Kultur die Koexistenz von traditionellen und modernen Elementen im britischen Alltag aufgezeigt. So heißt es an einer sehr prägnanten Stelle:

Traditionally, pubs do not open before about 11 am, and the first customers through the doors are often the *local alcoholics*. But the Jack Phillips [a pub] has been open since 7 am, serving *cheap coffee* and hot breakfasts to a clientele

²⁴⁸ „None of the political parties truly represents me.“

²⁴⁹ „When I was a kid I was just a Liverpoolian. It was only when I got older that I began to think of myself as a British-born Chinese.“

²⁵⁰ Laut Manzoor sollte die britische Mehrheitsgesellschaft muslimische Familienwerte integrieren. Dies schaffe Zusammenhalt innerhalb der Familien und verhindere letzten Endes Extremismus.

comprising *young parents with push-chairs*, pensioners and a sprinkling of *besuited office types* grabbing a *quick coffee* (and *checking their e-mail* using the *wireless internet connection*) before work. (14; meine Hervorhebungen)

Zwar enthält selbst dieser kurze Abschnitt zahlreiche stereotype Darstellungen in beiderlei Richtungen (vgl. die Hervorhebungen), hierauf wird jedoch in den Aufgaben nicht eingegangen. Stattdessen dient der Text einer Sensibilisierung der Schüler für das übergeordnete Thema der sich verändernden britischen Gesellschaft. Auf dieser Grundlage sollen unter der Überschrift „What Being British Means“ (16f.) Wortzitate von verschiedenen britischen Staatsbürgern analysiert werden. Die insgesamt fünf Kurztexte decken das folgende Meinungsspektrum ab: Lewis O'Brien aus Newport, UK definiert „Being British“ über das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft;²⁵¹ Sridhar Rao aus Bromley, Kent, UK hebt den hohen Stellenwert von Toleranz hervor;²⁵² Maureen Biller (keine Ortsangabe, lebt jedoch nach eigener Angabe nicht mehr in England) betont ihren patriotischen Stolz auf England/Großbritannien und plädiert für eine britische Autonomie gegenüber der EU;²⁵³ Andrew Wilson aus Paris spricht von „the great British traits“:

tolerance, understatement, intelligence, the willingness to listen to others (sadly lacking in some other places), a respect for the law without being subservient to it, a love of our countryside and our monuments, and above all the joy of conversation and a good joke shared (preferably over a warm pint); (16)

Ann Johnson aus Brüssel schließlich erinnert sich mit emotionaler Rührung („I still have tears in my eyes“, 17) an eine britische Identität, die mittlerweile fast gänzlich verschwunden sei („now become practically virtual“, 17). Diese beinhaltet

an almost Victorian education. School uniform, being caned (as in bamboo cane) [...]. As a child, books by Enid Blyton, Brontë sisters or the silly Beano, the Famous Five (my method of escaping and no television). The Archers, strawberries and clotted cream. The hymns that we sung meaninglessly and repeatedly but today bring tears to my eyes. (17)

Abschließend resümiert sie „Being British meant the liberators of WW2“ und beklagt, dass „Being English“ heute eher in Verbindung gebracht werde mit „hooliganism [and] drunken holidaymakers“ (17).

Neben der erneuten Vermischung von *Englishness* und *Britishness* fällt vor allem der Unterschied zwischen den Aussagen der derzeit im Vereinigten Königreich lebenden Personen und der Gruppe der *Expatriates* auf: Während erstere den modernen britischen

²⁵¹ „I would define what it means to be British as living in a multicultural society, filled with people of a broad spectrum of ethnicity, due to Britain's famous lenient policies on immigration“ (16).

²⁵² „Britishness means tolerance, justice and fair play and practice of religion without harming others“ (16).

²⁵³ „Please don't let your politicians, [sic] bow down to the EU and let them destroy British ways. No one but the British people should dictate the future of Great Britain, too many good people have died to keep Great Britain“ (16).

Multikulturalismus loben, lamentieren letztere den (drohenden) Verlust einer vermeintlich homogenen britischen Identität, die ‚in den guten, alten Zeiten‘ einmal bestanden habe. Hierauf wird auch in den Aufgaben explizit eingegangen. So heißt es in Frage 4 „Compare the statements and choice of words of the people who still live in Britain to those who live abroad. To what extent do the points of view differ?“ und in Frage 5 „Do you think that people see their home country more clearly when they are abroad – or are they blinded by nostalgic feelings? Comment on“ (17). Nach dieser abermaligen Auseinandersetzung mit stereotypen Nationalbildern sollen unter der Überschrift „Exploring Britain Without Clichés“ zunächst verschiedene stereotype Illustrationen (Sherlock Holmes, *British breakfast*, *Royal Guard*, *Underground* und *Big Ben*, *British Gentleman*, *Tower Bridge*) analysiert und dann – in Form einer Projektarbeit („Plan a *different* holiday“, 18) – alternative Darstellungen von Großbritannien erarbeitet werden. Die anschließende Evaluation enthält u. a. die Frage „What is left of Britain and Britishness without the clichés?“, die die Schüler erneut für die Fragilität der vermeintlich homogenen *Britishness* sensibilisiert.

In den anschließenden Abschnitten „Great Britain and the EU – (Distant) Neighbours?“ und „A Storm-Tossed Island in the Sea: Challenges & Opportunities for Modern Britain“ werden auf Grundlage der soeben erfolgten Dekonstruktion von *Britishness* der Bedeutungsverlust des einstigen *Empire* und die Notwendigkeit der internationalen – insbesondere europäischen – Kooperation thematisiert. Nach einer Einleitung in das schwierige Verhältnis zwischen Großbritannien und der EU („Great Britain and Europe“, 19f.) und die historischen sowie institutionellen Eckdaten der EU („Focus on Facts: The European Union“, 22) werden in den drei Artikeln „Forget the Great in Britain“ von Stryker McGuire (23-25), „Defense of the Realm“ von Catherine Mayer (25-27) und „Small Island for Sale“ (27f.) die Auswirkungen der globalen Finanzkrise auf Großbritannien und die hieraus resultierenden Konsequenzen (d. h. der ökonomische und allgemeine Bedeutungsverlust) behandelt. Im Anschluss wirft der Artikel „Britain’s Dirty Secret: Class Still Matters“ von Jenni Russell (30f.) einen kritischen Blick auf das britische Klassenbewusstsein, mit dem Tenor „class [is] now as likely a cause of discrimination as race used to be“²⁵⁴ (31), gefolgt von einem landeskundlichen Abschnitt unter der Überschrift „Ruling Britannia? – Politicians and Royals“ (32-43), der auf klassische Themen wie die Aufgabenverteilung zwischen *Queen* und *Prime Minister* fokussiert.

Im Abschnitt „Imperial Dreams and Realities – The Raj“ werden die ehemalige britische Herrschaft in Indien und der Weg Indiens in die Unabhängigkeit thematisiert. In der

²⁵⁴ Hierbei handelt es sich um ein im Artikel enthaltenes Zitat des ehemaligen Secretary of State for Communities and Local Government (im Artikel nur „communities minister“) John Denham.

vorliegenden Betrachtung zum Großbritannienbild soll hierbei zunächst nur auf jene Aspekte eingegangen werden, die Großbritannien unmittelbar betreffen. Weitere Aspekte, die beispielsweise das Leben im heutigen Indien thematisieren, werden in der Analyse des Indienbildes zum späteren Zeitpunkt aufgegriffen. Hier wird dann auch auf den Umstand eingegangen, dass Indien in *The New Pathway Advanced* ausschließlich im Rahmen eines Kapitels über Großbritannien behandelt wird.

Der Abschnitt zum britischen Raj beginnt mit einer Analyse von Rudyard Kiplings Gedicht „The White Man’s Burden“ (44) aus dem Jahre 1899 und einer Replik hierauf in Form einer Illustration mit dem Titel „The White Man’s Burden (Apologies to Kipling)“ (45). In seinem Gedicht plädiert Kipling dafür, die „Bürde des weißen Mannes“ auf sich zu nehmen, was im soziohistorischen Kontext seiner Entstehung als eine Aufforderung (an den amerikanischen Präsidenten Roosevelt) zur kolonialen Ausdehnung zu verstehen ist. Kipling verwendet eine – nicht nur aus heutiger Sicht – rassistisch anmutende Kolonialdialektik zwischen weißer, „zivilisierter“ Überlegenheit und „wilder“ Unterlegenheit (z. B. „Your new-caught sullen peoples, / Half devil and half child“). Diese wird kontrastiert mit dem Cartoon, in dem ein stilisierter Brite (weißer Rock, rote Weste, Zylinder) und ein stilisierter Amerikaner („Uncle Sam“) Vertreter der von ihnen kolonisierten Völker auf einem steinigen Weg in Richtung eines vergoldeten Ziels tragen, das mit dem Wort „Civilization“ übertitelt ist. Die Steine auf dem Boden sind beschriftet mit Worten wie „Oppression“, „Barbarism“, „Brutality“ oder „Slavery“, wodurch schnell deutlich wird, dass sich der Cartoon explizit gegen kolonialistische Bestrebungen wendet. Im Gegensatz zu Kipling, der „The White Man’s Burden“ als Pflicht der vermeintlich Zivilisierten betrachtet, deutet der Cartoon diese Bürde als Schuld des „weißen Mannes“ um, der die Unterdrückung indigener Völker zu verantworten habe. Obwohl die implizierte Kritik am – in diesem Kontext britischen – Kolonialismus durch die Gegenüberstellung von Gedicht und Cartoon sehr deutlich ist, muss kritisiert werden, dass den Schülern keinerlei historisches Hintergrundwissen für die Analyse des Gedichts vermittelt wird. Da dieses zudem sprachlich anspruchsvoll ist, könnte die Intention des Lehrwerks (die Sensibilisierung für den Unterdrückungscharakter der Kolonialherrschaft) somit bei einem Teil der Schüler verfehlt werden.

Nach einigen landeskundlichen Informationen zur britischen Geschichte im 18. und 19. Jahrhundert (47f.) werden anhand von O-Tönen von George Orwell, Viscount Ruthermore und Marjorie Usher „British Perspectives on the Raj“ (50) besprochen.²⁵⁵ Während Orwell in seinen „Reflections on Gandhi“ rückblickend sein ambivalentes Verhältnis zu ihm schildert

²⁵⁵ Ruthermores und Ushers Zitate stammen laut NPA aus den 1930ern.

(„as a Nationalist, he was an enemy, but since in every crisis he would exert himself to prevent violence [...], he could be regarded as ‚our man‘“) und erwähnt, dass die britischen Offiziellen Gandhi insgeheim teilweise bewunderten („also genuinely liked and admired him, after fashion“), äußern sich Rutherford und Usher sehr unmissverständlich über das Kolonialverhältnis. So hält Rutherford die britische Herrschaft in Indien für „irreplaceable“ und fährt fort: „If we had not gone to India, she would still be in a state of semi-barbaric anarchy. Our duty there is not to argue with base agitators, but to govern.“ Usher geht sogar noch einen Schritt weiter und betrachtet die indigenen Einwohner Indiens als reine Unterhaltungsgaranten: „Entertaining in this country is very simple. You just tell the servants how many are coming and they see to everything.“ Trotz dieser sehr drastischen Aussagen erfolgt in den Aufgaben keine kritische Analyse; stattdessen soll schlichtweg beantwortet werden, „who the players and the winner were“²⁵⁶ (in Bezug auf Orwells Zitat) und „how [...] [Rutherford and Usher] see their role in colonial India“ (51). Abschließend soll anhand eines Auszugs aus der Kurzgeschichte „The Rise of Ram Din“ von Alice Perrin (verfasst während der britischen Herrschaft in Indien; 52-54) das Hierarchieverhältnis zwischen Kolonialherren und Kolonisierten analysiert werden, bevor in den restlichen Texten des Kapitels die indische Unabhängigkeitserklärung behandelt wird (56-60).

Im Abschnitt „(Post-Colonial) India: Phoenix from the Ashes?!“ wird daraufhin ein Blick auf das moderne Indien geworfen. Im Rahmen der Betrachtung von Großbritannien sind hierbei vor allem David Camerons Rede in Indien im Juli 2010 (64-67) sowie der Teilabschnitt „India Is ... Miles Ahead of Britain ...“ (78) relevant. In seiner Rede, die der damalige britische Premierminister Cameron im Rahmen einer Indienreise hielt, wird das neue Verhältnis zwischen Großbritannien und Indien thematisiert. Im Gegensatz zur früheren Kolonialzeit (die ja im vorigen Abschnitt behandelt wurde) scheint nun Großbritannien in der unterlegenen Rolle, da Cameron bei indischen Unternehmern um ihre finanzielle und wirtschaftliche Unterstützung wirbt. Diese Aussage wird im Teilabschnitt „India Is ... Miles Ahead of Britain ...“ zusätzlich untermauert, indem Indien hier als *Role Model* fürs Recycling angeführt wird, von dem Großbritannien noch etwas lernen könne. Somit soll den Schülern vermittelt werden, dass sich das Machtverhältnis zwischen der einstigen Kolonialmacht und seiner ehemaligen Kolonie gewissermaßen umgekehrt habe. Dass diese Verschiebung rein wirtschaftlicher Natur ist, wird im Kapitel jedoch nicht erwähnt.

Im Abschnitt „The ‚Crown Jewel‘ Returns: Indian and Pakistani Communities in Multicultural Britain“ wird Großbritannien erneut als multikulturelles und von Migration

²⁵⁶ „The winner“ bezieht sich auf das Gandhi-Zitat „First they ignore you, then they laugh at you, then they fight you, then you win“, das auf der vorangegangenen Seite erwähnt wurde (49).

geprägtes Land behandelt. Hierzu wird im Artikel „One in Nine People Who Live in UK Born Abroad“ von Ben Russell (88f.) sowie in „Focus on Facts: Great Britain – a Multicultural Society“ (93f.) ein Überblick über die ethnische Zusammensetzung Großbritanniens gegeben. Auf dieser Grundlage sollen die Schüler die multikulturelle Zusammensetzung der britischen Gesellschaft aus verschiedenen Blickwinkeln analysieren. Eine kritische Perspektive bieten der Artikel „Many Asians ‚Do Not Feel British‘“ (90f.), in dem von Ausgrenzungserfahrungen und den resultierenden Identitätskonflikten von *British Asians* berichtet wird, sowie das Gedicht „Brixton“ von Michael Hamburger (95), das soziale Probleme im gleichnamigen Vorort in Südlondon behandelt. Abschließend soll ein Ausschnitt aus der Verfilmung von Monica Alis *Brick Lane* analysiert werden, der am Beispiel der Akteure – Nazneen und ihr Ehemann Chanu sowie Ms. und Dr. Azad – verschiedene Integrationsmodelle von *British Asians* (hier am Beispiel von bengalischen Einwanderern) aufzeigt: Während Nazneen ein traditionell-bengalisches Leben führt und sich an religiöse sowie kulturelle Konventionen hält, bildet Ms. Azad den ‚integrierten‘ Gegenpol, indem sie Alkohol trinkt, kein Kopftuch trägt und ihre Tochter abends lange ausgehen lässt. Diese Unterschiede sollen in den Aufgaben 3 („Detect the different views on Asian and Western culture expressed here, and complete the grid“) und 4 („Collect examples from the text that serve as a marker of social and cultural identity“, 99) bearbeitet werden. Auffällig in der Formulierung der dritten Frage ist hierbei, dass von einer „Asian culture“ die Rede ist, was eine vermeintliche Homogenität der Kulturen von *British Asians* und somit von Indern, Pakistani, Bengalen und weiteren kulturellen Gruppen andeutet. Diese Tendenz zeigt sich ebenfalls, wenn auch weniger stark, in der bereits erwähnten Überschrift „Many Asians ‚Do Not Feel British‘“ (90).

Die Behandlung von Großbritannien erfolgt in *Summit G8* in den beiden Kapiteln „Tracing National Identities – Cool Britannia and America Dreaming: The British Way“ und „Public Life and Political Culture: The UK – From Monarchy to Democracy“. Im ersteren Falle („The British Way“) liegt der Fokus auf einer Beschäftigung mit dem Konzept der *Britishness*. Hierzu sollen die Schüler zu Beginn zwei sehr stereotype Cartoons mit den Titeln „Brits abroad“ und „Brain of Britain“ analysieren (12). Während „Brits abroad“ einen fiktiven Schnappschuss einer Urlaubsszene voller britischer Touristen präsentiert, die jegliches negative Vorurteil erfüllen (Erwartung, dass jeder Englisch spricht, Beschwerde über Wetter und Essen, Freizügigkeit, etc.), listet „Brain of Britain“ auf ebenso stereotype Art und Weise angebliche britische Charakteristika und Denkmuster auf (mangelnde Sprachlernfähigkeit, Misstrauen gegenüber Europa, Nostalgie, etc.) und verbindet diese mit verschiedenen

Regionen eines Gehirnquerschnitts. Die beiden Cartoons dienen als Einstieg in die Frage „Britishness: What Does It Mean to You?“, die den eigentlichen Einstieg in das Kapitel darstellt (14). Nach einer eigenen Beantwortung der Frage sollen die Schüler die Antworten von insgesamt sechs Briten aus einer aktuellen *Telegraph/YouGov*-Umfrage analysieren. Das Meinungsspektrum (und teilweise auch die Zitate selbst)²⁵⁷ entspricht dabei den Antworten auf die Frage „What Being British Means“ in *The New Pathway Advanced* (NPS S: 16f.).

Zur weiteren Analyse des Konzepts der *Britishness* sollen im Verlaufe des Kapitels u. a. das patriotische Traditionslied *Rule Britannia* (16f.) und ein Auszug aus dem Buch *Watching the English* von Kate Fox (25) analysiert werden. In letzterem wird *Englishness* als „social dis-ease“ definiert, also als „lack of ease, discomfort and incompetence in the field (minefield) of social interaction“. Das neben dem Text stehende „diagram of Englishness“, das ebenfalls aus Fox' Buch stammt, setzt „social dis-ease“ in die Mitte einer Dreiecksstruktur, bestehend aus „Reflexes (Humour, Moderation, Hypocrisy)“, „Values (Fair play, Courtesy, Modesty)“ und „Outlooks (Empiricism, Eeyorishness, Class-consciousness)“. Durch die Art der Darstellung wird hierbei der Eindruck einer wissenschaftlichen Herleitung des populärwissenschaftlichen, von Stereotypen geprägten Konzepts der *Englishness* erweckt. Diesem Eindruck wird seitens der Lehrwerkautoren nicht entgegengewirkt, da die Schüler den Textauszug und das Diagramm schlichtweg als neutrale Grundlage für den Vergleich mit ihren eigenen stereotypen Vorstellungen nehmen sollen. Stattdessen sorgt der abschließende Abschnitt „Focus on *Facts*: British Core Values“ (28f.; meine Hervorhebung), der auf die Aspekte „Public school education“, „The British Gentleman“, „Utilitarianism“, „Pragmatism“, „Splendid isolation“, „Tolerance“ und „Class system“ eingeht, womöglich dafür, dass die Schüler umso mehr von der Existenz einer homogenen, empirisch beschreibbaren *Britishness* überzeugt sind, die im vorliegenden Falle multikulturelle Aspekte sogar gänzlich ausklammert.

Diese Tendenz eines vornehmlich ‚weiß‘ geprägten Großbritanniens wird im Kapitel „Public Life and Political Culture: The UK – From Monarchy to Democracy“ fortgesetzt. So befassen sich die meisten Texte ausschließlich mit klassisch-britischen Landeskundethemen wie der Rolle der Queen (50-56) und dem politischen System im Vereinigten Königreich (57). Der einzige Text, der im Rahmen des Politik-Kapitels auf multikulturelle Verhältnisse eingeht, beschäftigt sich mit muslimischem Terrorismus im Vereinigten Königreich. Zwar plädiert die Autorin Ruth Kelly in ihrem Artikel „Time for a British Version of Islam“ (59f.) für ein „reaching out and including the overwhelming majority of British Muslims disgusted

²⁵⁷ Die Zitate von Andrew Wilson aus Paris und Sridhar Rao aus Bromley, Kent, UK finden sich wortgleich auch in *The New Pathway Advanced* (NPS S: 16).

by terrorist attacks carried out in the name of Islam“ (59); im Kontext des Kapitels – und auch vor dem Hintergrund der Behandlung von *Britishness* im zuvor betrachteten Kapitel – sorgt der Artikel jedoch dafür, dass ein Gegensatz zwischen dem vermeintlich homogenen, ‚weißen‘ Großbritannien und einem bedrohlich wirkenden, die Homogenität störenden Islam hergestellt wird, der entsprechende negative Vorurteile bei den Schülern verstärken könnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrwerke im britischen Kontext auf zwei Hauptthemen fokussieren: Während die Lehrwerke für die Einführungsphase Großbritannien vorrangig als multikulturelle, von Migration geprägte Region behandeln, steht in den Lehrwerken der Qualifikationsphase die Dekonstruktion des Konzepts der *Britishness* im Vordergrund. Beide Aspekte werden dabei jeweils unterschiedlich gut umgesetzt. So vermittelt *Context 21 Starter* beispielsweise ein sehr negatives Bild von der britischen migrationsbedingten Vielfalt, während insbesondere in *Green Line Oberstufe Klasse 10* eine ausgewogenere Darstellung gelingt. In den Lehrwerken der Qualifikationsphase fällt auf, dass zwar stets der Versuch unternommen wird, das Konzept der *Britishness* zu dekonstruieren, dass aber insbesondere in *Context 21*, *Green Line Oberstufe* und *Summit G8* ein Gegensatz zwischen der weißen Mehrheitsbevölkerung und ethnischen Minderheiten hergestellt wird, der eben jene Dekonstruktionsbestrebungen konterkariert. Hinzu kommt die teilweise Vermischung von *Englishness* und *Britishness* (in *Green Line Oberstufe* und *The New Pathway Advanced*), die intrakulturelle Variationen auf den britischen Inseln ignoriert und bei den Schülern zudem für Verwirrung sorgen kann.

USA

In den drei Lehrwerken für die Einführungsphase (*Context 21 Starter*, *Green Line Oberstufe Klasse 10* und *The New Pathway to Summit*) werden die USA vor allem im Kontext von Jugend und Schule behandelt. Dies deckt sich mit dem NRW-Lehrplan für die Sekundarstufe II, in dem folgende Hinweise zu den „[s]oziokulturelle[n] Themen und Inhalte[n]“ für die gymnasiale Oberstufe gegeben werden:

Die Ebene der *Erschließung von Alltagswirklichkeiten* knüpft an den Lehrplan für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I an und vertieft die thematisch-inhaltliche Arbeit in den folgenden Bereichen:

- Learning and the work experience [...]
- Bilder des eigen- und fremdkulturellen Alltags [...]
- Gestaltung alltagssprachlicher Kommunikationssituationen in medialer Vermittlung [...]

Die Ebene der *Themen und Probleme junger Erwachsener* wird beispielsweise in folgenden Bereichen entfaltet:

- Freizeitgestaltung
- geschlechtsspezifische Rollenausprägungen und -stereotype
- Engagement und Konsum
- Individualität und Konformität
- Zukunftsperspektiven

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 25; Hervorhebungen im Original).

Zwar wird im Lehrplan nicht weiter ausgeführt, ob die o. g. Themenbereiche in der Einführungs- oder der Qualifikationsphase behandelt werden sollen,²⁵⁸ da die Abiturvorgaben die Bereiche der „Alltagswirklichkeiten“ und der „Probleme junger Erwachsener“ jedoch ausklammern und stattdessen ausschließlich Themen aus den darauffolgenden Bereichen „Erschließung des gesellschaftlichen und historischen Kontextes der Bezugskulturen“ und „Themen und Inhalte von globaler Bedeutung“ aufgreifen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 25; 2009b: 17),²⁵⁹ werden erstere in der Regel in der Einführungsphase unterrichtet, was sich auch in der thematischen Gestaltung der Oberstufen-Lehrwerke widerspiegelt.

Context 21 Starter enthält nur an zwei Stellen US-spezifische Informationen. So wird zum einen im einleitenden Kapitel „Making a Difference: It’s Your Turn“ eine *Commencement Speech* zum Thema „Take a Chance“ wiedergegeben, die der damalige Senator Barack Obama im Jahre 2006 an der University of Massachusetts, Boston gehalten hat. Zudem wird im Kapitel „Our Changing Planet: Solutions“ anhand des „Healthy Climate Pledge“ aus dem Jahre 2008 „die US-amerikanische Besonderheit“ der *Pledges* bearbeitet (C21 L: 44). Obwohl *Context 21 Starter* lediglich zwei Verweise auf die USA enthält, fällt auf, dass diese jeweils ein sehr engagiertes, selbstbewusstes Bild der USA zeichnen, das sich mit gängigen Stereotypen in Bezug auf die USA und US-Amerikaner deckt.

Ähnlich klischeebeladen ist das Bild, das in *Green Line Oberstufe Klasse 10* vermittelt wird. Zwar enthält GL10 kein spezielles USA-Kapitel, im Einstiegskapitel „Growing Up“ finden jedoch fast ausschließlich amerikanische Beispiele Verwendung. Am Beispiel von Blake Nelsons Roman *Paranoid Park* (GL10 S: 10-14), der in Portland, Oregon spielt, wird zunächst das Thema Jugendkriminalität behandelt. Danach erfolgt eine Analyse des Filmklassikers *Rebel Without a Cause* mit James Dean (15) sowie des Songs *Umbrella* der karibisch-amerikanischen Sängerin Rihanna (17). Durch die Verwendung von Beispielen aus der Pop- und Jugendkultur sowie durch die Medienvielfalt (Jugendroman, Spielfilm,

²⁵⁸ Hinzu kommt die Problematik der derzeitigen Koexistenz des G8-Lehrplans für die Sekundarstufe I, des G9-Lehrplans für die Sekundarstufe II und der ergänzenden Abiturvorgaben für den Unterricht in der Qualifikationsphase.

²⁵⁹ Vgl. hierzu erneut Kapitel 6.3.3 („Richtlinien und Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen“).

Popsong) wird ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler hergestellt, der einen persönlichen Zugang zu den USA ermöglicht. Dies geschieht jedoch erneut unter Rückgriff auf gängige Stereotype, die ein einseitiges, jugendlich-,cool‘ anmutendes Bild von den USA zeichnen.

The New Pathway to Summit behandelt die USA ebenfalls zu großen Teilen im Kontext von Jugend und Schule. Im Kapitel „Growing Up“ sind hierbei folgende Themen mit den gleichlautenden Abschnittüberschriften im Fokus: „Teenage Pregnancy and Partnership“, „Anorexia & Obesity“, „Violence and Drugs“ und „Trends & Targets“. Im Kapitel „School’s Out – What’s Next?“ werden zudem Möglichkeiten des *volunteering* besprochen, die erneut mit einer Rede von Senator Barack Obama (dieses Mal aus dem Jahre 2008) eingeleitet werden (NPS S: 112-114).

Im Gegensatz zu C21S und GL10 geht NPS im Kapitel „Minorities in Great Britain and the USA – Redefining Race and Multi-Ethnicity“ auch auf die multiethnische Zusammensetzung der amerikanischen Gesellschaft ein. In den Artikeln „The New Face of Race“ von Jon Meacham (NPS S: 145f.) und „In a Generation, Minorities Will Be the U.S. Majority“ von Sam Roberts (160f.) werden die Schüler hierbei – der Kapitelüberschrift folgend – zunächst auf die Verhandlung von Ethnizität und die hiermit verbundenen Identitätsfragen aufmerksam gemacht. Insbesondere der erstgenannte Artikel liefert hierbei ein differenziertes Bild des „Age of Color“, in dem sich Grenzen und Kategorien zunehmend dynamisieren würden: „The definitions of race and ethnicity have rarely been more fluid, the promise greater, the perils more pronounced“ (145). Während mit „promise“ vorrangig die Herstellung von wirtschaftlicher Chancengleichheit gemeint ist, bezieht sich „perils“ auf persönliche Identitätskonflikte, die am folgenden Beispiel verdeutlicht werden: „Ryan Yamasaki, the 16-year-old son of a Japanese father and a West Indian mother, is sometimes unsure which label he’s supposed to use. On school-testing forms, he checks ‚Asian‘, but when asked how he truly identifies himself, he says ‚mixed‘“ (146). Dies dient als Vorbereitung auf die Behandlung mehrerer literarischer Texte, darunter Romanauszüge aus Jhumpa Lahiris *The Namesake* (170-172) und Sherman Alexies *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* (180-182), in denen verschiedene Identitätskonflikte, und somit verschiedene Facetten der multikulturellen Zusammensetzung der amerikanischen Gesellschaft behandelt werden. Bei der Textauswahl fällt auch erneut der Bezug zur Lebenswelt der Schüler auf, der durch die jugendlichen Protagonisten und ihre Identitätsfindungsprobleme hergestellt wird. So handelt der Auszug aus *The Namesake* vom 14. Geburtstag des Protagonisten Gogol Ganguli, der als Sohn bengalischer Eltern in den

USA geboren wurde und stets „zwischen den Welten“ lebt. Hierauf wird bereits im einleitenden Lehrwerktext eingegangen:

Gogol Ganguli, born in the USA as eldest son to Bengali parents, is torn between two very different lifestyles. On the one hand, he is a typical 14-year-old American teenager, on the other hand, there is his family trying to maintain their Bengali tradition. Thus, Gogol constantly has to cross borders and is struggling hard to find his own identity. (170)

Sehr deutlich wird die Trennung zwischen den beiden Welten auch im folgenden Abschnitt:

Gogol's fourteenth birthday. Like most events in his life, it is another excuse for his parents to throw a party for their Bengali friends. *His own friends from school were invited the previous day*, a tame affair, with pizzas that his father picked up on his way home from work, a baseball game watched together on television, some Ping-Pong in the den. [...] *The other celebration, the Bengali one, is held on the closest Saturday to the actual date of his birth*. As usual his mother cooks for days beforehand, cramming the refrigerator with stacks of foil-covered trays. She makes sure to prepare his favorite things: lamb curry with lots of potatoes, luchis, thick channa dal with swollen brown raisins, pineapple chutney, sandeshes molded out of saffron-tinted ricotta cheese. All this is less stressful to her than the task of feeding a handful of American children, half of whom always claim they are allergic to milk, all of whom refuse to eat the crusts of their bread. (170; meine Hervorhebungen)

Ein zentrales Motiv für die Verhandlung von Gogols Identität ist sein eigener Name, der auf den russischen Autor Nikolai Gogol zurückgeht.²⁶⁰ Während Gogols Vater eine im Romanauszug nur angedeutete Bindung zum Autor Gogol verspürt („I feel a special kinship with Gogol“, 172), kann sich Gogol selbst nur schwer mit seinem Namen identifizieren und wünscht sich „an alternative identity, a B-side to the self“ (171) herbei, was sich zwar vordergründig auf seinen Namen, im übertragenen Sinne jedoch auch auf seine multikulturelle Identität bezieht.

Ähnliche Identitätsprobleme werden auch in *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* angesprochen. Erneut werden die Schüler im einleitenden Lehrwerktext explizit hierauf hingewiesen:

In his novel, Sherman Alexie describes the difficult life of fourteen-year-old Junior, a member of the Spokane Tribe. He feels torn between two worlds and cultures, as he lives with his family on the Spokane Indian Reservation, but attends Rearden High School outside the reservation – one of the best schools in the state of Washington with white students only. (180)

Im Romanauszug selbst berichtet der Protagonist Junior vom Leben zwischen den zwei Welten. So ist er einerseits Mitglied des *Spokane Tribe* und kritisiert beispielsweise den emotionslosen Umgang „weißer“ Eltern mit ihren Kindern: „There are white parents,

²⁶⁰ Hierauf nimmt der Titel des Romans, *The Namesake*, Bezug.

especially fathers, who never come to school. They don't come for their kids' games, concerts, plays, or carnivals“ (181). Andererseits ist er jedoch auch Teil der ‚weißen‘ Welt, da er – wie im Einleitungstext beschrieben – eine Schule außerhalb des Reservats besucht. Dies löst bei Junior Identitätskonflikte aus, die ihn oftmals traurig machen. Gegen Ende des Roman auszugs realisiert er jedoch, dass der eigene ethnische Hintergrund nur eines von vielen Gruppenzugehörigkeitsmerkmalen ist:

I realized that, sure, I was a Spokane Indian. I belonged to that tribe. But I also belonged to the tribe of American immigrants. And to the tribe of basketball players.

And to the tribe of bookworms.

And to the tribe of cartoonists.

And to the tribe of chronic masturbators.

And to the tribe of teenage boys.

And to the tribe of small-town kids.

And to the tribe of Pacific Northwesterners.

And to the tribe of tortilla chips-and-salsa lovers.

And to the tribe of poverty.

And to the tribe of funeral-goers.

And to the tribe of beloved sons.

And to the tribe of boys who really missed their best friends.

It was a huge realization.

And that's when I knew that I was going to be okay.

Durch die willkürlich anmutende Zusammenstellung möglicher Gruppenmerkmale werden die Schüler somit – ähnlich wie in Jon Meachams Artikel „The New Face of Race“, dieses Mal jedoch auch auf einer affektiven Ebene – erneut für die Fragilität ethnischer Kategorien sensibilisiert. Darüber hinaus wird ihnen Andersartigkeit als etwas alle Kulturen Verbindendes vermittelt, wodurch ihre Alteritätskompetenz und somit eine wichtige interkulturelle Teilkompetenz geschult wird. Im Vergleich mit *Context 21* und *Green Line Oberstufe* vermittelt *The New Pathway to Summit* somit ein deutlich differenzierteres Bild der USA, das diese nicht nur als jugendlich und ‚cool‘ darstellt, sondern auch auf die Verhandlung von Ethnizität, multikulturelle Identitätsprobleme und mögliche Lösungsansätze eingeht.

In den Lehrwerken für die Qualifikationsphase (*Context 21*, *Green Line Oberstufe*, *The New Pathway Advanced*, *Summit G8*) stehen die Rolle und Bedeutung der USA in der Welt und die Auseinandersetzung mit dem *American Dream* im Zentrum der Betrachtung. Dies deckt sich mit den aktuellen Abiturvorgaben, die mit Bezug auf die USA folgende Schwerpunkte nennen: „British and American traditions and visions: The American Dream then and now“ und „Globalization – global challenges: International peace-keeping at the turn

of the century: the role of the UN and the USA“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009b).

Context 21 enthält ein spezifisches USA-Kapitel unter der Überschrift „The USA – Dreams and Struggles“ und behandelt die USA darüber hinaus in den Kapiteln „Being Young: Good Times, Bad Times“, „National Identity and Diversity“, „The Media“ und „The World of Work and Business“. Das spezifische USA-Kapitel setzt sich – wie in der Überschrift angedeutet – kritisch mit dem Konzept des *American Dream* auseinander. Hierzu werden nach einer kurzen thematischen Einleitung in Form eines Lehrwerktextes („The American Dream“, C21 S: 74) verschiedene Teilaspekte beleuchtet, die der Lehrerband zu *Context 21* folgendermaßen zusammenfasst:

Part A – Dreaming of Equality ermöglicht eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Bedingungen für die Gleichberechtigung von Schwarz und Weiß in den USA.

Part B – Dreaming of ‚God’s Own Country‘ beleuchtet die Bedeutung von Religion in den USA.

Part C – Dreaming of Rights and Freedoms diskutiert wesentliche Aspekte der Verfassung und ihrer Amendments.

Part D – Different Dreams gibt Einblicke in unterschiedliche Sichtweisen der USA von Menschen innerhalb und außerhalb des Landes. (C21 L: 99; Hervorhebungen im Original)

Alle vier Teilkapitel gehen hierbei auf kontroverse Themen wie beispielsweise die amerikanische Bürgerrechtsbewegung (C21 S: 79), christlichen Fundamentalismus (80f.), amerikanischen Patriotismus (86, 94, 98) und privaten Waffenbesitz (90f.) ein und liefern vor dem Hintergrund des *American Dream* somit ein problemorientiertes Bild der USA.

Als Beispiel sei an dieser Stelle der Umgang mit christlichem Fundamentalismus im Abschnitt „Dreaming of ‚God’s Own Country‘“ angeführt. Hier findet sich ein Ausschnitt aus Susan Jacobys Buch *The Age of American Unreason*, in dem die Autorin den amerikanischen Evangelikalismus – und somit die weitverbreitetste²⁶¹ Konfession in den USA – in engen Zusammenhang mit religiösem Fundamentalismus setzt:

The word „fundamentalism“ is rarely used in surveys of Americans’ religious self-identification, in large measure because the term is considered a pejorative even by many fundamentalists themselves. Pollsters usually ask whether Americans consider themselves „evangelicals“, because evangelical is a broader, less loaded term that can encompass both theological liberals and theological conservatives. (C21 S: 80)

Wenig später stellt Jacoby daraufhin eine Korrelation zwischen einem niedrigen Bildungslevel und religiösem Fundamentalismus her, was zu der bereits durch den Buchtitel

²⁶¹ Dies geht u. a. aus einer Statistik hervor, die einige Seiten später unter der Überschrift „America’s Religious Affiliations“ angeführt wird (C21 S: 84).

angedeuteten Schlussfolgerung führt, dass *Unreason* etwas typisch Amerikanisches sei. Hierzu tragen auch die Lehrwerkillustrationen bei: So befindet sich unmittelbar über dem Text ein Foto eines „religious revival meeting“ (zu Deutsch: Massenevangelisation), in dem zahlreiche Menschen wie in Trance gemeinsam beten. Die Bildunterschrift „Religious ‚revival meetings‘ are important events for many fundamentalist churches“ (81) bekräftigt vor dem Hintergrund der im Text hergestellten Korrelation den Eindruck, dass solche – durchaus befremdlichen – Massenveranstaltungen nicht nur etwas typisch Fundamentalistisches, sondern gar etwas typisch Amerikanisches seien. Auf der Folgeseite befindet sich zudem eine Karikatur mit der Überschrift „The World 2050“, die verschiedenen Ländern die folgenden zukünftigen wissenschaftlichen Errungenschaften zuschreibt:

- Canadian Environmental Provinces: „We are energy independent and oil-free“
- European Scientific Union: „We cured cancer“
- Research Centres of India: „We have a colony on the moon“
- Modern China: „We sent rockets with explorers to other stars“
- United States of Creationism: „At least we’re not descendend from monkeys“ (82)

Der Karikatur zufolge haben sich in einem halben Jahrhundert demnach die wichtigsten Wissenschaftsregionen weiterentwickelt – mit Ausnahme der USA, die auf einem kreationistischen Weltbild beharren, das gar Teil ihres Namens geworden ist. Ähnliche einseitig-kritische Aussagen werden auch in den anderen Lehrwerken getroffen und vermitteln hierdurch ein einseitig-negatives Bild der USA.²⁶²

Ergänzt wird das Bild von den USA durch Beispiele in den Kapiteln „Being Young: Good Times, Bad Times“, „National Identity and Diversity“, „The Media“ und „The World of Work and Business“. Hier wird anhand von Auszügen aus den Kurzgeschichten „Where I come from“ von Richard Nelson und „Extra Virgin“ von Joan Bauer sowie dem Film *Juno* zunächst auf die Lebensbereiche „Friends and Family“ und „First Love“ eingegangen.²⁶³ Zudem findet eine Auseinandersetzung mit amerikanischen Heterostereotypen („US Stereotypes: Loud and Boisterous, Quiet and Polite“, 35), mit Einwanderung in die USA („The Roots of Diversity: An Anglo-American Timeline“, 37) sowie den resultierenden hybriden Identitäten („Hyphenated Americans“, 40) statt.²⁶⁴ An späterer Stelle werden im

²⁶² *Green Line Oberstufe* geht in den Artikeln „Creationism in science class?“ von Zoe G. (GL S: 72f.), „The political influence of the evangelicals in the US“ von Debra Rosenberg (74f.) und „America is a religion“ von George Monbiot (76f.) auf christlichen Fundamentalismus und das amerikanische „Sendungsbewusstsein“ ein („So American Soldiers are no longer merely terrestrial combatants; they have become missionaries“, GL S: 76). *Summit G8* enthält mit Chris Buttars’ „Creation Versus Evolution“ (SG8 S: 46f.) einen weiteren kritischen Artikel zum Kreationismus.

²⁶³ So lauten die beiden Überschriften der jeweiligen Unterkapitel in „Being Young: Good Times, Bad Times“.

²⁶⁴ Auf den Umgang mit Stereotypen wird in Frage 11 ausführlicher eingegangen.

Kapitel „The Media“ zahlreiche US-amerikanische Beispiele angeführt (Facebook, iPhone, *New York Times*, 156f.; *The Truman Show*, 164; McDonald’s-Werbung, 166) und im Kapitel „The World of Work and Business: School’s Out – What Now?“ amerikanische Bewerbungskonventionen am Beispiel einer Stellenausschreibung des fiktiven „Adventure Tour“-Anbieters *USAdventure* thematisiert (188). Erneut werden die USA somit als jugendlich-, ‚cooles‘, modernes und wirtschaftsorientiertes Land vermittelt.

Green Line Oberstufe behandelt den amerikanischen Traum im Kapitel „American Truths“. Hier werden auf der einleitenden Übersichtsseite des Abschnitts „Images and Dreams“ zunächst das amerikanische patriotische Lied „America the Beautiful“ und Kurzaussagen von verschiedenen Amerikanern unter der Überschrift „Citizen’s dreams“ behandelt, die jeweils ein einseitig-positives Bild von den USA vermitteln. „America the Beautiful“, das als inoffizielle Nationalhymne gilt, ist eine Liebeserklärung an die USA und charakterisiert diese als schönes, gottgegebenes Land der Helden und Freiheitskämpfer:

O *beautiful*, for spacious skies,
 For amber waves of grain,
 For purple mountains majesties
 Above the fruited plain!
 America! America!
 God shed His grace on thee,
 And crown thy good
 with *brotherhood*,
 from sea to shining sea.

O *beautiful*, for heroes proved
 In liberating strife,
 Who more than self
 their country loved
 And mercy more than life!
 America! America!
 May God thy gold refine,
 Till all success be *nobleness*,
 and ev’ry gain *divine*!
 (GL S: 42; meine Hervorhebungen)

Ähnlich verherrlichend sind die Aussagen unter der Überschrift „Citizen’s dreams“, die verschiedene klischeehafte Facetten des *American Dream* widerspiegeln (42).²⁶⁵ Hierbei fällt auf, dass trotz der allgemeinen Überschrift ausschließlich prominente Amerikaner zu Wort kommen: der ehemalige US-Außenminister Colin Powell, das Supermodel Tyra Banks, der

²⁶⁵ „The American Dream is something that every immigrant brought to this country. [...] And above all, the American Dream [...] meant that your children will have the opportunity to do better than you will“ (Colin Powell); „The American Dream [...] is to have freedom, freedom in all things“ (Maya Angelou); „The American Dream is about fulfilling your potential to the max“ (Tyra Banks); „The American Dream does not promise equal results, but it does promise equal opportunity“ (Reverend Jesse Jackson).

Prediger und Bürgerrechtsaktivisten Reverend Jesse Jackson, die Autorin und Bürgerrechtsaktivistin Maya Angelou und der Starkoch Mario Batali. Da bis auf letzteren alle Personen der Gruppe der *African Americans* angehören, sollen die USA wohl als *Land of Opportunities* für alle, ungeachtet ihres ethnischen Hintergrunds vermittelt werden. Durch den ausschließlichen Fokus auf Prominente wird jedoch eben dies nicht vermittelt, und schlimmer noch: Da fast ausschließlich schwarze Erfolgsgeschichten angeführt werden, werden *African Americans* sowohl homogenisiert als auch marginalisiert, was den Schülern trotz guter Absichten ein reduktionistisches Bild von der amerikanischen Gesellschaft vermittelt.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird das eingangs aufgebaute, positive Bild des *American Dream* relativiert und teilweise dekonstruiert. So geht der Artikel „Brand-aid“ von Jeff Yang (44f.) auf das negative Image der USA im Jahre 2008 – und somit unmittelbar vor der Wahl von Barack Obama als Präsident –²⁶⁶ ein. Bereits in der Unter-Überschrift heißt es in drastischen Worten: „Global marketing executives agree – America’s image is in the toilet. The cure? The new President will have some work to do to save the Brand USA“ (44). Yang führt verschiedene dieser Marketing-Experten an, die von der Notwendigkeit eines „*Rebuilding Brand America*“ (so ein Buchtitel des ehemaligen AT&T-Managers Dick Martin) sowie eines „relaunch“ (Keith Reinhard, Ehrenvorsitzender der Werbeagentur DDB Worldwide) der Vereinigten Staaten sprechen. Abschließend plädiert der Artikel dafür, dass positive Aspekte der USA wieder stärker betont und negative „eliminiert“ werden müssten („Accentuate the positive, eliminate the negative“, 45). Gerade jener Aspekt zeichnet ein klischeehaftes Bild der USA als kapitalistische Markenmacht, die bestehende Probleme zugunsten einer positiven Außendarstellung ausklammert. Obwohl hierdurch dem eingangs vermittelten Positivbild der USA entgegengewirkt wird, ist die Reduktion auf Marketingaspekte unglücklich, da hierdurch abermals auf gängige amerikanische Heterostereotype zurückgegriffen wird, die bei den Schülern Vorbehalte gegenüber den USA bekräftigen könnten.

Unter der Abschnittsüberschrift „Challenges“ werden in den Texten „An immigrant’s long journey“ (48f.), „Green America“ von Patricia Pearson (50) und „The big question: Can America ever be weaned off its love affair with guns?“ von Andrew Gumbel (52f.) im Anschluss drei gesellschaftspolitische Herausforderungen der amerikanischen Gesellschaft behandelt. In „An immigrant’s long journey“ berichtet der mexikanische Einwanderer

²⁶⁶ Obamas „Yes, we can!“-Rede wird unmittelbar darauf auszugsweise behandelt (46) und mit dem Text des Songs „Dear Mr. President“ der Sängerin Pink (47) kontrastiert. Letzterer richtet sich an Obamas Amtsvorgänger George W. Bush und kritisiert diesen für seine Amtsführung in Bezug auf die Sozial- und Bildungspolitik („No Child Left Behind“) sowie den Irakkrieg.

Armando Perez von seinen Erfahrungen als illegaler *migrant fruit picker* im Kindesalter sowie von seiner späteren Integration in die amerikanische Gesellschaft. Diese war zunächst schwierig, da die Beziehung zu seiner späteren Frau – einer amerikanischen Lehrerin – für lange Zeit geheim gehalten werden musste. Nach der Heirat wurde Perez jedoch in die Familie aufgenommen („slowly I grew on them“, 49) und fand zudem eine Anstellung als Labortechniker, so dass er und seine Frau eine Familie mit zwei Kindern gründen konnten. Während Perez’ Geschichte ein weiteres geradezu klassisches Beispiel einer amerikanischen Erfolgsgeschichte ist, äußert er sich dennoch sehr kritisch gegenüber seiner neuen Heimat. Dies bezieht sich zum einen auf den sozialen Zusammenhalt im Vergleich mit seinem Geburtsland Mexiko:

What I’ve noticed about people who come to this country is that the *relationship with their families is easily broken*. It wasn’t that way back home. *In Mexico, there’s more respect passed on to children*. Children are looked after by all the neighbors when they play in the streets. With more money it seems that more jealousy and many more problems come. *People are so busy working all day long, sometimes working two or three jobs. While in Mexico, life is lived day by day. We were poor in Mexico and we still gave to those who had less than we did.* (48; meine Hervorhebungen)

An späterer Stelle geht Perez zum anderen explizit auf die Frage der Erreichbarkeit des *American Dream* ein („It’s really hard to reach the American Dream, even for US citizens“, 49) und schlussfolgert abschließend, dass er Verwandten heute nicht mehr zur Einwanderung in die USA rate, da dies zu gefährlich und zu wenig lohnend sei – im Gegenteil: „Besides, people are happier in Mexico, not like in the US where they always seem so rushed and stressed“ (49). Gerade die finale Aussage, die sich auch bereits im längeren Blockzitat wiederfindet, deutet auf ein sehr essentialistisches und reduktionistisches Weltbild hin, das Mexiko pauschal auf- und die USA pauschal abwertet. Leider wird dies in den Aufgaben nicht hinterfragt; stattdessen sollen die Schüler Perez’ Aussagen zum Anlass für eine Besprechung der Probleme von Einwanderern in die USA nehmen. Somit wird zwar das Ideal des *American Dream* dekonstruiert, dies geschieht jedoch abermals unter Rückgriff auf negative amerikanische Heterostereotype. Gleiches gilt – sogar noch im stärkeren Maße – für den Artikel „The big question: Can America ever be weaned off its love affair with guns?“, der durch die figurative Formulierung in der Überschrift („love affair with guns“) sowie durch Aussagen wie „There’s no question that the gun culture [...] plays a major role in perpetuating the high number of violent deaths“ (52) oder „[...] the iconic figure of the Canadian West is the Mountie [...] while the iconic figure of the American West is the outlaw“ (53) ein düsteres Bild von den USA als waffen- und gewaltliebendes Land vermittelt.

Die Auseinandersetzung mit dem *American Dream* ist auch in *The New Pathway Advanced* von zentraler Bedeutung. Bereits die rhetorisch formulierte Kapitelüberschrift „America – Still Dreaming?“ deutet dabei auf die Dekonstruktion des Konzepts hin, die im weiteren Verlauf des Kapitels im Zentrum der Betrachtung steht. Hierzu sollen die Schüler zunächst Langston Hughes’ Gedicht „Let America Be America Again“ (NPA S: 107) analysieren, in dem das lyrische Ich die Unerreichbarkeit des amerikanischen Traums für soziale Unterschichten und für ethnische Minderheiten anprangert. Die mehrfach (in Abwandlung) getätigte Aussage „America never was America to me“ steht hierbei stellvertretend für eine Vielzahl von unterschiedlichen Personengruppen, die an mehreren Stellen benannt werden:

I am the poor white, pushed apart,
 I am the Negro bearing slavery’s scars.
 I am the red man driven from the land,
 I am the immigrant clutching the hope I seek –
 And finding only the same old stupid plan
 Of dog eat dog, of mighty crush the weak.
 [...]
 I am the farmer, bondsman to the soil
 I am the worker sold to the machine.
 I am the Negro, servant to you all.
 I am the people, worried, hungry, mean –
 Hungry yet today despite the dream.
 Beaten yet today – O, Pioneers!
 I am the man who never got ahead,
 The poorest worker bartered through the years.
 [...]
 For I’m the one who left dark Ireland’s shore,
 And Poland’s plain, and England’s grassy,
 And torn from Black Africa’s strand I came

Durch die Aufgabe „Looking at the poem from today’s perspective, what lines would you change, what would you add? Alternatively, write a new poem entitled *Let America Be America (Again)*“ (107) werden die Schüler dazu angeleitet, Hughes’ Schilderung mit der heutigen Situation zu vergleichen und werden somit auch für aktuelle soziale Unterschiede in den USA sensibilisiert.

Im Anschluss hieran soll im Abschnitt „America and the Americans – Encountering a Nation“ anhand von David Lynchs *Interview Project* (NPA S: 108), John Steinbecks Aufsatz „America and Americans“ (112-114) und einem Auszug aus J. Hector St. John de Crèvecoeurs Autobiographie *Letters of an American Farmer* (115) die Vielfalt der amerikanischen Gesellschaft dargestellt werden. Lynchs *Interview Project* wartet hierzu mit insgesamt 121 Interviews mit verschiedenen Amerikanern auf, von denen NPA eine kleine Auswahl von zehn Personen präsentiert. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters, Wohnortes und

ethnischen Hintergrundes; leider werden bis auf ein Foto und diese biographischen Eckdaten jedoch keine weiteren Informationen geliefert. Die eigentliche Auseinandersetzung mit dem *Interview Project* soll dann in einer Gruppenarbeit erfolgen, in der die Schüler ein bis zwei Interviews auf der Projekt-Website²⁶⁷ analysieren. Da die einzige Hilfestellung hierfür jedoch eine rudimentäre Tabelle mit den sehr allgemein gehaltenen Kategorien „Biographical data“, „Historical references“, „Cultural aspects“ und „Connection to the USA“ (109) ist, verbleibt die Analyse an der Oberfläche und dient einzig der Feststellung, dass die USA ein weitläufiges, vielfältiges Land sind. Ähnliches gilt für den Auszug aus J. Hector St. John de Crèvecoeurs Autobiographie *Letters of an American Farmer*, der die frühe Gründungseuphorie der USA in glorifizierenden Aussagen wie „The American is a new man, who acts upon new principles; he must therefore entertain new ideas, and form new opinions“ (115) widerspiegelt. Demgegenüber geht Steinbeck in seinem Aufsatz „America and Americans“ auch auf zahlreiche kritische Aspekte ein, darunter:

On of the generalities most often noted about Americans is that we are a restless, a dissatisfied, a searching people. [...]

We are able to believe that our government is weak, stupid, overbearing, dishonest, and inefficient, and at the same time we are deeply convinced that it is the best government in the world, and we would like to impose it upon everyone else. [...]

We speak of the American Way of Life as though it involved the ground rules for the governance of heaven. [...] (113)

Da es sich bei den genannten Kritikpunkten jedoch durchweg um gängige amerikanische Heterosterotype handelt und Steinbecks Darstellung zudem sehr zynisch-polemisch ausfällt, besteht die Gefahr, dass die Schüler ein negatives Bild von den USA vermittelt bekommen und in ihren womöglich vorhandenen negativen Vorurteilen bekräftigt werden.

In den darauffolgenden thematischen Abschnitten wird dieses Negativbild aufrechterhalten und anhand von zahlreichen Texten konkretisiert. Zentrale Themen sind hierbei soziale Ungleichheiten (in den Abschnitten „The American Dream: ‚Richer, Better, Fuller?‘“ und „Departing from the Dreamland“), die amerikanische Kriegspolitik (im Abschnitt „Fighting for Freedom and Democracy: The USA at War“) und ethnische Benachteiligungen (im Abschnitt „Living on the Dark Side of the Dream? – Minorities in the USA“). Neben Auszügen aus klassischen Texten wie John Dos Passos’ *Manhattan Transfer* (132f.), John Steinbecks *Cannery Row* (134f.), Paul Austers *City of Glass* (146f.) und Martin Luther Kings *Letter from Birmingham Jail* (157) werden auch Sachtexte wie „Is the American

²⁶⁷ <http://interviewproject.davidlynch.com/>

Dream Over?“ von Klaus Brinkbäumer et al. (137-140) angeführt, die die rhetorische Frage aus der Kapitelüberschrift („America – Still Dreaming?“) explizit verneinen.

Dies wird als Grundlage genommen, um in den abschließenden Abschnitten „Europe and America: Old Versus New World“ und „Seeking a New Position and (New) Partners – The USA in the 21st Century“ nach der neuen Rolle der USA in der heutigen Welt zu fragen. Hier stellt Thomas Straubhaar in seinem Artikel „America Has Become Too European“ (163f.) zunächst vor dem Hintergrund der globalen Finanzkrise die Frage, ob das „End of the American way“ gekommen sei, und etabliert im Fazit einen Gegensatz zwischen einem „amerikanischen“ und einem „europäischen“ Weg:

Either the U.S. follows the American way – an approach characterized by a shared history, economic success and constant progress – or the U.S. will have to adjust itself to the „European“ way, sparking economic and social tensions in the process. If the U.S. manages to revert to its former ways, there is potential for hope. If not, the American age will have really come to an end. (164)

Dass ein solch binärer Gegensatz im 21. Jahrhundert nicht mehr aufrechterhalten werden kann, verdeutlichen die Artikel „Superbroke, Superfrugal, Superpower?“ von Thomas L. Friedman (169f.) und „America Turns Inward – And Why That’s Bad for the World“ von Christopher Dickey (171f.). Während ersterer auf die desolante Finanzlage in den USA eingeht und vor diesem Hintergrund den Status der USA als Supermacht infrage stellt („An America in hock will have no hawks – or at least none that anyone will take seriously“, 170), warnt letzterer vor einem erneuten amerikanischen Isolationismus, der gefährlich für den Rest der Welt wäre:

After World War I, the United States turned away from the League of Nations and back in on itself, only to watch from an unsafe distance the resurrection of Germany under the Nazis. After the Cold War evanesced, the Gulf War was won, and history, it seemed, had ended in the early 1990s, Democrat Bill Clinton won the presidency with the axiom „It’s the economy, stupid.“ *In the years that followed, the American public was almost completely unmoved by enormous tragedies elsewhere on the planet.* (172; meine Hervorhebung)

Eine notwendige (transatlantische) Kooperation wird hierdurch zwar angedeutet, jedoch nicht explizit weiter ausgeführt. Somit bleibt es beim einseitig-negativen Gesamteindruck, den das Kapitel insgesamt von den USA vermittelt.

Summit G8 verfolgt einen ähnlichen Ansatz wie *The New Pathway Advanced*. So wird im Kapitel „Tracing National Identities: Cool Britannia and America Dreaming“ zunächst anhand der Autobiographie von J. Hector St. John de Crèvecoeur (SG8 S: 28f.) und zweier Lehrwerktexte zu „Dreams in a Land of Opportunity“ (30-32) sowie „American Core Values“ (33) der amerikanische Traum dargelegt, bevor dieser durch die Auseinandersetzung mit

Texten wie Samuel P. Huntingtons *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (35f.), Jonathan Safran Foers *Extremely Loud & Incredibly Close* (37) und George W. Bushs Rede „Address to a Terrified Nation“ (38-40) sowie die Thematisierung von privatem Waffenbesitz (41f.), Todesstrafe (44) und religiösem Fundamentalismus (45-47) unter Rückgriff auf zahlreiche Negativstereotype gegenüber den USA dekonstruiert wird. Ein kritischer Blick auf die USA erfolgt ebenfalls im Kapitel „Public Life and Political Culture: The USA – Democracy Reloaded“, wo durch einen Ausschnitt aus dem Film *All the King's Men* (64-67), das anonym verfasste Gedicht „The Contrapuntal Civilization“²⁶⁸ (70f.) und eine kritische Betrachtung des Irakkriegs (74-77) die amerikanische Demokratie infrage gestellt wird. Hierfür spricht auch die Abschnittüberschrift „Democracy Reloaded“, die vor dem Hintergrund der angedeuteten politischen Verlogenheit (*All the King's Men*) und des evozierten Bildes der vermeintlichen amerikanischen Kriegslust (Vietnamkrieg, Irakkrieg) als ironisch zu verstehen ist.²⁶⁹

Ähnlich wie in *The New Pathway Advanced* wird im Anschluss hieran im Kapitel „Rivals – Allies – Friends: Across the ‚Pond‘ – Transatlantic Relations“ die Frage nach der neuen Rolle der USA aufgeworfen. Im Gegensatz zu *The New Pathway Advanced* geht *Summit G8* jedoch auch explizit auf die Notwendigkeit transatlantischer Kooperationen ein. So identifiziert Detlef Junker in seinem Artikel „The United States, Germany and Europe: A Historian's Perspective“ (80-82) zwar zunächst drei mögliche Gründe für den modernen deutschen Antiamerikanismus: die Angst vor der amerikanischen Übermacht („concern about this uncontrollable Goliath called the United States of America“, 81), die übermäßige Religiosität von George W. Bush („the values and the belief system of this President twice reborn“, 82) und die amerikanische Sicherheitspolitik nach 9/11 („The mishandling of the relationship between Freedom and Security“, 82). Dennoch plädiert er abschließend jedoch für eine enge Zusammenarbeit zwischen den USA und Europa, ohne die globale Probleme nicht gelöst werden könnten:

I still believe that no major problem in today's globalized world can be solved without a forceful cooperation between the old and the new world. We do not need a new U.S. Declaration of Independence from Europe or a European Declaration of Independence from the United States. What we need is a new Transatlantic Declaration of Independence. (82)

Ähnliche Aussagen finden sich auch in den Artikeln „Bridging the Gap“ von Stryker McGuire (83f.) und „Gemeinsamkeit tiefer Überzeugungen“ von Nico Fried (85f.), die einen „New

²⁶⁸ Dieses beginnt mit einer Kritik am amerikanischen Einsatz in Vietnam: „I have died / in Vietnam. / But I have walked / the face of the moon“ (SG8 S: 70).

²⁶⁹ Die Wortwahl „Reloaded“ erinnert zudem an den Titel des Films *Matrix Reloaded* sowie an die generelle Hollywood-Praxis, „Reloaded“ als ‚cooles‘ Fortsetzungs-Attribut zu verwenden.

Atlanticism“ (McGuire, 84) zwischen Deutschland, Frankreich und den USA sowie die titelgebende „Gemeinsamkeit tiefer Überzeugungen“ (Fried) zwischen Deutschland und den USA beschreiben und somit die Bedeutung der transatlantischen Kooperation hervorheben.

Insgesamt fällt auf, dass sich die Lehrwerkautoren um eine sehr problemorientierte Darstellung der USA bemühen. Während in den Lehrwerken der Einführungsphase vor allem der Themenbereich „Jugend/Schule“ und die multikulturelle Zusammensetzung der amerikanischen Gesellschaft behandelt werden, widmen sich die Lehrwerke der Qualifikationsphase vorrangig der neuen Rolle der USA in der heutigen Welt sowie der Dekonstruktion des *American Dream*. Während gerade letzterer Themenbereich zur Reflexion des Amerikabildes der Schüler anregt, muss die übermäßige Problemorientierung der Lehrwerke dafür kritisiert werden, dass sie negative Vorurteile gegenüber den USA bestätigt und womöglich bekräftigt. Anstelle eines wünschenswerten und für den interkulturellen Lernprozess notwendigen Werbens „für das Verständnis der Probleme anderer Regionen/ Menschen/ Sitten/ Gebräuche“ (Kieweg 1999: 59) werden bekannte Problemfelder (Rassenproblematik, religiöser Fundamentalismus, globale Rolle der USA) somit eher als amerikanisches Spezifikum behandelt. Andersartigkeit erscheint hierdurch im Kontext der USA nicht als etwas Natürliches, womöglich alle Kulturen Verbindendes, sondern als eine Ansammlung an merkwürdigen amerikanischen Eigenarten, was in diesem Kontext auf ein reduktionistisches Alteritätskonzept der Lehrwerke hindeutet.

Indien

Indien wird in *Context 21*, *Green Line Oberstufe* und *The New Pathway Advanced*, und somit ausschließlich in den Lehrwerken für die Qualifikationsphase behandelt. Dies ergibt sich aus den NRW-Abiturvorgaben, die als inhaltlichen Schwerpunkt u. a. „Post-colonialism and migration: The post-colonial experience in India“ nennen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010b: 17).²⁷⁰ Während C21 und GL jeweils ein eigenes Kapitel zu Indien enthalten, erfolgt die Auseinandersetzung mit Indien in NPA im Rahmen des übergeordneten Kapitels „Great Britain – Between Imperial Heritage and Modernity“.²⁷¹

²⁷⁰ Im NRW-Lehrplan für die Sekundarstufe II findet Indien nur in der folgenden verklausulierten Formel Erwähnung: „Ergänzend ist ein weiteres Beispiel aus dem [...] asiatisch-pazifischen [...] Raum verbindlich vertieft zu bearbeiten im Hinblick auf Aspekte wie z. B. Imperialismus, Entkolonisierung und Postkolonialismus, aktuelle wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 25).

²⁷¹ Hierauf wird weiter unten eingegangen.

Context 21 behandelt Indien im Kapitel „India – Past and Present“ als „Land of contrasts“,²⁷² was sich sowohl auf die zeitliche Dimension bezieht (vgl. hierzu die Kapitelüberschrift) als auch auf die soziopolitische und kulturelle Situation im modernen Indien. Beide Aspekte tauchen bereits im Foto auf der einleitenden Übersichtsseite (C21 S: 136f.) auf, das eine Straßenszene in einer nicht näher benannten indischen Stadt zeigt. Neben einem indischen LKW der Firma Tata (die später im Kapitel erneut behandelt wird) befindet sich auch ein berittener Elefant auf der Straße, was die natürliche Koexistenz von Moderne und Tradition zum Ausdruck bringen soll. Der darauffolgende Einleitungstext mit der Überschrift „India – the Next Superpower?“ (138) geht zunächst auf verschiedene Kontraste innerhalb der indischen Gesellschaft ein²⁷³ und gibt danach einen Kurzüberblick über die indische Geschichte, das politische System, den Konflikt mit Pakistan, den wirtschaftlichen Fortschritt sowie die Armut im Land. Ergänzt wird diese Einleitung durch „Fact Files“ zur britisch-indischen Kolonialgeschichte (140) und zu Mahatma Gandhi (141), sowie durch eine Tabelle mit landeskundlichen Informationen („India in Facts and Figures“, 143). Die darauffolgenden Abschnitte „Living in India: Tradition and Change“ und „India Today: Slumdogs and Millionaires“ gehen danach detaillierter auf verschiedene Kontraste innerhalb der indischen Gesellschaft ein.

Im ersten Abschnitt soll zunächst durch die Gegenüberstellung eines Auszugs aus Rohinton Mistrys Roman *A Fine Balance* (144) und des Artikels „Economic Growth in Asia: India’s Store Wars“ von Justin Huggler (145f.) der Kontrast zwischen einer traditionellen und einer modernen Lebensweise verdeutlicht werden: Während der Protagonist Ishvar im Romanauszug nur einmal am Tag die Gelegenheit erhält, Wasser aus einem öffentlichen Wasserhahn zu bekommen, geht der Artikel auf die indische Supermarktkette „Reliance Fresh“ ein, die das westliche Konzept des Supermarkts an den indischen Markt angepasst hat. Hierbei wird die Problematik der Slums, die ja im Romanauszug ursächlich für die Lage des Protagonisten ist, zugunsten des bemühten Vergleichs zwischen Tradition und Moderne ausgeklammert. Zwar werden die Schüler daraufhin hingewiesen, wieso Ishvar auf einen öffentlichen Wasserhahn angewiesen ist²⁷⁴ und sollen sich in den Aufgaben ebenfalls hiermit

²⁷² So lautet die Bildunterschrift zu einem Foto, das eine Armensiedlung vor der Skyline von Mumbai zeigt.

²⁷³ „It is home to one third of the world’s poorest people and to over 123,000 dollar millionaires and more than 50 billionaires. It has a parliamentary system government and is the world’s largest democracy, but at the same time millions of its citizens cannot read or write. Covering almost an entire subcontinent, India is the seventh largest country in the world; nonetheless it is terribly overpopulated. Its 1.2 billion people are second only to China’s 1.3 billion, who live in nearly three times the space“ (138).

²⁷⁴ Im kurzen Einleitungstext zum Romanauszug heißt es: „The novel *A Fine Balance* tells the story of Ishvar and his nephew Om, both Tailors, who come to Mumbai to earn money. They have fallen on hard times and have been forced to move to the slums“ (144).

auseinandersetzen, insgesamt steht der Kontrast der unterschiedlichen Lebensweisen (ungeachtet der Gründe hierfür) jedoch im Vordergrund der Betrachtung.²⁷⁵

Diese Hauptaussage wird ergänzt durch den Text „Careers Give India’s Women New Independence“ von Somini Sengupta (147f.), der „Young Women in Transition“²⁷⁶ (147) beschreibt, d. h. die sich ändernde Situation von Frauen im modernen Indien. Der Artikel führt aus, dass traditionell-patriarchalische Vorstellungen in Indien zwar nach wie vor vorherrschend seien, dass eine zunehmende Anzahl junger Frauen jedoch ein unabhängiges, selbstbestimmtes Leben führe. Hierbei handle es sich vor allem um Angehörige des Mittelstands, die über ein hohes Bildungsniveau verfügten („for the most part middle-class, college-educated professionals“, 147). Diese Diskrepanz zwischen gesellschaftlich vorherrschender Meinung und individueller Entscheidungsfreiheit führt Frauen wie die zitierte, 23-jährige Shubba Khaddar in persönliche Entscheidungskonflikte, die folgendermaßen beschrieben werden:

Should she stay here²⁷⁷ and enjoy her independence as long as she can? she sometimes asks herself. Or should she return home to Delhi, find a job, and allow her parents to fix a match with a young man from a north Indian Brahmin family like her own? [...]

„I’m torn about the whole independence thing“, Ms. Khaddar said. (148)

Obwohl sich der Artikel auf die Situation von Frauen in Indien bezieht, sind die von Khaddar geschilderten Probleme keineswegs auf Indien beschränkt. Auch in Deutschland existieren nach wie vor gesellschaftliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die sich beispielsweise in unterschiedlichen Gehaltsklassen oder der Frage der Kinderbetreuung niederschlagen. Da sich *Context 21* an angehende Abiturienten richtet, die sich ebenfalls unmittelbar vor einem „Übergang“ („Transition“) befinden, kann der Artikel somit dazu beitragen, dass insbesondere Schülerinnen die geschilderten Konflikte als etwas Kulturübergreifendes, Verbindendes wahrnehmen, was wiederum eine wichtige Grundlage für die Erlangung von interkultureller Kompetenz ist.

Die abschließende Beschäftigung mit dem indischen ‚Volkswagen‘ („the people’s car“, 149) Tata Nano, der für ein höheres Maß an Mobilität für möglichst viele Menschen in Indien sorgen soll, trägt zusätzlich zur Vermittlung eines Indienbild bei, das einerseits Tradition und Moderne vereint, das andererseits jedoch auch die Entwicklung zu einem modernen Land

²⁷⁵ Hierfür spricht auch die Abschnittsüberschrift „Living in India: Tradition and Change“, die zumindest indirekt eine Analogie zwischen einer traditionellen indischen Lebensweise und dem Leben im Slum herstellt.

²⁷⁶ So lautet die von den Lehrwerkautoren gewählte Abschnittsüberschrift.

²⁷⁷ Gemeint ist Bangalore, „the capital of India’s technology and back-office business, [...] the epicenter of these changes“ (147).

betont. Hierfür spricht auch die Überschrift des abschließenden Abschnitts „*India Today: Slumdogs and Millionaires*“ (meine Hervorhebung), in dem anhand von Auszügen aus Vikas Swarups Roman *Q&A* (151f.) und der dazugehörigen Romanverfilmung *Slumdog Millionaire* (153-155) der Gegensatz zwischen arm und reich im modernen Indien behandelt wird. Da hierfür jedoch auf stereotype, gegenpolartige Konzepte zurückgegriffen wird – auf der einen Seite Armut und Wasserknappheit, auf der anderen Seite ein Supermarkt als Inbegriff der Konsumgesellschaft –, besteht die Gefahr, dass bestehende Stereotype bekräftigt werden und somit am Ende doch ein rückständiges Bild von Indien vermittelt wird.

Green Line Oberstufe behandelt Indien ebenfalls als vielfältiges Land, betont hierbei jedoch nicht die Gegensätze, sondern vermittelt eher verschiedene Aspekte aus der indischen Vergangenheit und Gegenwart. Auf der einleitenden Übersichtsseite (GL S: 142f.) sollen verschiedene Magazincover von Sonderausgaben zu Indien (*The Guardian*, *Time Magazine*),²⁷⁸ Zitate zu Indien²⁷⁹ sowie eine Karte mit Angaben zur Bevölkerungsdichte die im wahrsten Sinne „bunte“ Vielfalt Indiens darstellen. Nach einer historischen Übersicht der „British rule in India“ (144) werden im Abschnitt B („The wounds of history“) anhand von Auszügen aus Bapsi Sidhwas Roman *Cracking India* (144) und Pankaj Mishras Artikel „Exit Wounds: The legacy of Indian Partition“ (146f.) die indische Teilung („Partition“) und die hiermit verbundenen kulturellen Implikationen behandelt. Der Romanauszug aus *Cracking India* befasst sich mit der Situation kurz vor der Teilung Indiens und schildert das Unverständnis der achtjährigen Protagonistin Lenny über die von ihr als willkürlich wahrgenommene religiöse Trennlinie:

And I become aware of religious differences. It is sudden. One day everybody is themselves – and the next they are Hindu, Muslim, Sikh, Christian. People shrink, dwindling into symbols. Just is no longer just my all-encompassing Ayah – she is also a token. A Hindu. (145)

Dass diese Trennlinie auch tatsächlich willkürlich war, beschreibt Pankaj Mishra in seinem Artikel „Exit wounds: The legacy of Indian Partition“:

Cyril Radcliffe, a London barrister, was flown to Delhi and given forty days to define precisely the strange political geography of an India flanked by an eastern and a western wing called Pakistan. He did not visit the villages, communities, rivers, or forests divided by the lines he drew on paper. Ill-informed about the relation between agricultural hinterlands and industrial centers, he made a mistake of enormous economic consequence when, dividing Bengal on religious lines, he deprived the Muslim majority in the eastern region of its major city, Calcutta,

²⁷⁸ Die Magazincover zeigen einen Inder im traditionellen Gewand, eine junge Frau mit indischem Schmuck und Callcenter-Headset und einen geschmückten Elefant – also ausschließlich stereotype Darstellungen.

²⁷⁹ Diese stammen aus verschiedenen Epochen (1., 19. und 20. Jahrhundert) und betonen allesamt die Vielfalt Indiens.

condemning East Pakistan – and later, Bangladesh – to decades of rural backwardness. (146f.)

Abschließend zieht Mishra gar das Fazit, dass die Ausbildung des politischen Islam und somit auch der globale Jihad unter anderem auf die indische Teilung zurückzuführen seien. Dieser Aspekt wird in den Aufgaben jedoch nicht behandelt bzw. hinterfragt; stattdessen werden die Schüler nur recht allgemein darauf hingewiesen, dass sie bei der Analyse des Artikels zwischen „fact and opinion“ unterscheiden müssten (147). Das Potential, die Schüler in einer Diskussion über Mishras Fazit für multikulturelle Konflikte und Herausforderungen zu sensibilisieren, bleibt also leider ungenutzt.

Der abschließende Abschnitt C („Longing for the big cities“) beschäftigt sich mit verschiedenen Aspekten des Lebens in indischen Großstädten. Im Auszug aus David Davidars Roman *The Solitude of Emperors* (150f.) wird der Gegensatz zwischen ländlichen, vom indischen Kastensystem²⁸⁰ geprägten Regionen und der Megastadt Bombay beschrieben, in der alle Bewohner schlichtweg „Bombayites“ seien. Bombay erscheint somit als moderne, offene Stadt, die beim Erzähler für einen „thrill of living in the city“ führt (151). Im Gegensatz hierzu bringt der Protagonist von Paul Theroux' Roman *The Elephanta Suite* (152f.), Dwight Huntsinger, im Auszug aus dem Kapitel „The Gateway of India“ seine deutliche Abneigung gegenüber Mumbai und Indien im Allgemeinen zum Ausdruck.

Dwight ist ein amerikanischer Anwalt, der eine Verhandlung in Bombay übernimmt, um seinen persönlichen Problemen zu entfliehen. Wie negativ sein Bild von Indien bereits vor der Reise ist, verdeutlicht die folgende, fatalistisch anmutende Passage:

Get me out of here had been his constant thought. India had been an ordeal for him, but he had chosen it in a willful way, knowing it was reckless. It was deliberate. Recently divorced, he had said to his ex-wife in their last phone-call, „Maureen, listen carefully. I'm going to India“, as if he were jumping off a bridge. (152)

Während seines Aufenthalts verbessert sich diese Ablehnung gegenüber Indien nicht – im Gegenteil: Schon kurz nach seiner Ankunft beschreibt er das Land als „Indian hell“ (152), „[h]ideous“ (153) und „horror“ (153). Statt sich auf die neuen kulturellen Erfahrungen einzulassen, verbleibt Dwight in einem Zustand der Ablehnung und klammert sich an ihm bekannte kulturelle Gewohnheiten in Form von Essen, Wohnen und Medienkonsum:

Extreme measures. He brought a supply of tuna fish, the small cans with pop-off lids, and crackers, and Gatorade. It was like a prison diet, but it would be bearable and appropriate for his seven days of captivity in Mumbai. These he would spend in the best room at the best hotel: the Elephanta Suite at the Taj Mahal Hotel, just across the Gateway.

²⁸⁰ Eine kurze Einführung hierzu erhalten die Schüler in Form eines Infokastens (149).

[...]

He worked in the boardroom, wrangling with manufacturers; he sat in his suite and watched CNN. (153)

Indische Kulturaspekte sind ihm hingegen zuwider. So lehnt er indisches Essen kategorisch ab („None of the food looked edible. Although it was his second trip to India, he had not so far touched any Indian food. He did not think of it as food; all of it looked lethal“, 152) und amüsiert sich über die Heiratsanzeigen in der *Hindustan Times* („[...] and he smiled in disbelief at the willingness in the details, the eagerness of the girls desperate to be brides, the boys to be grooms“, 153).

Trotz – oder gerade wegen – der sehr negativen Darstellungen bietet Dwights konsequente Weigerung, sich auf die Alteritätserfahrung in Indien einzulassen, einen hervorragenden Anlass für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz (speziell: Alteritätskompetenz). Seine drastischen Schilderungen deuten auf einen regelrechten Hass auf Indien hin, der auf zahlreichen negativen Vorurteilen beruht. Dies sollen die Schüler in der folgenden Textaufgabe analysieren:

- 3 a) Characterise Dwight Huntsinger and explain what business he has in India.
- b) Analyse his attitudes towards India and point out stylistic devices the author uses to portray them. Comment on the role of food in this text. (153)

Durch die Analyse von Dwights Empfindungen werden die Schüler somit dazu angeregt, ihre eigenen Einstellungen gegenüber Indien zu hinterfragen. Die Auseinandersetzung mit dem Romanauszug spricht dabei insbesondere die affektive Dimension des interkulturellen Lernprozesses an.

In Susan Sontags Artikel „The World as India“ (154f.) wird Indien abschließend als multikulturelle und vielfältige Nation beschrieben, in der die Lingua franca Englisch zu einem vereinenden linguistischen sowie kulturellen Element werde: „Just because it is alien, foreign, it can become the unifying language of a permanently diverse people: the only language that all Indians might have in common not only is, has to be, English“ (154). Die kulturelle Komponente betrachtet Sontag jedoch kritisch und verweist hierbei auf die Bedeutung der Callcenter-Industrie in Indien. Diese Sorge gleichsam für den Zwang und den Wunsch vieler Mitarbeiter, sich einen authentischen amerikanischen Akzent anzueignen, was letzten Endes zu einem „perfect scenario of inauthenticity“ (154) führe.

Obwohl durch die Zusammenstellung von unterschiedlichen Perspektiven auf indische Großstädte eigentlich die Vielfalt Indiens vermittelt werden soll, sorgt gerade der Fokus auf homogenisierende Aspekte – sei es durch die Reduktion der unterschiedlichen Kasten zum Konzept des *Bombayite* oder durch die von Sontag angesprochene kulturelle sowie

linguistische Orientierung an den USA – für einen gegenteiligen Effekt. Somit wird anstelle einer Sensibilisierung für indische intrakulturelle Variationen ein einseitiges, reduktionistisches Indienbild vermittelt.

Im Gegensatz zu *Context 21* und *Green Line Oberstufe*, die jeweils eigene Indien-Kapitel enthalten, wird Indien (bzw. indisches Leben) in *The New Pathway Advanced* im übergeordneten Kapitel „Great Britain – Between Imperial Heritage and Modernity“ behandelt, und hier speziell in den beiden Unterkapiteln „(Post-Colonial) India: Phoenix from the Ashes?!“ und „The ‚Crown Jewel‘ Returns: Indian and Pakistani Communities in Multicultural Britain“. Dies kommt einer Vereinnahmung Indiens durch Großbritannien gleich, die geradezu kolonialistische Züge trägt. Demnach existiert das „Crown Jewel“ (!) Indien nach wie vor nur in Abhängigkeit von Großbritannien, welches den eigentlichen Betrachtungsschwerpunkt des Kapitels darstellt. Durch das Konzept und die Formulierungen des Kapitels wird somit indirekt der postkoloniale Ansatz konterkariert, der im Lehrplan und in den Abiturvorgaben explizit gefordert wird.²⁸¹

Da auf den Abschnitt „The ‚Crown Jewel‘ Returns: Indian and Pakistani Communities in Multicultural Britain“ bereits in der Analyse des Großbritannienbildes eingegangen wurde, soll im Folgenden nur der Abschnitt „(Post-Colonial) India: Phoenix from the Ashes?!“ betrachtet werden. Auf der Übersichtsseite „India – Hitting the Headlines“ (NPA S: 63) werden zunächst fiktive Zeitungsschlagzeilen aus dem heutigen Indien präsentiert, die den „Aufstieg“ Indiens suggerieren sollen. Dies geschieht unter Rückgriff auf zahlreiche Stereotype, darunter Verweise auf Bollywood („On the Bollywood Beat“), den Film *Slumdog Millionaire* („Slumdog Millionaire‘ boosts Mumbai tourism“) und Kinderarmut („Education brings hope for child workers in India“). In den darauffolgenden Texten werden verschiedene Erfolge wie beispielsweise die wirtschaftliche Begegnung „auf Augenhöhe“ mit Großbritannien („Natural Partners: India and Great Britain Coming Together“, 64-67), der wirtschaftliche Aufschwung des Landes – symbolisiert durch die steigende Nachfrage nach Autos („India’s Age of the Scooter Is Sputtering to a Halt“, 74f.) – oder Initiativen der indischen Regierung gegen das armutsbedingte Töten weiblicher Föten („India Will Pay Families to Have Girls to End Foeticide“, 72f.) präsentiert. Gleichsam wird im Artikel „Living in Dharavi, Mumbai (India)“ (76f.) jedoch auch die extreme Armut in indischen Slums beschrieben. Vor dem Hintergrund des Hinweises im einleitenden Lehrwerktext, dass die meisten Slum-Bewohner „ambitious and hard workers“ seien (76), ist unklar, ob dies auch als „Erfolg“ vermittelt werden soll oder ob – der rhetorischen Frage aus der Kapitelüberschrift

²⁸¹ Siehe erneut Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999: 25) und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010b: 17).

(„(Post-Colonial) India: Phoenix from the Ashes?!“) folgend – der angedeutete Aufschwung infrage gestellt werden soll. Eben jene Unklarheit dürfte bei den Schülern für Verwirrung sorgen. Zudem sorgt der Rückgriff auf negative Vorurteile (Kindstötung, Armut) erneut dafür, dass ein negatives und reduktionistisches Bild von Indien vermittelt wird. Hieran ändert auch der abschließende Abschnitt „Tradition Meets Trend – Modern India“ nichts, in dem mit einem Auszug aus dem zeremoniellen Buch *The Bhagavad Gita* sowie mit Fotos einer Shiva-Statue und eines Konzeptkünstlers, der die Pose der Shiva-Statue nachahmt, weder ein „Trend“ noch ein „modernes“ Bild von Indien vermittelt wird. Stattdessen erhalten die Schüler erneut ein stereotypes und zudem skurriles Bild von Indien, welches das Land und seine Bewohner alterisiert und exotisiert.

Afrika/Südafrika

Afrika wird in *Green Line Oberstufe Klasse 10* und *The New Pathway Advanced* jeweils in eigenen Kapiteln behandelt, wobei der Zugang sehr unterschiedlich ist: Während GL10 im Kapitel „South Africa“ auf Südafrika fokussiert, behandelt NPA den gesamten afrikanischen Kontinent zusammenfassend unter der Überschrift „Africa – The Dark Continent – A Beacon of Hope?“. Die Grundlage für die Behandlung Afrikas findet sich im NRW-Lehrplan, wo neben der britisch-europäischen und der amerikanischen Dimension auch „ein weiteres Beispiel aus dem afrikanischen oder asiatisch-pazifischen oder australisch-neuseeländischen Raum“ für die Behandlung im Unterricht vorgeschrieben wird (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 25).

In *Green Line Oberstufe Klasse 10* wird Südafrika als kulturell vielfältiges Land zwischen Vergangenheit und Moderne dargestellt. Die einleitende Übersichtsseite (GL10 S: 66f.) enthält kurze Texte zu unterschiedlichen Aspekten des Landes, die jeweils durch Fotos ergänzt werden. So erfahren die Schüler etwas über die unterschiedlichen südafrikanischen Hauptstädte (Cape Town, Pretoria und Bloemfontein), die Edelsteinindustrie, die multikulturelle Zusammensetzung des Landes, den südafrikanischen Nationalsport Fußball, die Nationalflagge und die Geschichte des Landes. Hierbei fällt auf, dass die Darstellungen insgesamt sehr unkritisch-positiv ausfallen. Zwar erwähnt der Infokasten zu „South Africa’s past“ die brutale Unterdrückung des Apartheid-Regimes, diese bleibt aber eher an der Oberfläche:

[T]he all-white government’s policy of Apartheid (racial separation) brutally oppressed the black majority. Finally, a United Nations embargo against South Africa began in 1975 and South Africa became an international pariah. More and

more pressure was put on the all-white and racist government to end Apartheid.
[...]. (GL10 S: 67)

Zudem werden im Zusammenhang mit der Edelsteinindustrie kritische Aspekte (Stichwort: „Blutdiamanten“) gänzlich ignoriert. Stattdessen werden die wirtschaftliche Stärke Südafrikas („South Africa ist the wealthiest and fastest growing country in Africa“, 66) sowie die multikulturelle Zusammensetzung der „Rainbow Nation“ Südafrika hervorgehoben (67). Somit erhalten die Schüler zwar einerseits einen beschönigenden Einstieg ins Thema; andererseits wird hierdurch – anders als in *The New Pathway Advanced* (hierzu an späterer Stelle mehr) – jedoch auch bestehenden negativen Vorurteilen gegenüber Afrika als „Dark Continent“ entgegengewirkt.

In den darauffolgenden Abschnitten wird auf vergangene sowie aktuelle Herausforderungen in Südafrika eingegangen. Im Abschnitt „Apartheid“ sollen die Schüler einen Auszug aus Nelson Mandelas Autobiographie *A Long Walk to Freedom* (68) sowie das Gedicht „In Detention“ (69) des südafrikanischen Autors Christopher van Wyk analysieren. Während Mandela auf einzelne, besonders prägnante Beispiele der Rassentrennung eingeht (verschiedene Türen, Busse, Trinkbrunnen), verarbeitet van Wyk die angeblichen natürlichen Todesursachen der Opfer des Apartheid-Regimes:

He fell from the ninth floor
 He hanged himself
 He slipped on a piece of soap while washing
 He hanged himself
 He slipped on a piece of soap while washing
 He fell from the ninth floor
 He hanged himself while washing
 He slipped from the ninth floor
 He hung from the ninth floor
 He slipped on the ninth floor while washing
 He fell from a piece of soap while slipping
 He hung from the ninth floor
 He washed from the ninth floor while slipping
 He hung from a piece of soap while washing

Durch die zunehmend absurder werdenden Todesursachen wie bspw. „He hung from a piece of soap while washing“ werden die Schüler darauf hingewiesen, dass auch die anfangs realistisch anmutenden Begründungen wie „He fell from the ninth floor“ frei erfunden sind. Da die Aufgaben explizit auf emotionale Aspekte des Gedichtes eingehen („What emotions does the poem evoke?“; „How does the form of the poem help the poet to achieve these emotions?“), werden die Schüler neben der kognitiven auch explizit zur affektiven Auseinandersetzung mit dem Gedicht und der übergeordneten Apartheid-Thematik angeleitet. Zudem wird den Schülern ein starker Kontrastpunkt zu den beschönigenden Darstellungen auf

der Übersichtsseite geliefert, was zu einem differenzierteren Südafrikabild beiträgt. Weitere Aspekte, die dieses Ziel verfolgen, sind die Behandlung der südafrikanischen Filmindustrie (70), die Auseinandersetzung mit Umweltprojekten in Townships (71) sowie die Analyse der Kurzgeschichte „She Doesn’t Speak“ von Marita van der Wyver (72-77), in der kulturelle Unterschiede zwischen Südafrika und England thematisiert werden. Erfreulich ist hierbei abermals die Vielfalt der Darstellung, die auch auf Themen eingeht, welche bei den Schülern wohl weniger bekannt sein dürften (südafrikanischer Film, Umweltprojekte). Abschließend wird mit dem *Kruger National Park* (78f.) zwar ein stereotypes, rein touristisches Thema behandelt; hierbei gehen die Autoren jedoch auch auf das Problem der Elefanten-Wilderei ein und sorgen im Gesamtkontext des Kapitels somit für eine ausgewogene Darstellung.

Im Gegensatz zu *Green Line Oberstufe Klasse 10* wird Afrika in *The New Pathway Advanced* in seiner Gesamtheit als „Dark Continent“ behandelt. Beide Aspekte – die Zusammenfassung von Afrika zu einer kulturellen Einheit und die Vermittlung eines düsteren, hoffnungslosen²⁸² Afrikabildes – greifen hierbei auf weit verbreitete und oft auch latent rassistische Stereotype zurück und tragen somit bereits vor Beginn des eigentlichen Kapitels zu einer möglichen Stärkung eben jener stereotyper Vorstellungen bei den Schülern bei. Unterstützt wird dies durch ein Foto auf der einleitenden Übersichtsseite (NPA S: 204f.), das eine riesige Menschenmenge und zahlreiche Gepäckstücke auf einem fast nicht mehr erkennbaren LKW zeigt (204). Die Bildunterschrift „Commuting in Africa: workers from Niger on their long way home working in Lybia. There are only two wells to fill their water cans on the 1,000-kilometer ride through the Sahara“ trifft hierbei mehrere Aussagen, die das Afrikabild der Schüler gleich zu Beginn prägen: So wird impliziert, dass das Foto eine durchaus übliche Art der Fortbewegung in Afrika zeigt („Commuting in Africa“), dass die Menschen in Afrika aufgrund der fehlenden Arbeitsplätze quer durch die Sahara reisen müssen (und vermutlich dennoch unterbezahlt sind), dass das Land unmodern ist, und dass eine allgemeine Wasserknappheit vorherrscht („only two wells to fill their water cans“). Von weitem betrachtet trägt das Foto zudem zum Eindruck bei, dass es sich bei Afrika und seinen Einwohnern um eine homogene Einheit (im Bild gar um eine homogene „Masse“) handelt. Im schlimmsten Falle könnte seitens der Schüler gar ein Zusammenhang zwischen der dargestellten Menschenmenge und den lumpenartigen Gepäckbänden hergestellt werden, der ein gefährliches rassistisches Potential birgt. Zwar soll dieser Schlussfolgerung durch die

²⁸² Die Frage „A Beacon of Hope?“ impliziert durch ihre Struktur und den negativen Kontext bereits eine negative Antwort.

Darstellung einer Kolonialkarte Afrikas und dem hiermit verbundenen Arbeitsauftrag²⁸³ entgegengewirkt werden; durch die Kombination aus Kapitelüberschrift, Foto und Bildunterschrift wird jedoch ein sehr einprägsames, negatives Afrikabild geschaffen, das im weiteren Verlauf des Kapitels nicht mehr wirksam entkräftet wird.

Das Kapitel „Africa – The Dark Continent – A Beacon of Hope?“ gliedert sich in insgesamt vier Abschnitte, die sich mit den Nachwirkungen der Kolonialzeit („The Aftermath of Colonization: Hopes & Hardships“), den Chancen und Herausforderungen des bevölkerungsreichen Kontinents („Joint Efforts – Opportunities & Changes for a Billion People?“), Medien und Moderne („Media & Modern Life: Making Dreams Come True“) und dem wirtschaftlichen Potential („Africa’s Economic Revolution: A Better Life at Last?“) befassen. Im ersten Abschnitt („The Aftermath of Colonization: Hopes & Hardships“) werden das Gedicht „An Africa Elegy“ von Ben Okri (206), der Artikel „A Continent of Beggars?“ von Akua Djanie (207f.) und die Kurzgeschichte „Imitation“ von Chimamanda Ngozi Adichie (211f.) behandelt. „An African Elegy“ beschreibt die Hoffnung auf ein besseres Leben trotz widriger Umstände²⁸⁴ und unterstreicht somit im Kontext des Kapitels abermals die Armut Afrikas. „A Continent of Beggars“ führt diesen Gedankengang fort, indem die „Kultur des Bettelns“ („culture of begging“, 208) als gesellschaftliches Problem in Afrika angeprangert wird. Der Autorin zufolge sei es mittlerweile an der Tagesordnung, dass selbst Polizisten im Dienst ihre Mitbürger anbettelten („ask for something ‚small for iced water or Fanta‘“, 207). Dies liege zwar an den tatsächlich zu niedrigen Löhnen, letzten Endes sei Betteln aber keine Lösung und führe zu einer Teilschuld der Afrikaner an ihrer eigenen Lage („I also put some blame on Africans ourselves and our leaders“, 208). Im abschließenden Auszug aus der Kurzgeschichte „Imitation“ wird die Geschichte der jungen Nigerianerin Nkem erzählt, die zum Kinderkriegern und -aufziehen in die USA gezogen ist, während ihr Ehemann in Nigeria lebt, um Geld zu verdienen. Der folgende Abschnitt fasst die Essenz der Geschichte zusammen:

At first when she had come to America to have the baby, she had been proudly excited because she had married into the coveted league, the Rich Nigerian Men Who Sent Their Wives to America to Have Their Babies league. Then the house they rented was up for sale. A good price, Obiora [her husband] said, before telling her they would buy. She liked it when he said „we“, as though she really had a say in it. And she liked that she had become part of yet another league, the Rich Nigerian Men Who Owned Houses in America league. (212)

²⁸³ „This ‚patchwork‘ map of Africa shows European imperialism and the partitioning of Africa at its peak. Do research on ‚The Scramble for Africa‘ and give short presentations about its economic and political background and impact“ (205).

²⁸⁴ Die erste Strophe lautet: „We are the miracles that God made / To taste the bitter fruit of Time. / We are precious. / And one day our suffering / Will turn into the wonders of the earth“ (206).

Insgesamt wird im Abschnitt „The Aftermath of Colonization: Hopes & Hardships“ also ein sehr einseitiges Bild von Afrika gezeichnet, das abermals weit verbreitete Stereotype bedient. Demnach herrsche in Afrika eine allgemeine Armut vor, die einerseits zu einer Kultur des Bettelns („A Continent of Beggars“) sowie des Sich-Beklagens („An African Elegy“), und andererseits zu einer starken monetären Fixierung („Imitation“) führe. Zudem wird in „Imitation“ ein traditionell-patriarchalisches Rollengefüge dargestellt („She liked it when he said ‚we‘ [...]“, 212), das bei den Schülern den Eindruck eines rückständigen Afrikas bekräftigen kann.

In den drei darauffolgenden Abschnitten wird versucht, das bislang ausschließlich ‚düstere‘ Afrikabild mit ‚Hoffnung‘ zu füllen (vgl. die Kapitelüberschrift). So werden im Abschnitt „Joint Efforts – Opportunities & Changes for a Billion People?“ zunächst der wirtschaftliche Wachstum Afrikas („Change Beckons for Billionth African“ von David Smith, 213f.), das Potential der „grünen Revolution“ (Interview mit Kofi Annan zur Organisation „Alliance for a Green Revolution in Africa“ (AGRA)²⁸⁵, 215) und die Bedeutung von Mobilität für junge Menschen („A Boy and a Bicycle“ von Nicholas D. Kristof, 216f.) hervorgehoben. Im Abschnitt „Media & Modern Life: Making Dreams Come True“ erfolgt daraufhin ein Blick auf das nigerianische Nollywood, das nach Hollywood (USA) und Bollywood (Indien) die drittgrößte Filmindustrie der Welt ist. Im Artikel „Inside Nollywood“ (220f.) beschreibt Juliet Highet neben wirtschaftlichen Aspekten auch die kulturelle Bedeutung dieser Industrie, die trotz ihrer zahlreichen Überzeichnungen²⁸⁶ ein authentisches Bild von Nigeria zeichne und hierdurch eine integrative Wirkung ausübe: „For the first time and in the purest and rawest form, Africa is representing and interpreting Africa. Nigeria is pumping out her own stories and inspiring other African countries to do the same“ (221). Ergänzt wird diese positive Einschätzung durch den Auszug aus der Kurzgeschichte „Growing My Hair Again“ von Chika Unigwe (218f.), in der sich die Protagonistin nach dem Tod ihres dominanten Mannes aus den patriarchalischen Familienstrukturen löst und ein neues Leben beginnt: „An independent woman with my own boutique. I shall regrow my hair. Nurture it and delight in its growth. Maybe in a year or two, another relationship. I am in now hurry, though. I shall savor my freedom first“ (219). Trotz der positiven Aussage der Kurzgeschichte erscheint die Protagonistin im Gesamtkontext des Kapitels als Ausnahme in

²⁸⁵ Der ehemalige UN-Generalsekretär Kofi Annan ist einer der Vorsitzenden von AGRA, wie im Einleitungstext erwähnt wird.

²⁸⁶ „Women are ruthlessly stereotyped in Nollywood, from the Madonna to the Whore, and between them, saintly but suffering wives, predatory spinsters or ‚devious Jezebels ... sporting engineered Afro wigs and ... alarming [long] nails and make-up“ (220).

einer ansonsten von Unterdrückung geprägten Gesellschaft,²⁸⁷ was abermals ein rückständiges, negatives Afrikabild vermittelt.

Im abschließenden Abschnitt „Africa’s Economic Revolution: A Better Life at Last?“ wird erneut der wirtschaftliche Aspekt betont. So vergleicht Jerry Guo das afrikanische Wirtschaftswachstum in seinem Artikel „How Africa is Becoming the New Asia“ (222-224) mit den „boomenden“ Märkten in Asien. Zudem plädiert der ehemalige britische Premierminister Tony Blair in seinem Artikel „What Aid Can’t Buy“ (227f.) für eine stärkere Souveränität afrikanischer Staaten, da Entwicklungshilfe Grundprobleme wie jenes der Armut nicht beseitigen könne: „In the future, African countries should aim not to need developmental assistance. Good governance and sustained economic growth are key to eradicating poverty“ (227).

Im Kontext des Kapitels wirkt insbesondere dieser soeben zitierte Satz von Blair (der den Tenor des Artikels wiedergibt) geradezu zynisch und trägt dazu bei, dass ein insgesamt negatives Bild vom vermeintlich homogenen Afrika gezeichnet wird. Grob zusammengefasst könnten Schüler demnach den Eindruck gewinnen, als handle es sich bei Afrika um einen armen Kontinent, der zwar wirtschaftliches Potential bietet, der dieses aber nicht zu nutzen weiß. Vor dem Hintergrund des eingangs vermittelten Bettlerbildes könnte Blairs Einschätzung darüber hinaus den Eindruck verstärken, als seien ‚die Afrikaner‘ letzten Endes selbst schuld an ihrer Misere, da sie um Entwicklungshilfe bettelten, statt sich um funktionierende und nachhaltige Strukturen zu bemühen.

Kanada

Kanada wird im NRW-Lehrplan zwar mit zur obligatorisch zu behandelnden „amerikanischen Dimension“ gezählt (25), einzig *Summit G8* enthält jedoch ein spezifisches Kanada-Kapitel. Unter der Überschrift „Distinctly Canadian – I Wonder What They Are“ wird Kanada dort als vielfältiges, multikulturell geprägtes Land beschrieben. Die einleitende Übersichtsseite (SG8 S: 94f.) enthält stereotype Fotos (kanadische Natur, Skyline, Eishockeyspiel, *Aboriginals* auf Pferden) und verschiedene Zitate zu Kanada, die das Land über Selbstironie und vorsichtige Zweifel definieren. Dies beinhaltet die Aussagen „If it be true that God turns his back on a people that falls in love with itself, there seems no immediate danger that He will turn his back on Canada“ (John Hugh MacLennon), „Some countries you love. Some countries you hate. Canada is a country you worry about“ (William Robertson Davies), „We’ve had access

²⁸⁷ Um welche Gesellschaft es sich hierbei handelt, wird in der Kurzgeschichte nicht konkretisiert.

to American know-how, British political wisdom and French cultures. We've ended up with British know-how, French political wisdom and American culture“ (*aphorism: unknown source*) und „Canada is the essence of not being. Not English, not American, it is the mathematic of not being. And a subtle flavour – we're more like celery as a flavour“ (Mike Myers). Insbesondere die letztgenannte Aussage beschreibt die Suche nach einer kanadischen Identität, die im Zentrum des Kapitels steht. Dass eine solche Identität – wenn überhaupt – nur über die multikulturelle Zusammensetzung der kanadischen Gesellschaft definiert werden kann, soll den Schülern durch die darauffolgende Behandlung des kanadischen Liedes *The Maple Leaf Forever* verdeutlicht werden. In der dazugehörigen Aufgabenstellung werden die Schüler sehr explizit auf den multilingualen und -kulturellen Hintergrund des Liedes hingewiesen und erhalten somit eine übergeordnete Leitfrage für das gesamte Kapitel an die Hand:

The „Maple Leaf Forever“ is the unofficial Canadian anthem. The lyrics given here won a contest in 1997 that was aimed at finding a new version for this 19th century song. Form two groups – one deals with the English text, the other one with the French part – and sum up the Canadian experience expressed in the lyrics. *Does this version of the song contribute to the development of a distinct Canadian identity? Why? Why not?* (95; meine Hervorhebung)

Dieser Gedanke einer multikulturellen kanadischen Identitätsfindung wird im Verlauf des Kapitels weiter ausgeführt. Im Auszug aus Margaret Atwoods Roman *Cat's Eye* (96f.) wird der Identitätskonflikt der Protagonistin Elaine Risley beschrieben, die sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts – unter dem Einfluss der Herrschaft des *British Empire* – beim Singen des Liedes „Rule Britannia“ fragt: „Because we're Britons, we will never be slaves. But we aren't real Britons, because we are also Canadians“ (97). Im Auszug aus ihrer Autobiographie *Halfbreed* (101) berichtet die Métis-Autorin Maria Campbell daraufhin von ihren Erfahrungen mit Rassismus und Ausgrenzung in den 1960ern. Um die Schüler bereits vor der Auseinandersetzung mit dem Text für die verschiedenen *Aboriginal peoples* in Kanada zu sensibilisieren, sollen sie sich zunächst über die folgenden Begriffe informieren und versuchen, sie ins Deutsche zu übersetzen:

Aboriginal peoples, autochthones, band society, First Nations, Halfbreed, Indian Band, Inuit, Métis, multi-nation confederacy, Native American, Native Canadian, non-status Indian, Registered Indian, status Indian, Treaty Indian. (101)

Hierdurch wird es den Schülern erleichtert, Passagen wie die folgende zu verstehen, in der ein kanadischer Sozialarbeiter seine Ignoranz gegenüber den unterschiedlichen *Aboriginal peoples* zum Ausdruck bringt:

He insisted that I go to the Department of Indian Affairs, and when I said I was not a Treaty Indian but a Halfbreed, he said that if that was the case I was eligible, but added, „*I can't see the difference – part Indian, all Indian. You're all the same*“. (101; meine Hervorhebung)

Den Gegenpol zu solchen Negativerfahrungen bilden die Behandlung von Zacharias Kunuks Film *Atanarjuat – The Fast Runner* („the first feature film ever to be written, directed and acted entirely in Inuktitut, the language of Canada's Inuit people“, 103) und Garry Engkents Kurzgeschichte „Why My Mother Can't Speak English“ (104-105), in der eine alte chinesische Frau die kanadische Staatsbürgerschaft erhält, obwohl sie fast kein Wort Englisch spricht. Die Aussage der Einwanderungsrichterin verdeutlicht hierbei die offene, multikulturelle Haltung der heutigen kanadischen Gesellschaft, die in der Geschichte – und auch im Lehrwerkkapitel i. a. – zum Ausdruck gebracht werden soll: „We know that you obviously want to be part of our Canadian society. Why else would you go through all this trouble? We want to welcome you as a new citizen, no matter what race, nationality, religion, or age. And we want you to be proud – as a new Canadian“ (105). Gleichwohl erwähnt die „Focus on Facts“-Übersicht zu Kanada (99f.), dass sich das Land auch heute noch mit sozialen Konflikten konfrontiert sieht und sorgt somit für eine ausgewogene Darstellung:

Nevertheless, domestic challenges remain, such as separatist aspirations in the French-speaking province of Quebec, as well as the standard of living of native peoples. Canada's Aboriginals are the country's poorest and most disadvantaged group. Many live on reserves where unemployment, suicide, drug and alcohol abuse levels are high. Gradually, Canada has learnt to accept its Aboriginal peoples as an integral part of society. In 2008, Canada apologised for forcing about 150,000 Aboriginal children to attend state-funded residential schools that aimed at their assimilation. Meanwhile, Canadian policy is committed to improving the quality of life of Aboriginal peoples and supporting their full participation and cultural revitalization in society. (100)

Abschließend erhalten die Schüler durch die Behandlung des auf Deutsch verfassten Artikels „Mein Studienaufenthalt in Toronto“ (107-109) einen Anlass für die Besprechung und Planung eines „Gap Year“. Dies kann einerseits Neugierde auf Kanada wecken und regt darüber hinaus zur unmittelbaren Auseinandersetzung mit der interkulturellen Begegnung in Form eines Auslandsaufenthalts an.²⁸⁸

Irland

Einzig *Green Line Oberstufe* enthält ein spezifisches Kapitel zu Irland, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass weder der Lehrplan noch die Abiturvorgaben die Behandlung Irlands

²⁸⁸ Hierauf wird in Frage 10 eingegangen.

vorschreiben. Das Kapitel „Ireland“ ist in fünf Abschnitte unterteilt und behandelt verschiedene Aspekte des Landes. Auf der einleitenden Übersichtsseite (GL S: 26f.) erhalten die Schüler zunächst landeskundliche Kurzinformationen zur „British-Irish relationship“ (in Form einer Zeilenleiste) und zur irischen Geographie; zudem soll eine Analyse des Gedichts „Westering Home“ des irischen Dichters Bernard O’Donoghue, welches auf Architektur und Heimatgefühl in Irland eingeht, die Schüler auf das Kapitel einstimmen. Im Abschnitt B („A sea change“) wird der Song „Thousands are sailing“ von der irische Band The Pogues (28) mit einem Artikel über „The Celtic Tiger“ (29-31) kontrastiert. Während „Thousands are sailing“ die armutsbedingte Massenauswanderung aus Irland im 19./20. Jahrhundert thematisiert, geht „The Celtic Tiger“ auf das starke Wirtschaftswachstum Irlands in der Zeit von 1995-2007 ein, das dem Land seinen entsprechenden Spitznamen eingebracht hat.²⁸⁹ Im Abschnitt C („An Irish film: ‚Once‘“) soll ein Ausschnitt aus dem irischen Film *Once* analysiert werden (32f.). In diesem trifft der irische Straßenkünstler Hansard auf die junge Tschechin Irglová, die ihn bei der Aufnahme seiner Songs unterstützt. Obwohl sich die Lehrwerkaufgaben ausschließlich auf die Machart des Films beziehen, vermittelt die Beschäftigung mit dem Film indirekt ein positives, multikulturell geprägtes Bild von Irland. Im Abschnitt D („The Troubles“) gibt Peter Taylor in seinem Artikel „Sinn Fein has hijacked the history of Ulster“ (34-36) einen Überblick über den Nordirlandkonflikt („The Troubles“) und geht auf die Brutalität beider Konfliktparteien ein, was als Grundlage für eine Auseinandersetzung mit dem Nordirlandkonflikt in den Aufgaben genommen wird. Im Abschnitt E („Travelling in Ireland“) schließlich wird im Auszug aus Pete McCarthys Buch *McCarthy’s Bar. A Journey of Discovery in Ireland* (37-39) auf „[t]he way of the Irish“²⁹⁰ eingegangen. McCarthy charakterisiert Iren als kontaktfreudige, lockere Menschen, was vor allem im folgenden Absatz deutlich wird:

The preferred approach in Ireland is to turn the encounter into a social occasion, on a par with what goes on when two strangers meet and get chatting at a party or wedding reception. A tangential preamble is essential; something along the lines of, „Ah, that’s a great hedge you’re trimming“, or „Sure, it’s a glorious day“, especially if it isn’t. Large quantities of personal information will then be exchanged, in the course of which the directions you are seeking may or may not emerge. Some of the best conversations you will have in Ireland may happen in this way. (38)

Insgesamt werden im Kapitel also gängige Nationalstereotypen wie jene des freundlichen, lockeren Iren (verkörpert durch den Straßenmusiker Hansard im Film *Once* und die von

²⁸⁹ Dieser Aspekt wird auch in *Summit G8* aufgegriffen: Hier wird „The Celtic Tiger“ im Kapitel „Going Global: Globalisation Changes the World“ als Beispiel angeführt (SG8 S: 183f.).

²⁹⁰ So lautet die von den Lehrwerkautoren gewählte Überschrift des Ausschnitts.

McCarthy beschriebenen Menschen), der weiten Landschaften („Westering Home“, „Travelling in Ireland“) oder des „keltischen Tigers“ bekräftigt. Ergänzt wird das gängige Irlandbild durch die zumindest indirekte Erwähnung von multikulturellen Aspekten (Irglová in *Once*), auf welche auch im Kapitel „Migrants as Minority Groups: The Changing Face of Irland“ in *Context 21 Starter* kurz eingegangen wird.

Frage 6: Spiegeln die Texte eher einen begegnungspädagogischen oder einen konfliktpädagogischen Ansatz (Hohmann) wider?

In Kapitel 4.3 („Ziele der interkulturellen Bildung“) der vorliegenden Arbeit wurde bereits auf Hohmanns Unterscheidung zwischen „Pädagogik der Begegnung“ und „Konfliktpädagogik“ eingegangen: Während erstere von der friedlichen Begegnung der Kulturen ausgeht und daher kulturell bereichernde Aspekte betont, beabsichtigt letztere vorrangig „die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, aber auch die Herstellung von Chancengleichheit als Voraussetzung für die angestrebte Begegnung der Kulturen“ (Hohmann 1987: 103). In seinem 1987 erschienen Aufsatz kritisierte Hohmann, dass „die Aufgaben des konfliktorientierten Typs [in der Bundesrepublik] manchmal vernachlässigt oder übersehen w[ü]rden“ (103). Dies deckt sich mit der Kritik an der frühen interkulturellen Pädagogik, die gegen Ende der 1980er Jahre zur Ausbildung einer neuen, theoretisch fundierteren interkulturellen Pädagogik führte.²⁹¹ Dass sich die beiden Ansätze dennoch stets ergänzen und keinesfalls als binäre Pole zu verstehen sind, verdeutlicht Nohl:

Erstens gibt es sicherlich auch in der „Begegnungspädagogik“ den Anspruch, Vorurteile abzubauen. Und umgekehrt wird eine Konfliktpädagogik nicht ohne Begegnungen zwischen den Kulturen auskommen. Hier ist die Trennschärfe der Begriffe also in Frage gestellt. (Nohl 2010: 61)

Daher stellt sich vor dem oben geschilderten Hintergrund die Frage, in welchem Maße die in den aktuellen Lehrwerken verwendeten Texte jeweils einen begegnungspädagogischen und einen konfliktpädagogischen Ansatz widerspiegeln.

Beispiele für einen vorrangig begegnungspädagogischen Ansatz finden sich in allen Lehrwerken. In den meisten Fällen werden hierbei Kulturbegegnungen innerhalb Großbritanniens thematisiert. In *Green Line Oberstufe* gehen beispielsweise die Artikel „To defend multiculturalism is to defend liberty“ (GL S: 17) und „Three generations, two cultures“ (170f.) auf die positiven Auswirkungen des britischen Multikulturalismus ein. In *The New Pathway Advanced* und *Summit G8* finden sich zudem unter den Überschriften

²⁹¹ Vgl. Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“).

„Britishness: What Does It Mean To You?“ (NPA S: 14f.) und „What Being British Means“ (SG8 S: 16f.) mehrere Zitate, die das Konzept der *Britishness* über die multikulturelle Zusammensetzung der britischen Gesellschaft definieren.²⁹² Weitere Texte, wie beispielsweise der Abschnitt „Caribbean London“²⁹³ (GL10 S: 30f.) oder der Artikel über den völkerverbindenden Notting Hill Carnival²⁹⁴ (42) in *Green Line Oberstufe*, gehen auf die positiven Einflüsse einzelner Kulturen auf die britische Gesellschaft ein.

Kulturbegegnungen in den anderen anglophonen Regionen werden ebenfalls mehrfach positiv thematisiert. Im Falle der USA geht beispielsweise Maya Angelous Gedicht „On the Pulse of Morning“ (NPA S: 128f.) auf die kulturelle Vielfalt des Landes ein. Im einleitenden Lehrwerktext heißt es hierzu:

On only two occasions have incoming presidents asked poets to honour their inaugurals: John F. Kennedy asked Robert Frost to compose a poem for his inaugural, and thirty-two years later, Bill Clinton, a great admirer of Kennedy, invited Maya Angelou to read a poem at his swearing-in ceremony on 20 January 1993. Angelou, a black female poet, symbolized one of the themes in Clinton's inaugural: *the motion of an inclusive America in which all people, regardless of their race, color, creed or ethnic origin, are valued members of society*. Angelou's poem is not only a work of art, but also a political document that captures a particular moment in American society when a new effort was being launched to fulfill the old dream of a society of men and women, of all colours and beliefs, treating each other with dignity and equality. (128; meine Hervorhebung)

Besonders deutlich wird diese Aussage des Gedichts in der neunten Strophe, die Aufzählungen verschiedener kultureller und sozialer Hintergründe enthält – mit dem Tenor, dass all jene Menschen friedlich zusammen leben sollen:

There is a true yearning to respond to
 The singing River and the Wise Rock.
 So say the Asian, the Hispanic, the Jew
 The African, the Native American, the Sioux,
 The Catholic, the Muslim, the French, the Greek,
 The Irish, the Rabbi, the Priest, the Sheik,
 The Gay, the Straight, the Preacher,
 The privileged, the homeless, the Teacher.
 They hear. They all hear
 The Speaking of the Tree. (129)

²⁹² Vgl. hierzu die Analyse des Großbritannienbildes in der Antwort auf Frage 5.

²⁹³ „Jamaica, Trinidad, Barbados and St Lucia are just a few of the Caribbean islands represented in London. The strength of Caribbean culture can be felt across the capital – from arts to food to language“ (GL10 S: 30); „Over half a century since people from the Caribbean started to arrive in London in large numbers their influence is widespread throughout London's social and cultural life. A host of actors, musicians, presenters, sportspeople and 45 politicians who are second and third generation Caribbeans, are dynamic role models for future generations“ (31).

²⁹⁴ „Having started in 1964 as a small local festival organized by immigrants from Trinidad, the Notting Hill Carnival is now the biggest street event in Europe, and while Caribbean traditions are still at its heart, it has developed and grown, bringing many different cultures together“ (GL10 S: 42).

Weitere Texte, denen ein begegnungspädagogischer Ansatz zugrunde liegt, gehen auf den Erfolg des australischen („A Better Way of Life“ von Petro Georgiou, C21 S: 46) und des kanadischen („Why My Mother Can’t Speak English“, SG8: 104f.) Multikulturalismus’ ein oder betonen die Vielfalt Indiens sowie Südafrikas. Im Falle von Indien verweist ein historisches Zitat des Philosophen und Historikers William James Durant beispielsweise auf die Bedeutung Indiens als Ursprung zahlreicher kultureller Traditionen und Errungenschaften, die sich später in die ganze Welt verbreitet haben:

India was the motherland of our race, and Sanskrit the mother of Europe’s languages: she was the mother of our philosophy; mother, through the Arabs, of much of our mathematics; mother, through the Buddha, of the ideals embodied in Christianity; mother, through the village community, of self-government and democracy. Mother India is in many ways the mother of us all. (GL S: 142)

In ähnlicher Absicht wird Südafrika als *Rainbow Nation* beschrieben, die 49 Millionen Menschen verschiedenster kultureller Hintergründe beheimate: „They have diverse origins, cultures, languages and beliefs, which is why South Africa is often referred to as the Rainbow Nation“ (GL10 S: 67). Durch diese Positivbeispiele wird die multikulturelle Situation der jeweiligen Gesellschaften und die mit ihr verbundene kulturelle Vielfalt reflektiert und als positiv vermittelt, was eine wichtige Grundlage für die Erlangung von interkultureller Kompetenz ist.²⁹⁵

Demgegenüber gibt es in den Lehrwerken auch zahlreiche Texte, denen eher ein konfliktpädagogischer Ansatz zugrunde liegt. In den meisten Fällen beziehen sich diese auf Formen von Chancenungleichheit, Rassismus und Diskriminierung in den USA und Großbritannien. Im Falle der USA gehen beispielsweise das Gedicht „Pass fi White“ von Louise Bennett (NPS S: 168) und der Auszug aus dem Roman *Cannery Row* von John Steinbeck (NPA S: 134f.) auf die Benachteiligung von verschiedenen ethnischen Minderheiten ein.²⁹⁶ In „Pass fi White“ beschreibt Bennett den Einfluss der Hautfarbe auf den gesellschaftlichen Erfolg in den USA. So fällt ihr lyrisches Ich zwar durch die College-Prüfung, ist aber dennoch stolz darauf und sieht es als großen Erfolg an, für Weiß gehalten zu werden („pass fi White“). Besonders deutlich wird dies in der letzten Strophe, die die Essenz des Gedichts zusammenfasst:

Some people tink she pass B.A.
Some people tink she pass D.R.
Wait till dem fine out seh she ongle
Pass de colour bar.

²⁹⁵ Vgl. hierzu Kapitel 4.3 („Ziele der interkulturellen Bildung“).

²⁹⁶ Weitere Beispiele sind die Romanauszüge aus Sherman Alexies *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* (C21S S: 92f.; NPS S: 180-182) und David Guttertons *Snow Falling on Cedars* (GL S: 90f.), sowie der Auszug aus dem Film *Gran Torino* (NPA S: 151).

In *Cannery Row* wird hingegen die schlechte Situation von Minderheiten geschildert, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gezählt werden. Hierbei handelt es sich um „poor Wops and Chinamen and Polaks, men and women in trousers and rubber coats and oilcloth aprons“ (NPA S: 134), also um abfällig betrachtete, arme Arbeiter aus Italien, China und Polen. Diese werden in der Kleinstadt Cannery Row für billige Hilfsarbeiten eingesetzt, müssen die Stadt jedoch unmittelbar danach wieder verlassen:

[...] and then the whistles scream again and the dripping, smelly, tired Wops and Chinamen and Polaks, men and women, straggle out and droop their ways up the hill into the town and Cannery Row becomes itself again – quite and magical. (135)

Gerade der letzte Halbsatz „and Cannery Row becomes itself again – quite and magical“ beschreibt die kulturelle Segregation, die im Romanauszug vorherrscht. Demnach sind die erwähnten Migranten nicht Teil der Gesellschaft und werden eher als Fremdkörper betrachtet, die der malerischen Kleinstadt ihre Ruhe und ihre Magie rauben. Hierauf werden die Schüler in den Aufgaben auch explizit aufmerksam gemacht. So sollen sie einerseits die allgemeine Atmosphäre in Cannery Row und andererseits die oben beschriebenen Geschehnisse analysieren, die das monokulturelle und von Rassismus geprägte Weltbild der Stadtbewohner entlarven.

Im britischen Kontext lassen sich ähnliche Beispiele für einen konfliktpädagogischen Ansatz finden. So wird an mehreren Stellen auf die Diskrepanz zwischen der britischen Selbstwahrnehmung als offenes und tolerantes Land und der konfliktreichen multikulturellen Realität verwiesen. Im Artikel „Out with the New“ (SG8 S: 115f.) heißt es beispielsweise:

The British like to think of themselves as rather enlightened when it comes to immigration and race relations. Disputes over headscarves are left to the French. Ghettos, frank discrimination and the nasty notion that Britishness is a white characteristic endure only in coal-stained northern towns, which are stuck in the past in more ways than this. Everywhere else, a multicultural consensus reigns. What does this mean? It's a view that is becoming hard to sustain. A YouGov Poll for The Economist this week finds that 74% of people believe too many immigrants are coming into the country. Londoners, young people and the middle classes can normally be counted on to hold more liberal views, but not, it seems, when it comes to immigration. Their sentiments are virtually identical. (115)

Dieses Paradoxon, das der Autor abschließend auf die Formel „That's modern Britain: multi-cultural, racially liberal and anti-immigrant to the core“ bringt (116), hat verschiedene Auswirkungen. So führt es einerseits zur kulturellen und sozialen Segregation, die beispielsweise im Text „It's no use pointing the finger at ethnic minorities“ (GL S: 166f.) zum Ausdruck gebracht wird: „The key point, however, is that every sector of society does this. It's no use pointing the finger at ethnic minorities. England is a patchwork of almost

hermetically sealed sub-worlds, in which class as much as race is a crucial factor“ (167). Andererseits werden auch verschiedene ‚Gegenreaktionen‘ bei den betroffenen ethnischen Minderheiten hervorgerufen. Hierauf gehen beispielsweise der Artikel „Many Asians ‚Do Not Feel British““ (NPA S: 90f.) und das Interview mit Ed Husain (GL S: 80f.), dem Autor des Romans *The Islamist*, ein. Während der Artikel darauf hinweist, dass sich mehr als ein Drittel der in Großbritannien lebenden Asiaten nicht ‚britisch‘ fühlt, erläutert Ed Husain die Gründe hierfür:

I mean, in the name of multiculturalism we’ve created these monocultural ghettos in Bradford, Birmingham, Burnley, parts of London where there is no interaction between, you know, native white English communities and the children of immigrants. And so it’s very much a live problem here in Britain. (GL S: 166f.)

All diese Texte verweisen auf multikulturelle Konflikte in den USA und Großbritannien und leiten die Schüler somit dazu an, sich mit Chancenungleichheit und Diskriminierung auseinanderzusetzen. Weitere Beispiele für einen solchen konfliktpädagogischen Ansatz finden sich auch in der Auseinandersetzung mit den anderen anglophonen Zielkulturen.²⁹⁷ Besonders interessant im Hinblick auf den deutschen Klassenraum ist zudem die Auseinandersetzung mit einem möglichen Burka-Verbot im öffentlichen Raum, die in *The New Pathway Advanced* erfolgt. Während der Artikel „European Views on (Banning) the Veil...“ von Thomas Hammarberg (NPA S: 242-244) die Perspektiven verschiedener europäischer Länder zusammenfasst, geht der Artikel „France and the Veil“ von Bruce Crumley (246) speziell auf den französischen Kontext ein. Beide Texte äußern sich dabei kritisch gegenüber einem Burka-Verbot, da es nur sehr wenige Menschen betreffe („And the ban is possibly overkill, at that. Official figures put the number of women wearing burqas and niqabs at a mere 2,000. That’s a statistical blip [...]“, 246) und darüber hinaus den freiheitlichen Werten im modernen Europa widerspreche. So schreibt Hammarberg in seinem Fazit:

A prohibition of the burqa and the niqab would in my opinion be as unfortunate as it would have been to criminalise the Danish cartoons. Such banning is alien to European values. Instead we should promote multi-cultural dialogue and respect for human rights. (244)

Besonders erfreulich ist, dass sich die Schüler bereits vor der Behandlung der Texte mit der Thematik auseinandersetzen sollen. So erhalten sie zu Beginn des Abschnitts die folgende Aufgabe:

²⁹⁷ So verweist Maria Campbell im Auszug aus ihrem Roman *Halfbreed* auf die Diskriminierung von *Native Canadians* in der Mitte des 20. Jahrhunderts (SG8 S: 101), Ben Okri thematisiert in seinem Gedicht „An African Elegy“ (NPA S: 206) die Ausbeutung Afrikas durch die westliche Welt und Petro Georgiou geht auf Vorbehalte gegenüber dem australischen Multikulturalismus ein (C21 S: 46).

In a 4-Corners Activity [...] form groups (agreement, strong agreement, disagreement, strong disagreement with wearing these clothes in European countries) in which you discuss your reasons for your views, then share your ideas in class in discuss them. (242)

Durch die enge Verwandtschaft mit der deutschen ‚Kopftuchdebatte‘ erhalten die Schüler somit einen interkulturellen Diskussionsanlass mit unmittelbarem Lebensweltbezug, der sie zur Reflexion ihrer eigenen Einstellungen und Gefühle in Bezug auf diese emotional besetzte Thematik anleitet.

Insgesamt finden sich in den Lehrwerken also sowohl Beispiele für einen begegnungspädagogischen als auch für einen konfliktpädagogischen Ansatz, was – auch vor dem Hintergrund von Hohmanns Kritik – auf die Abgrenzung von der frühen interkulturellen Pädagogik zurückgeführt werden kann: Während in den späten 1980er Jahren oftmals die „Kulturalisierung“²⁹⁸ des Interkulturalitätsdiskurses kritisiert wurde (Allemann-Ghionda 2008a: 21), griff die interkulturelle Pädagogik der 1990er Jahre Elemente der Friedenserziehung und der antirassistischen Erziehung auf (Allemann-Ghionda 1997: 133) und legte somit stärkeren Wert auf die Thematisierung von Machtasymmetrien und strukturellen Diskriminierungen. Hierzu passt auch die Etablierung des problemorientierten Lernens als zentrales didaktisches Prinzip, die in den 1980er Jahren allmählich einsetzte. Der resultierende Ansatz, der den heutigen Lehrwerken zugrunde liegt, geht sowohl auf kulturell bereichernde Aspekte als auch auf interkulturelle Problemfelder innerhalb der einzelnen Zielkulturen ein und bietet somit in beiderlei Hinsicht Anlässe für den interkulturellen Kompetenzerwerb.

Frage 7: Wie werden andere Kulturen und Kulturbegegnungen in den Illustrationen dargestellt?

Nachdem in den Fragen 5 und 6 im übertragenen Sinne gefragt wurde, welche Bilder die Lehrwerke von anderen Kulturen vermitteln, sollen im Folgenden die unmittelbar sichtbaren Bilder, d. h. die in den Lehrwerken abgedruckten Illustrationen betrachtet werden. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund der „Bilderflut“ bzw. „Bilderrevolution“ in den Kulturwissenschaften von Bedeutung,²⁹⁹ sondern ergibt sich auch aus der kognitiven sowie affektiven Bedeutung von Illustrationen im Fremdsprachenunterricht (Michler 2010: 250). Im Fokus der Betrachtung sollen hierbei die Darstellung von Menschen verschiedener Ethnien

²⁹⁸ Gemeint ist eine theoretisch-kulturelle Betrachtung von Kulturbegegnungen, die Machtdifferenzen zwischen Mehrheits- und Minderheitskulturen sowie Rassismus und Diskriminierung von Minderheiten ausklammert. Vgl. hierzu erneut Kapitel 2.1 („Historische Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland“) und Kapitel 3.4.2 („Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation“).

²⁹⁹ Siehe hierzu Heinze (2010) und Müller (2010).

und die Inszenierung von Kulturkontakten stehen. Wie der folgende Text der Erklärung von Bern verdeutlicht, bieten sich nämlich gerade Personendarstellungen für eine interkulturelle Bildanalyse an. Zwar bezieht sich der Auszug auf die Analyse von „Rassismus in Kinderbüchern“³⁰⁰ und muss zudem für seine Wortwahl kritisiert werden („Indianer“, „Eskimos“); er gibt aber auf sehr anschauliche Art und Weise die Leitgedanken wider, die auch der eigenen Analyse zugrunde liegen werden:

Werden Klischees und Schablonen vermieden? Haben Menschen anderer Völker eigene, individuelle Züge, oder sehen sie alle gleich aus? Tragen zum Beispiel Mexikaner immer einen Sombrero, Afrikaner einen Lendenschutz, Indianer ein Stirnband mit Feder?

Werden Tätigkeiten differenziert dargestellt? Müssen Indianer stets kämpfen, Schwarze immer trommeln, Eskimos sich mit Hundeschlitten beschäftigen?

Wer spielt eine aktive, wer eine passive Rolle, wenn Europäer und Menschen anderer Völker auf denselben Bildern und Fotos sind? Wer ist überlegen, wer der Schüler, Diener, Zuschauer? Wer erteilt Befehle, wer führt sie aus? (Erklärung von Bern 2010: 3)

Im Zentrum der Betrachtung stehen demnach stereotype Darstellungen und inszenierte Machthierarchien.³⁰¹ Dies ermöglicht eine Analyse der „gesellschaftliche[n] Diskurse“ und „Sichtweisen der Welt“, die laut Heinze „[i]n den Schulbüchern [...] fortgeschrieben und auch über Bilder [...] vermittelt [werden]“ (Heinze 2010: 10), wobei ergänzt werden muss, dass Schulbücher selbstverständlich auch zur Konstruktion derartiger Diskurse beitragen können.

Zunächst fällt auf, dass die überwiegende Anzahl aller Lehrwerkillustrationen weiße Personen zeigt, die – den Kontexten nach zu urteilen – meist der britischen oder der amerikanischen Mehrheitsgesellschaft angehören. Hierzu passt auch die grafische Gestaltung der Buchcover, die einen weißen Läufer (*Context 21 Starter*), eine weiße, mobil telefonierende Jugendliche vor einem Gebäude mit US-Flagge (*Summit G8*) sowie weiße Jugendgruppen (*Green Line Oberstufe Klasse 10*, *Green Line Oberstufe*, *The New Pathway Advanced*) zeigen. Auffällig ist hierbei zudem die Dominanz von Motiven aus Großbritannien und den USA. So zeigt *The New Pathway Advanced* eine Straßenszene aus San Francisco (Straße mit starker Steigung und *Cable Car*), *The New Pathway Advanced* eine Rolltreppe in einer New Yorker U-Bahn-Station und *Summit G8* das o. g. US-Gebäude sowie eine Aufnahme der Londoner *Tower Bridge*. Insbesondere das Cover von *Summit G8* (links: weiße Jugendliche mit Handy vor US-Gebäude; rechts: Londoner *Tower Bridge*) steht somit geradezu sinnbildlich für die Dominanz der weißen, angloamerikanischen Mehrheitskulturen

³⁰⁰ Der vollständige Aufsatztitel lautet „Rassismus in Kinderbüchern – Kriterien zur raschen Analyse“.

³⁰¹ Vgl. hierzu erneut Kapitel 3.4.2 („Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation“).

in den Lehrwerkillustrationen und vermittelt schon vor dem Aufschlagen der ersten Seite ein ethno- bzw. anglozentristisches Weltbild, das mit dem Lernziel der interkulturellen Kompetenz nicht vereinbar ist.

Zur Darstellung der verschiedenen Kulturen verwenden die Lehrwerke häufig eine vereinfachende Symbolsprache, die auf stereotype Nationalbilder zurückgreift. So werden die USA beispielsweise mehrfach als *Uncle Sam* (C21 S: 181; GL S: 93, 132; NPS S: 162; NPA S: 45; SG8 S: 49, 73) und in einem Falle als *Miss Liberty* (NPA S: 106), Großbritannien als britischer *Gentleman* (C21 S: 181; NPA S: 222, 250) und China als Drache (C21 S: 181; NPA S: 250) oder in Form einer stilisierten Hand mit Esstäbchen (NPA S: 222) dargestellt. Hierdurch werden den dargestellten Ländern bestimmte stereotype Attribute zugeschrieben: Im Falle der USA werden Fotos von als *Uncle Sam* oder *Miss Liberty* verkleideten Menschen verwendet, um gesellschaftliches Engagement (junger *Uncle Sam* als Vertreter einer politischen *Grassroots Campaign*, der Passanten begrüßt, SG8 S: 49; älterer *Uncle Sam* als Teil einer Kleinstadtparade, GL S: 93) und Jugendlichkeit (junge *Miss Liberty* im Kino mit Popcorn, NPA S: 106) zu symbolisieren. Karikaturen von *Uncle Sam* dienen hingegen der Illustration von Kritik an den USA als aggressive Weltmacht. Besonders deutlich wird dies im Abschnitt „The Global Role of the USA“ in *Summit G8* (SG8 S: 72f.), wo eine Zeichnung mit dem Titel „How the World Views America“ einen *Uncle Sam* zeigt, dessen rechte Gesichtshälfte zu der eines roten Teufels (inkl. Teufelsschwanz im Hintergrund) deformiert ist. Als weiteres Beispiel sei der Abschnitt „America’s responsibility“ in *Green Line Oberstufe* (GL S: 132f.) genannt, der verschiedene *Uncle Sam*-Repräsentationen behandelt. Diese beinhalten das bekannte „I WANT YOU FOR U.S. ARMY“-Plakat, den Cartoon „Uncle Sam takes Asia“ aus dem Jahre 1922, in dem *Uncle Sam* mit einem blutigen Messer den asiatischen Subkontinent aus einer Weltkugel herausschneidet, und den Cartoon „Swallow your democracy“ aus dem Jahre 2003, in dem *Uncle Sam* einer widerwillig dreinblickenden Weltkugel die Demokratie (in Form eines Breis) mit einem Löffel verabreicht. Beide evozierten Bilder – die USA als jugendlich-offen und engagiert sowie als militaristisch und hegemonial – entsprechen gängigen amerikanischen Heterostereotypen und bekräftigen diese somit zusätzlich.³⁰² Gleiches gilt für Großbritannien, das in den

³⁰² Weitere amerikanische Negativstereotype, auf die Bezug genommen wird, sind jene des plumpen, dummlichen Amerikaners (Bild eines gröhrenden Football-Fans, C21 S: 35; Karikatur eines dicken Amerikaners mit Texashut, Burger und Coladose, NPA S: 114), des religiösen Fundamentalismus? („Religious revival meeting“, C21 S: 81) und der vermeintlichen amerikanischen Waffenvernarrtheit (Familien mit Waffen, GL S: 53; SG8 S: 41f.).

Illustrationen als höfliche *Gentleman*-Kultur dargestellt wird,³⁰³ und für China, das als mythisch-exotisches, jedoch auch aggressives Land (jeweils symbolisiert durch den Drachen) dargestellt wird.

Neben der auf Nationalbildern basierenden Symbolsprache greifen die Lehrwerkillustrationen auf weitere gängige Heterostereotype zurück, die das Bild von den jeweils betrachteten Kulturen beeinflussen. So werden Inder in allen Lehrwerken, die Indien behandeln, als Telefonisten in einem Callcenter (C21 S: 123; GL S: 106, 142; NPA S: 270) und in traditioneller Kleidung (Frauen mit Kleidern und Schmuck, Männer mit Turban, C21 S: 136, 146; GL S: 157; NPA S: 290) dargestellt. Zudem finden sich in *Context 21* und *The New Pathway Advanced* Aufnahmen von ganzen indischen Familien, die sich auf einem einzigen *Scooter* fortbewegen (C21 S: 149; NPA S: 74). Hierdurch wird einerseits das Klischee von Indien als von westlichen Ländern abhängiger *Outsourcing Heaven*³⁰⁴ bekräftigt. Andererseits kommt es zu einer Alterisierung und Exotisierung Indiens und seiner Bewohner, die als rückständig (symbolisiert durch die gesamte Familie auf einem kleinen *Scooter*) und exotisch (symbolisiert durch die traditionelle Gewandung) dargestellt werden. Zwar sei einschränkend hinzugefügt, dass die Lehrwerkillustrationen auch alternative Darstellungen von Indien abbilden – so z. B. einen indischen Supermarktverkäufer im Poloshirt (C21 S: 145), eine junge indische Frau in Jeans und Pullover (147) oder eine Aufnahme aus einer indischen U-Bahn-Station (GL S: 153); durch die Dominanz der o. g. Darstellungsformen (Callcenter, traditionelle Gewandung, *Scooter*) kommt es aber zur erwähnten Alterisierung und Exotisierung.

Während jedes einzelne dieser Bilder aufgrund seiner starken Symbolkraft und der resultierenden affektiven Wirkung die Schüler in ihrem Urteil über andere Kulturen beeinflusst, sind insbesondere jene Illustrationen interessant, die eine Kombination verschiedener Stereotype verwenden. So ist die Familie auf dem *Scooter* in *The New Pathway Advanced* (bestehend aus einem Vater und vermutlich fünf Söhnen) komplett weiß gewandet und trägt traditionelle weiße Kopfbedeckungen (NPA S: 74). Noch deutlicher wird die exotische Wirkung Indiens auf der einleitenden Übersichtsseite in *Green Line Oberstufe* zum Ausdruck gebracht. Hier ist auf verschiedenen Magazin covers eine sich mysteriös

³⁰³ Teilweise wird dieses Image karikiert. So zeigt beispielsweise die einleitende Übersichtsseite des Kapitels „Great Britain – Between Imperial Heritage and Modernity“ eine Aufnahme aus dem Film *Brüno* des britischen Comedians Sacha Baron Cohen, in dem eine schwule, vorrangig schwarze *Queen's Guard* marschiert (NPA S: 12). An anderer Stelle wird Großbritannien als billige Prostituierte dargestellt, die den indischen Premierminister Singh mit den Worten „Coo-ee! Fancy a ‚Special‘? ... relationship, that is!“ umgarnt (69).

³⁰⁴ Vgl. hierzu die Formulierung im Romanauszug aus Paul Theroux' *The Elephanta Suite*, der ebenfalls in *Green Line Oberstufe* behandelt wird (GL S: 152f.).

abwendende Frau im gelben Sari, ein Elefant mit indischem Kopfschmuck und eine junge hübsche Inderin mit Kopfschmuck, Nasenring und Callcenter-Headset zu sehen (GL S: 142). Insbesondere die letztgenannte Illustration bündelt verschiedene stereotype Vorstellungen von Indien und prägt daher bereits zum Kapitelbeginn das Indienbild der Schüler.

Weitere Beispiele für eine ähnliche Exotisierung anderer Kulturen finden sich bei der Behandlung der kulturellen Vielfalt Großbritanniens. Hier wird einerseits eine traditionell gewandete Afrikanerin bei einer Maskenparade im Rahmen des *Notting Hill Carnival* (GL S: 42) und andererseits eine Gruppe leicht bekleideter jamaikanischer Tänzerinnen bei einer Straßenparade (NPS S: 153) gezeigt. Vor allem die zweitgenannte Illustration wirkt im Kontext ihrer Verwendung völlig deplatziert: Da im Gedicht „Colonization in Reverse“ von Louise Bennett, das sich auf derselben Seite befindet, die umgekehrte Kolonisierung Großbritanniens durch jamaikanische Einwanderer thematisiert wird, werden durch die Verwendung der Illustration die halbnackten, exotisch anmutenden Tänzerinnen implizit als typische Vertreter ihrer Kulturen angeführt. Diese Homogenisierung der jamaikanischen Kulturen, die einhergeht mit deren Sexualisierung, ist das genaue Gegenteil einer „Colonization in Reverse“ und fußt auf dem *Orientalism*-Diskurs (vgl. Said 1978), auf den in Kapitel 3.5 („Interkulturelles Verstehen“) der vorliegenden Arbeit bereits eingegangen wurde.

Ein weiteres sehr häufig verwendetes Motiv, das sich in allen Lehrwerken findet, ist die Darstellung von Armut in bestimmten Länderkontexten. Hierzu zählen neben (Süd-)Afrika und Indien – die ja in jeweils eigenen Kapiteln behandelt werden – auch Entwicklungsländer, die im Rahmen von Kapiteln zur Globalisierung als Beispiele angeführt werden. In den meisten Fällen werden hierbei Kinder (teils mit nacktem Oberkörper) vor einer Elendskulisse abgebildet. So zeigt beispielsweise *Context 21* ein ängstlich blickendes Kind in einer Zeltbaracke vor der Skyline von Mumbai (Bildunterschrift: „Land of contrasts: Rich and poor living side-by-side in Mumbai“, C21 S: 138), *Green Line Oberstufe* südafrikanische Kinder an einem matschigen Fluss (Bildunterschrift: „South African children at play“, GL S: 116), *The New Pathway to Summit* traurig blickende Kinder neben dem Artikel „Immigrants from Haiti Help People Back Home“ (NPS S: 183), *The New Pathway Advanced* ein verloren wirkendes Mädchen in einem düsteren, mit Lumpen verhangenen indischen Slum (NPA S: 77) und *Summit G8* eine Gruppe indischer Mädchen mit der UNO-Botschafterin Angelina Jolie (Bildunterschrift: „Angelina Jolie listens to children in New Delhi“, SG8 S: 181). Neben diesen Armutsmotiven werden in einigen Fällen auch die Folgen von Kriegseinsätzen dargestellt: Während *Summit G8* Flüchtlinge aus Darfur und einen apathisch schauenden Kindersoldaten aus Sierra Leone zeigt (SG8 S: 175), bilden *Context 21* ein verletztes

schwarzes Baby in einer Notunterkunft (C21 S: 131) und *Green Line Oberstufe Klasse 10* einen blutenden Jungen auf einem Plakat von *Amnesty International* (GL10 S: 106) ab.

All jene Motive wirken auf einer affektiven Ebene, da sie durch die Abbildung von Armut und (Kriegs-)Elend, das meist anhand von Kindern gezeigt wird, an das Mitleid der Schüler appellieren. Hierdurch wird jedoch kein tieferes Verständnis der anderen Kulturen erreicht – im Gegenteil: Anstelle einer Vermittlung von Anerkennung und Gleichheit, welche laut Auernheimer Leitgedanken der interkulturellen Bildung sind,³⁰⁵ handelt es sich bei derartigen Darstellungen um „eine Form moralisch verfeinerter Diskriminierung“ (Auernheimer 2003: 130), denn:

Alle Diskriminierungsphänomene müssen immer in ihren gesellschaftlichen Kontext eingebunden werden; *isolierte Darstellung mitleidheischender Ärmlichkeit verstärkt nur Unverständnis, Überheblichkeit und vorhandene Vorurteile.* (Schmitt 1979: 209; meine Hervorhebung)

Vor dem Hintergrund der hervorgehobenen Kritik, die auf Machtasymmetrien zwischen westlichen und anderen Kulturen hindeutet, stellt sich die Frage, wie Kulturbegegnungen in den Lehrwerkillustrationen inszeniert werden.

Hier fällt zunächst die Fülle an multikulturellen Collagen auf, die insbesondere auf den einleitenden Übersichtsseiten der Lehrwerkkapitel Verwendung finden. Gezeigt werden unter anderem folgende Motive:

- „Making a Difference“: Gesichter von sechs Jugendlichen verschiedener Ethnien, die sich über die globale Verteilungsungleichheit beklagen (C21S S: 10)
- „Migrants and Minorities“: Europäische Landkarte, auf der sich eine große Menschenmenge befindet; im Fokus (einer großen Lupe): Multiethnische Gruppe in Großbritannien (C21S S: 64)
- „National Identity and Diversity“: Schwarzer Polizist der Londoner *Metropolitan Police*, asiatisch-amerikanische Geigerin, Inuit mit Hundeschlitten (C21 S: 28)
- „Global Perspectives“: Afrikanische Frau mit Coladose, schwarzer Mann, der asiatische Nudeln isst, schwarze Krankenschwester mit weißer Patientin (C21 S: 117)
- „Multi-ethnic Britain“: Multiethnisches Klassenzimmer, multiethnische Menschenmenge in der U-Bahn, multiethnische Familie (weiße Mutter, schwarzer Vater und Kind) (GL10 S: 28)
- „South Africa“: Straßenszene aus Durban mit Menschen verschiedener Ethnien (GL10 S: 67)
- „The UK“: Straßenszene mit verschleierter Muslima und traditionell gekleideter Afrikanerin, Mann im Schottenrock, Nahaufnahme der Beine von schwarzen Rugby-Spielern (GL S: 10)

³⁰⁵ Vgl. Kapitel 4.2 („Grundsätze und Leitgedanken“).

Die ausführliche Auflistung verdeutlicht, wie plakativ die multiethnische Vielfalt in den Übersichtscollagen zur Schau gestellt wird. Noch deutlicher wird dies in den Illustrationen, die eine vermeintlich geglückte Integration in die jeweiligen Mehrheitsgesellschaften symbolisieren sollen. Diese zeigen unter anderem

- den aus Nigeria stammenden Bürgermeister der irischen Stadt Portlaoise, der im schwarzen Anzug und mit exotisch anmutendem Halsschmuck stolz an ein Brückengeländer lehnt (Einleitungstext zu „Migrants and Minorities“, C21S S: 66),
- drei muslimische Frauen mit Kopftuch beim kontextuell implizierten Integrationsunterricht („Migrants as Minority Groups: It’s not all Take, Take, Take“, 74),
- zwei muslimische Schülerinnen mit Kopftuch, die ein „God Bless the Queen“-Schild halten („Immigration isn’t the problem – integration is“, 81),
- eine Übersicht von Fotos, die den Erfolg des britischen Multikulturalismus laut Lehrwerk explizit verdeutlichen sollen („These pictures show that multi-ethnic Britain works“, GL10 S: 47), darunter der Rennfahrer Lewis Hamilton, die Autorin Zadie Smith und der Schauspieler Dev Patel, und
- männliche muslimische Fußballfans mit Bart und Turban („Focus on Facts: Multiculturalism“, SG8 S: 118)

Neben dem plakativen Charakter dieser Illustrationen fällt auf, dass sie keinerlei Interaktion zwischen Menschen verschiedener Ethnien abbilden, sondern vielmehr auf isolierte kulturelle Spezifika fokussieren. Somit wird allenfalls ein multikulturelles Nebeneinander der jeweils dargestellten Gesellschaften vermittelt; in interkultureller Hinsicht werden jedoch keinerlei Aussagen getroffen, die zum interkulturellen Kompetenzerwerb der Schüler beitragen.

Selbstverständlich finden sich in den Lehrwerken auch zahlreiche Illustrationen, die Interaktionen zwischen Menschen verschiedener Ethnien abbilden. In Anlehnung an die eingangs zitierten Leitgedanken der Erklärung von Bern können diese mit Blick auf die dargestellten Machthierarchien in drei Kategorien eingeteilt werden: ‚weiße‘ Dominanz (im Sinne der angloamerikanischen/westeuropäischen Mehrheitsgesellschaften), ‚nichtweiße‘ Dominanz und ausgeglichenes Verhältnis.

Illustrationen, die eine weiße Dominanz abbilden, lassen sich am häufigsten finden. Die beiden Hauptthemen sind hierbei „soziales Engagement“ und „Krieg“: So zeigt *Context 21 Starter* einen Filmausschnitt aus *It’s a Free World*, in dem die weiße Protagonistin Angie einer Gruppe von Migranten bei der Arbeitssuche hilft (C21S S: 79), und eine Schulklasse in Afrika im Kontext der „Chapter Task“ „Applying for Volunteer Work“ (102); *Context 21* zeigt eine weiße Lehrerin mit einer afrikanischen Schulklasse (im Abschnitt „Global Americans“, C21 S: 93); *Green Line Oberstufe* zeigt einen Bundeswehrsoldaten bei der Patrouille in Afghanistan (GL S: 130) und einen US-Soldaten, der ein irakisches Kind kontrolliert (Bildunterschrift: „An American Soldier checks a young boy during a patrol“,

134); und *Summit G8* zeigt einen US-Soldaten, der ein irakisches Mädchen schützend in den Armen hält (Bildunterschrift: „American soldier with an Iraqi child“, im Abschnitt „Focus on Facts: The Global Role of the USA“, SG8 S: 72). Zwar werden die Illustrationen – im Kontext von globalen Kriegsschauplätzen – teilweise verwendet, um die amerikanische Außenpolitik zu kritisieren; nichtsdestotrotz tragen sie jedoch dazu bei, die Dominanz westlicher/weißer Kulturen zu vermitteln. Demgegenüber lassen sich nur sehr wenige Illustrationen finden, die ein umgekehrtes Machtverhältnis abbilden. Ausnahmen sind das Foto einer asiatischen Krankenschwester, die eine ältere weiße Patientin versorgt („The Changing Face of Ireland“, C21S S: 76), und das Foto einer jungen schwarzen Amerikanerin, die eine multiethnische Klasse unterrichtet („The US: Racial (in)equality“, GL S: 162). Da beide Fotos jedoch in expliziten Multikulturalismuskapiteln Verwendung finden, wirken sie – ähnlich wie die multikulturellen Collagen – sehr plakativ und verfehlen somit ihre eigentlich intendierte Wirkung.

Neben einseitig inszenierten Machthierarchien finden sich in den Lehrwerken auch viele Beispiele für ein ausgeglichenes Machtverhältnis. So werden beispielsweise ein schwarzes und ein weißes Kind beim Tanzen auf der Straße (Foto von Helen Levitt, NPS S: 118), Kinder verschiedener Hautfarben bei einer Theateraufführung („<Project> Drama“, GL10 S: 86), ein schwarzer Geschäftsmann und eine weiße Geschäftsfrau beim Händeschütteln „auf Augenhöhe“ (GL S: 114) und ethnisch gemischte Gruppen (Basketballmannschaft, Polizisten, Schulkinder, „Ethnic diversity“, GL S: 159) gezeigt. Erneut erzielen die Fotos durch die mehrfache Abbildung von Kindern – dieses Mal mit positiver Konnotation – eine starke affektive Wirkung. Den Schülern wird somit durch die o. g. Illustrationen trotz teils plakativer Wirkung ein natürlich-positives Bild von interkulturellen Begegnungen vermittelt.

Abschließend sei noch auf eine Bilderserie in *The New Pathway to Summit* verwiesen, die die Schüler für die Fragilität von ethnischen Kategorien sensibilisieren soll und somit einen wertvollen Beitrag zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz liefert. So wird zu Beginn des Kapitels „Minorities in Great Britain and the USA – Redefining Race and Multi-Ethnicity“ zunächst das Foto eines kleinen, lächelnden Mädchens mit leicht dunklem Hautton gezeigt. Neben dem Foto befindet sich eine Auflistung von möglichen ethnischen Hintergründen (*Nigerian, Irish, African-American, Native American, Russian Jewish, Polish Jewish*, NPS S: 143), die bei der Beantwortung der folgenden Fragen helfen sollen:

1. Look at the picture: what impression do you have of the child and its awareness of its ethnicity?
2. This little girl has a multi-ethnic background. Looking at the waves of immigrants on the maps on p. 142 – where do you think she might live?

Durch den Verweis auf die kindliche Unschuld des Mädchens (für das Fragen von Ethnizität noch keine Bedeutung haben) werden die Schüler kognitiv sowie affektiv für die Relativität ethnischer Kategorien sensibilisiert. Vor diesem Hintergrund sollen sie auf der Folgeseite die ethnischen Hintergründe verschiedener Personen erraten. Die folgende Aufgabenstellung verweist dabei erneut auf die Fragilität des zugrunde liegenden Konzepts:

How often do we judge people only by their outward appearance – and how often are we mistaken because the person turns out to be utterly different from our first impression. Here is a little test for you. Try to guess the diverse ethnic backgrounds of the people shown here, and detect their respective mother country on the map on the inside front cover. (144)

Leider wird die positiv zu bewertende Sensibilisierung durch den letzten Satz relativiert, da hier der Eindruck erweckt wird, als könnten Ethnizitäten sowie die zugrunde liegenden Herkunftsländer am Ende doch durch ein rein optisches Urteil hergeleitet werden – wenn auch vielleicht nur auf den zweiten oder dritten Blick. Nichtsdestotrotz bietet der Kapiteleinstieg eine gute Grundlage für die Verhandlung von Ethnizität im darauffolgenden Kapitel.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrwerkillustrationen westliche Machtstrukturen unter Rückgriff auf stereotype Darstellungen insgesamt bekräftigen. Dabei transportiert die Dominanz von weißen Personen aus dem angloamerikanischen Kontext ganz grundsätzlich ein anglozentrisches Weltbild, das sich auch in den abgebildeten inszenierten Machthierarchien widerspiegelt. Zwar finden sich auch zahlreiche Beispiele für ein ausgeglichenes oder teilweise auch umgekehrtes Machtverhältnis; oft dominieren aber auch alterisierende und teils exotisierende Darstellungen, die den interkulturellen Leitgedanken der Anerkennung und der Gleichheit entgegenstehen.

8.3.3 Vermittlung von interkulturellen Teilkompetenzen

A) Alteritätskompetenz

Frage 8: Wird zum Perspektivwechsel angeregt?

In Kapitel 3.5.2 („Die Gießener Didaktik des Fremdverstehens“) wurde der Perspektivwechsel – also das Wechselspiel zwischen Außen- und Innenperspektive – als Zielvorstellung sowie als Grundlage des interkulturellen Verstehensprozesses herausgearbeitet. Laut Kiffe stellt er „ein wirkungsvolles interkulturelles Verfahren [dar], das insbesondere auf die Bekämpfung ethnozentristischer Sichtweisen zielt“ (Kiffe 1999: 105). Um dies zu erreichen, bedarf es des steten Einübens interkultureller Begegnungssituationen, da das bloße Wissen um die Notwendigkeit von Alterität noch nicht ausreicht, um affektiv

besetzte Abwehrreaktionen gegenüber dem Anderen zu bekämpfen (Antor 2007: 116). In Anlehnung an Kiffe und Renges³⁰⁶ soll daher im Folgenden untersucht werden, ob die Lehrwerke den Schülern ausreichend Gelegenheit zum Perspektivwechsel, und somit auch zum Einüben der Auseinandersetzung mit dem Anderen bieten.

Renges' Feststellung, dass die Lernenden „[z]u einem Perspektivwechsel [...] einerseits durch einen ganz bestimmten Aufgabentyp und andererseits durch ganz bestimmte Inhalte angeregt [werden]“ (Renges 2005: 229f.), trifft auch auf das vorliegende Lehrwerkcorpus zu. Bei den Aufgaben leiten insbesondere Formulierungen mit „Imagine you...“, Situationsbeschreibungen (z. B. „You have entered a discussion with an American exchange partner...“, GL S: 75) sowie Konditionalformulierungen (z. B. „If you were in Jamila's situation, what would you do?“, GL10 S: 34) einen Perspektivwechsel ein. Hierdurch werden die Schüler dazu veranlasst, sich in die jeweilige Person hineinzusetzen. In den meisten Fällen führt dies zur Einnahme einer im jeweiligen Text vertretenen Minderheitenperspektive, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen.

Der Romanauszug aus Marina Lewyckas *Two Caravans* (C21S S: 70-72) schildert die negativen Erfahrungen der 19-jährigen Ukrainerin Irina, die den Sommer über in der englischen Grafschaft Kent verbringen möchte, um dort Erdbeeren zu pflücken, die jedoch statt des erwarteten Abenteuers von einer kriminellen Arbeitsvermittlungsorganisation ausgebeutet wird. So wird ihr von ihr kurz nach der Ankunft in England der Reisepass abgenommen und sie wird darauf hingewiesen, dass sie für Kost und Logis (vermutlich teuer) aufkommen müsse. Abschließend stellt Irina resignierend fest: „So mother had been right. „Anybody can see this agency is run by crooks. Anybody but you, Irina““ (C21S S: 72). Im Anschluss an den Text erhalten die Schüler daraufhin u. a. den folgenden Arbeitsauftrag: „Imagine you are Irina and have just arrived in England. Write a letter to your mother, telling her of your experiences and feelings“ (C21S S: 72). Durch die Übernahme von Irinas Perspektive sollen die Schüler für die Situation von osteuropäischen Arbeitsmigranten in Großbritannien sensibilisiert werden – wenngleich das sehr negative Bild, das der Lehrwerksabschnitt „Westward Bound?“ allgemein vermittelt, an früherer Stelle bereits kritisiert wurde.³⁰⁷ Das explizite Eingehen auf Irinas Gefühle spricht hierbei insbesondere die affektive Dimension des interkulturellen Kompetenzerwerbs an.

Ähnliche Beobachtungen lassen sich bei der Behandlung von Louise Bennets Gedicht „Pass fi White“ (NPS S: 168) machen. In diesem berichtet das aus der Karibik stammende

³⁰⁶ Die Kriterienkataloge beider Arbeiten enthalten die gleichlautende Frage „Werden die Lernenden dazu angeregt, einen Perspektivwechsel vorzunehmen?“ (Kiffe 1999: 97; Renges 2005: 178).

³⁰⁷ Siehe Frage 5.

lyrische Ich von seiner Tochter Jane, die zwar am amerikanischen College-System scheitert, die jedoch für weiß gehalten wird und daher die „colour bar“ überwunden hat. Einer der Arbeitsaufträge im Anschluss an das Gedicht lautet daraufhin:

Twenty years later, Miss Jane's daughter writes further letters back home.

- a) She writes a letter to her mother, in which she reflects on her life in the USA, now that her beauty has faded. Think of the different feelings she had in the beginning.
- b) She writes a letter to a friend of hers whom she wanted to persuade to come to America but who didn't come.

Take her position and write these letters. (169)

Erneut werden Schüler durch die Übernahme einer Minderheitenperspektive – hier die einer jamaikanischen Einwanderin in die USA – für deren Situation sensibilisiert und insbesondere zur affektiven Auseinandersetzung („feelings“) mit der Situation aufgerufen. Weitere Beispiele hierfür sind der Romauszug aus John Steinbecks *Cannery Row* („Imagine you are a migrant and have ended up in Cannery Row. Write a letter home describing your life“, NPS S: 135) und ZZ Packers Kurzgeschichte „Drinking Coffee Elsewhere“ („Speculate on the emotions a poor black student from Baltimore might experience when arriving for the first time at an Ivy League university“, GL S: 164).

Neben der Thematik (Minderheiten in Großbritannien/den USA) und dem Eingehen auf die affektive Ebene ähneln sich auch die Arbeitsaufträge. So soll in allen drei Fällen ein Brief/Text aus der Sicht der jeweils betroffenen Person geschrieben werden. Hierdurch wird – zumindest im Falle des Briefeschreibens – die pragmatische Dimension des interkulturellen Kompetenzerwerbs angesprochen, da die Schüler durch das Einüben des Schreibprozesses implizit auf künftige Anwendungssituation im Alltag sowie in der interkulturellen Begegnungssituation vorbereitet werden.³⁰⁸ Weitere Beispiele für ähnliche Schreibaufträge finden sich u. a. in der Behandlung von Bapsi Sidwhas Roman *Cracking India* („Imagine you were a Hindu and your best friend a Muslim. After Partition you live on separate sides of the boarder. Write a letter to express your feelings about Partition“, GL S: 145) und Tony Blairs Artikel „The Duty to Integrate: Shared British Values“ („Imagine you are an immigrant who has done everything to conform to British values but has nevertheless been forced to realize that your children are still shunned at school. Write a letter“, NPS S: 159).

Während die oben genannten Beispiele gut geeignet sind, um die Schüler zur Einnahme einer Innenperspektive und somit zur affektiven Auseinandersetzung mit anderen Kulturen zu veranlassen, wird im Anschluss häufig nicht zur Einnahme einer (kritischen) Außenperspektive aufgerufen. Dies mag zunächst als Mangel erscheinen, ist aber auf die

³⁰⁸ Auf die Bedeutung von Brief-/E-Mailwechseln wird in Frage 10 eingegangen.

ohnehin kritische Ausrichtung der jeweiligen Texte zurückzuführen. So dienen die Schilderungen von Ausbeutung (*Two Caravans*), struktureller Benachteiligung („Drinking Coffee Elsewhere“) und Diskriminierung (*Cannery Row*) einerseits der Sensibilisierung der Schüler für diese Themen und sind andererseits – im Sinne eines problemorientierten Ansatzes –³⁰⁹ als Kritik an der Integrationspolitik der jeweiligen Aufnahmeländer (USA/Großbritannien) zu verstehen. Vereinzelt Ausnahmen hiervon, die sich kritisch mit der Integration von Migranten auseinandersetzen, finden sich beispielsweise im bereits genannten Artikel „The Duty to Integrate: Shared British Values“ von Tony Blair (NPS S: 156-158) sowie im Artikel „Hope of escape, lost in translation“, in dem der bengalischstämmige Autor Zia Haider Rahman seine eigenen positiven Integrationserfahrungen mit anderen Bengalen in Londoner Straße Brick Lane kontrastiert:

The evidence is plain to anyone who visits Brick Lane in the East End of London. In the Bangladeshi community from which I come, English is a foreign language. Even the street signs are in Bengali. Every year Bangladeshis sit at the bottom of rankings of educational achievement. Their society persists in economic stagnation. Drug abuse and crime are on the rise in the East End. Illiterate young Bangladeshi males, with no hope of employment, can choose between extremists in the mosques or the gangs in the streets. [...]
But you don't learn to stand on your own two feet if someone is holding you up. Indulging differences can be harmful if it prevents communities from integrating.
(GL10 S: 40)

Durch die anschließende argumentative Auseinandersetzung mit der Integrationsthematik („Collecting arguments for and against“ und „Writing an argumentative essay“, 41) werden die Schüler zur Einnahme einer kritischen Außenperspektive und somit zur eigenen Positionierung veranlasst. Im Gegensatz zu anderen Beispielen, die die Schüler durch übermäßige Negativdarstellungen abschrecken,³¹⁰ trägt dies zur Vermittlung einer „aufgeklärte[n] Standpunktartigkeit“ (Antor 2007: 118) bei, die eine wichtige Grundlage für die Erlangung von Alteritätskompetenz und somit auch interkultureller Kompetenz ist.

Die Fähigkeit zur eigenen Positionierung, die durch das Briefeschreiben nur unidirektional erfolgt, wird im deutlich stärkeren Maße in Form von Rollenspielen geschult. Diese stellen eine häufige Aufgabe innerhalb der Lehrwerke dar und bieten den Schülern zahlreiche Anlässe für Perspektivwechsel in unterschiedlichen Themenkontexten. So sollen die Schüler beispielsweise im Anschluss an die Lektüre des Artikels „Great Britain and the EU – (Distant) Neighbours?“ (NPA S: 19f.) wahlweise eine pro-europäische oder eine pro-britische Perspektive einnehmen:

³⁰⁹ Vgl. hierzu erneut die Analysen in Frage 5.

³¹⁰ Vgl. z. B. den Abschnitt „It's not all take, take, take“ in *Context 21* (C21 S: 74ff.) oder den Artikel „A stranger in her own country“ in *Green Line Oberstufe* (GL S: 16).

Great Britain has been seriously hit by the recent economic crisis and, according to the government, is not likely to recover soon.

Act out role plays:

- a) Imagine you are the head of a new government and are trying to restore prosperity. You enter into negotiations with the EU to get help and to show them that they cannot do without you.
- b) You are a BBC journalist interviewing the PM, asking why Britain does not look for help elsewhere. Try to „corner“ him and remind him of traditional British values. (21)

Durch die konträren Positionen werden die Schüler – je nach Rollenübernahme – entweder zur Einnahme einer Innenperspektive (in Bezug auf ihre eigene Rolle) oder zur Einnahme einer kritischen Außenperspektive (in Bezug auf die Gegenposition) veranlasst. Da die Behandlung des Textes im übergeordneten Kontext der Suche nach einer modernen britischen Identität steht und im Anschluss an explizite Thematisierungen von *Britishness* erfolgt, werden die Schüler – neben dem eigentlichen Fokus auf die britisch-europäischen Beziehungen – zu einer eigenen Positionalisierung bezüglich des Konzepts der *Britishness* aufgerufen. In diesem Zusammenhang sei auch die Behandlung des Artikels „The Evolution of Pubs: Two Pints of Lager and a Decaf Latte“ (NPA S: 14f.) genannt, die wenige Seiten zuvor erfolgt. Hier sollen sich die Schüler mit der Veränderung der britischen Pubkultur und – im übergeordneten Sinne – mit der Wandlung des Konzepts der *Britishness* auseinandersetzen. Im Anschluss an die Lektüre erhalten sie die folgende Aufgabe:

Imagine some members of Parliament want to pass a law to prohibit drinking. There are always lobbyists who want to protect their economic/ethical interests by persuading the politicians to take their point of view.

You are one of the following:

- a CEO of Starbucks/McDonald's (you think that there will be even more conversions of pubs into breakfast facilities)
- a CEO of BBPA³¹¹ (you think that a part of social life will be destroyed and that the remaining pubs will not be able to survive)
- a member of Alcoholics Anonymous (you fight for prohibition because you see the destructive force of alcohol on families, jobs and personal life as well as its effects on productivity) (15; Hervorhebungen im Original)

Positiv hervorzuheben ist hierbei, dass die Schüler nicht nur zwischen verschiedenen Positionen sondern auch zwischen unterschiedlichen Interaktionsformen wählen können. So ist es ihnen freigestellt, ob sie die Aufgabe in Form eines Briefes an einen Abgeordneten oder durch einen Dialog mit diesem lösen möchten. Somit wird – wie auch schon im Beispiel zuvor – durch das argumentative Vertreten verschiedener Positionen neben der kognitiven Dimension auch die pragmatische Dimension des interkulturellen Kompetenzerwerbs angesprochen.

³¹¹ Das Akronym steht für die *British Beer and Pub Association*, auf die im Artikel eingegangen wird.

Auf die hiermit verbundene Verhandlungskompetenz wird im Abschnitt „Negotiation and Compromise“ (C21 S: 134f.) von *Context 21* explizit eingegangen. Hier sollen die Schüler unter anderem eine fiktive Verhandlung der Vereinten Nationen nachspielen:

Role-play: Negotiating in a model United Nations

- a) Divide the class into nine groups. Each group will represent a country at the United Nations. (You will also need one person to act as Secretary General and run the meeting.) The countries are:
 - Developed countries: United Kingdom, United States of America, Germany
 - newly industrialized countries: China, India, Mexico
 - developing countries: Cambodia, Malawi, Peru
- b) Find out more about the country your group will represent. Especially important are economic issues such as labour force and earnings, major industries, imports and exports. (135)

Die zu diskutierende Frage ist ein universeller Mindestlohn in Höhe von 1,50 \$ pro Stunde. Neben den eigens recherchierten Hintergrundinformationen erhalten die Schüler einige Grundargumente als Argumentationshilfen, darunter „could raise the standard of living in developing countries“ und „would be meaningless in countries that already pay higher wages“. Zwar muss eingewendet werden, dass durch die Ländergruppierung eine erneute vermeintliche Hierarchie zwischen Großbritannien, den USA und Deutschland einerseits und den übrigen Ländern andererseits vermittelt wird; durch das projektartige Rollenspiel werden die Schüler jedoch zur Einnahme und Vertretung verschiedener Perspektiven – in diesem Falle unter Berücksichtigung der kognitiven und der pragmatischen Dimension – angeleitet.

Neben den durch „einen ganz bestimmten Aufgabentyp“ (Renges 2005: 229) angeregten Perspektivwechseln finden sich in den Lehrwerken zahlreiche Literaturbeispiele, die durch ihre personale Erzählweise einen Perspektivwechsel ermöglichen. In den meisten Fällen handelt es sich hierbei – erneut – um Werke, die auf die Situation von ethnischen Minderheiten in Großbritannien oder den USA eingehen. Im Auszug aus dem Roman *Slave Girl* von Patricia McKissack (C21 S: 76f.) beschreibt die Protagonistin Clotee in einem Tagebucheintrag ihr Leben als Sklavin im Haus von Master Henley und seinen Kindern William und Lilly. Da es Sklaven gesetzlich verboten ist, Lesen und Schreiben zu lernen, stellt der Tagebucheintrag selbst schon ein großes Wagnis für sie dar. So schildert Clotee eindringlich:

I got to be real particular and make sure nobody finds out though, 'cause if my mas'er finds out I would fall under the whip. Time and time again I done heard Mas' Henley swear that if he catches his slaves with learnin' he'll beat the skin off us, then sell our hides to slavers from the Deep South. He got the law on his side, too. Anybody found teachin' a slave in the state of Virginia can be sent to jail. Sure! Wonder why the white folks is so determined to keep us from knowin' things? What are they scared of? (77)

Durch die Erzählperspektive und die Form des Tagebucheintrags, sowie auch durch die Thematik des (schulischen) Lernens, können sich die Schüler in Clotee hineinversetzen und ihre (Innen-)Perspektive einnehmen. Hierbei wird insbesondere die affektive Dimension angesprochen, da Clotees Angst vor der Aufdeckung ihres Geheimnisses und den hiermit verbundenen Konsequenzen an das Mitgefühl der Schüler appelliert. Im Anschluss an die Lektüre sollen die Schüler dann u. a. einen Tagebucheintrag aus der Sicht von „Miz Lilly“ (der Tochter des Sklavenhalters) schreiben: „Write Miz Lilly’s diary entry for one day, showing Clotee’s role in her life“ (77). Hierdurch werden die Schüler nach der Einnahme der Innenperspektive zur Einnahme einer Außenperspektive auf Clotee angeleitet. Im Gesamtkontext des Kapitels „The USA – Dreams and Struggles“ sowie des Unterkapitels „Dreaming of Equality“ trägt dieses Wechselspiel zwischen Innen- und Außenperspektive dazu bei, dass die Schüler den Themenkomplex der Sklaverei aus verschiedenen Perspektiven betrachten und Analogien zur Situation von ethnischen Minderheiten in der jüngeren Geschichte der USA herstellen.

Ein weiterer Perspektivwechsel wird den Schülern in der Behandlung eines Auszugs aus Hanif Kureishis Roman *The Buddha of Suburbia* (GL10 S: 32-34) ermöglicht, in dem kulturelle Konflikte zwischen der pakistanisch-britischen Jamila mit ihrem Vater Anwar thematisiert werden: Während Anwar für seine Tochter eine arrangierte Heirat mit einem ihr unbekanntem, älteren Inder vorgesehen hat und zur Durchsetzung dieser Forderung in einen Hungerstreik tritt, möchte Jamila ein frei bestimmtes Leben führen. Die Geschichte wird aus der Perspektive von Anwars Neffe Karim erzählt, der sich gegenüber Anwar verbunden fühlt („Hadn’t he always been kind to me? Hadn’t he always accepted me exactly as I was?“, 34), mit Jamila jedoch gut befreundet ist. Im abschließenden Abschnitt des Auszugs schildert Karim Jamilas Verzweiflung angesichts der für sie nicht lösbaren Situation:

She started to cry, not covering her face or trying to stop. Usually I get embarrassed when girls cry. Sometimes I feel like clouting them for making a fuss. But Jamila really was i n the shit. We must have stood there outside Paradise Stores for at least hal f an hour, just holding each other and thinking about our futures. (34)

Durch die emotionale Schilderung des gesamten Auszugs – und insbesondere der abschließenden Passage – können sich die Schüler in Jamila hineinversetzen und nehmen somit ihre Innenperspektive ein. In den Aufgaben wird dies auch explizit betont, denn hier heißt es unter anderem: „If you were in Jamila’s situation, what would you do?“ (34). Kurz darauf wird durch eine weitere Aufgabe die Einnahme einer kritischen Außenperspektive eingeleitet: „How do lines 79-81 [...] present the conflict in a nutshell? What is the problem?“

Bei der erwähnten Passage handelt es sich um den folgenden Auszug: „But it’s old-fashioned, Uncle‘, I explained. ‚No one does that kind of thing so now. They just marry the person they’re into, if they bother to get married at all‘. ‚That is not our way, boy. She must do what I say or I will die. She will kill me““ (33). Durch die direkte Gegenüberstellung von Anwars und Jamilas Weltbild werden die Schüler zur eigenen Positionierung aufgerufen. Zwar beeinflusst die vorangegangene Identifikation mit Jamila die Urteilsbildung, durch die offene Frage sind jedoch verschiedene Antworten möglich.

Abschließend sei auf einen weiteren Romanauszug verwiesen, der den Schülern einen Perspektivwechsel ermöglicht und diesen explizit thematisiert. Im Auszug aus Vikas Swarups *Q&A* (C21 S: 151f.) wird die Flucht der beiden indischen Jungen Jamal und Salim vor einer verbrecherischen Bande beschrieben, die sie blenden und zum Betteln zwingen möchte. Dies wird gleich zu Beginn deutlich, wo Jamal den folgenden Dialog zwischen dem Anführer der Bande, Maman, und seinem Angestellten belauscht:

„So you think he can bring in at least three hundred?“ „What is three hundred? When he sings it is magic. And his face? Who can resist his face? I would say easily a potential of four to five hundred. We have hit the jackpot, Maman.“ „And the other boy? The tall one?“ „Who cares? The bastard will have to fend for himself. Either he gets us a hundred each night or he remains hungry.“ „OK. Send them out on the trains from next week. We will do them tonight.“³¹² After dinner.“ (151)

Die darauffolgende Flucht wird sehr eindringlich und spannend geschildert und endet mit dem knappen Entkommen der beiden Jungen. Auf diese Spannungsaspekte wird bereits vor dem Romanauszug hingewiesen. Hier heißt es: „As you read, note ways in which the author creates tension in the story“ (151). Im Anschluss an den Romanauszug lautet eine der Aufgaben zudem: „Describe the effect of the first person narrator on your ability to (i) get involved in the story (ii) feel the tension of the boys’ situation“ (152). Beide Verweise betonen – indirekt oder direkt – die Identifikation mit den beiden Protagonisten und erleichtern den Schülern somit einen Perspektivwechsel. In der abschließenden Aufgabe wird daraufhin zur Einnahme einer kritischen Außenperspektive auf die heutige indische Gesellschaft angeregt: „Reflect on what the extract tells you about India today. Are these facts reflected anywhere else in the chapter so far? [...]“ (152).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Lehrwerke zahlreiche Gelegenheiten zum Perspektivwechsel bieten. Die auslösenden Momente sind dabei entweder expliziter Natur (in Form von bestimmten Aufgabentypen) oder impliziter Natur (in Form von Auszügen aus der

³¹² Die Bemerkung „do them tonight“ bezieht sich auf das Vorhaben der Männer, die beiden Jungen zu blenden, damit sie höhere Beträge erbetteln können.

fiktionalen Literatur, in denen sich die Schüler mit den Protagonisten und ihren jeweiligen Situationen identifizieren können). Durch die eingeleiteten Perspektivwechsel werden die drei Dimensionen des interkulturellen Kompetenzerwerbs im unterschiedlichen Maße angesprochen: Während durch die explizite oder implizite Identifikation mit (zumeist Roman-)Protagonisten vor allem die affektive Dimension betont wird, schulen die Anleitungen zum Briefeschreiben oder Ausarbeiten eines Rollenspiels diverse Teilkompetenzen innerhalb der pragmatischen Dimension. Hinzu kommt die kognitive Dimension, die durch die Vermittlung von (landeskundlichem) Wissen über die jeweiligen Protagonisten und ihre kulturellen Kontexte angesprochen wird.

Frage 9: Wird zur kritischen Reflexion der eigenen Werte und Kulturen angeregt?

Während sich Perspektivwechsel stets auf das Verstehen anderer Kulturen beziehen, stellt sich vor dem Hintergrund der mit dem Einnehmen der Außenperspektive verbundenen eigenen Positionalisierung die Frage, ob die Lehrwerke auch zur kritischen Reflexion der eigenen Werte und Kulturen anregen. Dies ist umso wichtiger, als interkulturelles Lernen die übergeordneten Ziele verfolgt, Offenheit für Neues zu vermitteln und zu einer Reflexion der eigenen Werte und Überzeugungen anzuregen (Auernheimer 1999), sowie potentiell eine Veränderung des eigenen Standpunkts zu erreichen (Christ 1994: 31).³¹³

Obwohl Anregungen zur Selbstreflexion weitaus seltener sind als Anregungen zum Perspektivwechsel, lassen sich in allen Lehrwerken mehrere Beispiele hierfür finden. Das häufigste Thema ist dabei die Frage der Situation und Integration von ethnischen Minderheiten. So sollen die Schüler in *Green Line Oberstufe* im Anschluss an die Behandlung des Ausschnitts „It’s no use pointing the finger at ethnic minorities“ aus Julian Bagginis *Welcome to Everytown* (GL S: 166f.) den folgenden Vergleich anstellen und hierdurch die Situation von ethnischen Minderheiten in Deutschland reflektieren: „Talk about the background and situation of minority groups in your own country. What similarities and differences are there compared to the UK?“ (167). Ein ähnlicher Vergleich soll in *Summit G8* am Beispiel von Einstellungen gegenüber ethnischen Minderheiten angestellt werden. Hier erhalten die Schüler nach der Behandlung des Artikels „Out with the New“ (SG8 S: 115f.), der sich mit Problemen des britischen Multikulturalismus’ befasst, Statistiken zu britischen Meinungsäußerungen gegenüber den häufigsten Zuwanderungsgruppen und sollen diese mit der Situation in Deutschland vergleichen. Da es sich bei den zitierten Meinungen durchweg

³¹³ Vgl. hierzu Kapitel 4.3 („Ziele der interkulturellen Bildung“).

um latent rassistische Aussagen wie „Immigrants are putting too much pressure on public services“ oder „Immigration is having a bad effect on the jobs market“ handelt, ist der zu erwartende Erkenntnisgewinn für die Schüler gering. Ähnliches gilt für die allgemein formulierte Frage in *Green Line Oberstufe* („What similarities and differences are there compared to the UK?“), die nicht explizit auf strukturelle Benachteiligungen eingeht sondern eher allgemein nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden fragt.

Weitaus gewinnbringender (da konkreter) erscheint eine Aufgabenstellung in *Green Line Oberstufe Klasse 10*, die sich im Kontext der Behandlung der amerikanischen Religiosität kritisch mit Fragen der religiösen Toleranz in Deutschland auseinandersetzt. Hier heißt es:

When the Federal Republic of Germany turned 60 in 2009, an ecumenical Christian church service was part of the festivities. Not everyone was happy about that, including Muslim author Hilal Sezgin, who gave an interview in *Der Spiegel*. Briefly explain, in English, to an American e-pal what Halil Sezgin said.

Wir haben in diesem Land, das übrigens laut Verfassung keine Staatskirche kennt, inzwischen mehrere wichtige religiöse Gemeinschaften. Wenn man sich schon dazu entschließt, zur Feier des Grundgesetzes einen Gottesdienst abzuhalten, dann hätte man mindestens die Juden und die Muslime mit einbeziehen müssen. Aber sie waren gar nicht erst aufgefordert worden, gestalterisch mitzuwirken. [...] Die Feier galt nun mal dem Grundgesetz aller Menschen, die hier leben und deutsche Bürger sind. Ich finde, man hätte die Vielfalt unserer Gesellschaft widerspiegeln müssen. Entweder alle Religionen oder kein Gottesdienst. Man fordert andauernd die Muslime in Deutschland auf, sich zum Grundgesetz zu bekennen, was wir auch immer wieder tun. Dann sollte man uns auch an einer Grundgesetz-Feier beteiligen. (C21 S: 84)

Sezgin's berechtigte Kritik bietet eine gute Grundlage für eine Diskussion von religiöser sowie gesellschaftlicher Toleranz im Allgemeinen und ermöglicht darüber hinaus die Einbeziehung der religiösen und multikulturellen Vielfalt innerhalb des Klassenraums, auf die bereits in Frage 4 eingegangen wurde. Durch die als Mediation angelegte Aufgabe werden die Schüler hierbei nicht nur zur rein linguistischen, sondern auch zur kulturellen Übersetzung des Textes für ihren fiktiven amerikanischen Brieffreund aufgerufen. Die hierzu erforderliche Erläuterung des gesellschaftlichen Kontextes ermöglicht eine Reflexion über die multikulturelle Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft und trägt zu einer Sensibilisierung der Schüler für ethnisch bedingte Machthierarchien und Diskriminierung bei.

Eine weitere Grundlage für eine solch gewinnbringende Reflexion findet sich in *Green Line Oberstufe Klasse 10*, wo die Kritik des schwarzen Schauspielers und Comedians Lenny Henry an der Marginalisierung von Minderheiten im britischen Alltag³¹⁴ als Grundlage für

³¹⁴ Vgl. S. 146.

eine Diskussion der Situation in Deutschland angeführt wird. Die dazugehörige Aufgabenstellung lautet:

Talk about the situation in Germany. Think of films or television programmes you know that include actors from minority groups or which deal with minority group topics in your society, and discuss how the characters played by these actors are presented. Say what kind of role they play in the film and whether you think this presents a cliché or not. (GL10 S: 37)

Durch das Eingehen auf Filme und Fernsehserien wird ein medialer Lebensweltbezug zu den Schülern hergestellt, der die Diskussion über die Situation von ethnischen Minderheiten in Deutschland konkretisiert und somit erleichtert.

Auf die hiermit verbundene Frage der kulturellen Identität wird u. a. in der Behandlung von Jhumpa Lahiris Artikel „My Two Lives“ (C21 S: 43f.) in *Context 21* eingegangen. In diesem schildert die Autorin des Bestsellers *The Namesake* ihr Gefangensein zwischen zwei kulturellen Welten (USA und Bangladesch) sowie die resultierende hybride Identität, die oft auf die Formel „Indian-American“ (43) gebracht werde. Lahiris abschließende Aussage „As an adult I accept that a bicultural upbringing is a rich but imperfect thing“ (44) sollen die Schüler als Grundlage für eine Thematisierung der Identitätskonstruktionen von ethnischen Minderheiten in Deutschland nehmen: „Interpret Lahiri’s last sentence [...] and comment on its relevance to contemporary Germany“ (44). Dies beinhaltet die Frage nach dem Zugehörigkeitsgefühl von ethnischen Minderheiten, die auch in der Behandlung von Yasmin Alibhai-Browns Artikel „The Color of Great Britain“ in *The New Pathway to Summit* (NPS S: 150f.) thematisiert wird. Hier soll eingangs die Frage „How would you describe the ‚colour of Germany‘?“ (150) und somit eine mögliche Konstruktion von *Germanness* – analog zum Konzept der *Britishness* – diskutiert werden.

Ähnliche Aufgabenstellungen finden sich auch in den anderen Lehrwerken: Während *Green Line Oberstufe* einen unkritischen Zugang wählt und tatsächlich eine Konstruktion von *Germanness* intendiert („Think of things that characterise your country. How would you explain ‚Germanness‘?“, GL S: 23), soll in *Summit G8* die folgende Aussage zur *Britishness* auf Deutschland übertragen werden („Why might statement number five also be a good description of ‚being German‘?“, SG8 S: 15):

Being British is about driving in a German car to an Irish pub for a Belgian beer, then travelling home, grabbing an Indian curry or a Turkish kebab on the way, to sit on Swedish furniture and watch American shows on a Japanese TV. And the most British thing of all? Suspicion of anything foreign. (15)

Gerade das abschließende, ironisch formulierte Charakteristikum „Suspicion of anything foreign“ verweist auf Widersprüchlichkeiten in der Konstruktion von nationalen Typologien,

auf die in Kapitel 3.3.1 („Alteritätskompetenz“) u. a. am Beispiel von Stiers „lighthouse principle“³¹⁵ verwiesen wurde.

Neben der Auseinandersetzung mit der Integration von ethnischen Minderheiten und der Konstruktion verschiedener Identitäten werden auch unterschiedliche Wertvorstellungen kritisch hinterfragt. So soll im Rahmen des Kapitels „Multi-ethnic Britain“ in *Green Line Oberstufe Klasse 10* beispielsweise die folgende Frage diskutiert werden:

In groups discuss the idea of arranged marriages, where young people are introduced by their families to each other, but are allowed to make the final decision themselves about whether they will get married or not. Say what advantages or disadvantages you see in this system. Then go on to discuss what is good or not so good about the way that people in western societies try to find partners. (GL10 L: 89)³¹⁶

Durch den Vergleich der verschiedenen Heiratsmodelle, dem die Behandlung eines Artikels zu arrangierten Ehen und Zwangsheiraten vorangegangen ist, werden die Schüler für unterschiedliche Wertvorstellungen sensibilisiert und dabei auch zur kritischen Hinterfragung der eigenen Werte und Normen aufgerufen. Auf die implizierte allgemeine Relativität von kulturellen Wertvorstellungen wird im Abschnitt „Intercultural Communication“ von *Context 21* explizit eingegangen. Hier heißt es unter der Überschrift „Examining cultural behaviour“:

Consider the following questions and try to answer them for yourself. Discuss your results with a partner. What do they say about you / your culture's values and beliefs? *Are these values universal?*

- a) How far apart do you stand when talking to
1 a friend 2 a teacher 3 a stranger?
- b) How much or how little eye contact do you make while talking?
- c) How comfortable are you when
1 a friend 2 a teacher 3 a stranger
pats your arm or touches your shoulder?
- d) If you have a difficult issue to address during a discussion, how do you go about it? Do you get right to the point or do you „beat around the bush“?
(C21 S: 197; meine Hervorhebung)

Zwar thematisieren die o. g. Situationen weniger kulturelle Wertvorstellungen („culture's values and beliefs“) sondern vielmehr kulturell-kontextuelle Normen der Kommunikation,³¹⁷ die Frage nach der Universalität dieser Verhaltensweisen (siehe meine Hervorhebung), mit der impliziert negativen Antwort, verweist aber auf die Relativität von kulturellen Werten und Normen im Allgemeinen und trägt daher zur entsprechenden Sensibilisierung der Schüler bei.

Abschließend sei in diesem Zusammenhang noch auf zwei Cartoons verwiesen, die die Schüler dazu anregen, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und dabei die Relativität (auch

³¹⁵ Während Auslandskontakte in der Regel als positiv gelten, erscheint Diversität in heimischen Gefilden oft als notwendiges Übel (Stier 2003: 82).

³¹⁶ Die Frage stammt von einer Kopiervorlage aus dem Lehrerband.

³¹⁷ Siehe hierzu Frage 13.

eigener) kultureller Werte und Normen zu reflektieren. In beiden Fällen wird die historische Begegnung zwischen den europäischen Einwanderern in die USA (*Pilgrims*) und den *Native Americans* umgedeutet. Im ersten Cartoon, der den Titel „The first illegal immigrants“ trägt, werden die verduztten *Pilgrims* mit den Worten „No green cards? No visas?? I’m sorry... But we need to see some identification“ begrüßt (C21S S: 74). Im zweiten Cartoon (ohne Titel) kommentieren die ankommenden *Pilgrims* den Bau eines hölzernen Walls an der Küste mit den Worten „They say they’re building a wall because too many of us enter illegally and won’t learn their language or assimilate into their culture“ (NPA S: 116). Durch die jeweilige Aussage wird das historische sowie das aktuelle Machtverhältnis zwischen ‚westlichen‘ Kulturen und ethnischen Minderheiten innerhalb der unterschiedlichen Gesellschaften invertiert und infrage gestellt. Somit werden die Schüler sowohl für Machtasymmetrien und strukturelle Diskriminierungen³¹⁸ als auch für die Willkür ihres Zustandekommens und die Relativität der ihr zugrunde liegenden Werte und Normen sensibilisiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in allen Lehrwerken Anregungen zur kritischen Reflexion der eigenen Werte und Kulturen finden. In den meisten Fällen wird hierbei die Situation von ethnischen Minderheiten in Deutschland thematisiert. Darüber hinaus lassen sich jedoch auch einzelne Beispiele für eine allgemeine Diskussion über die Relativität von kulturellen Wertvorstellungen finden. Da eine Veränderung des eigenen Standpunkts nur gelingen kann, wenn neben der anderen auch die eigene Kultur kritisch hinterfragt wird, bieten die Lehrwerke somit eine Grundlage hierfür, wenngleich ein häufigeres kritisch-hinterfragendes Eingehen auf eigenkulturelle Aspekte wünschenswert wäre.

Frage 10: Wird die eigene Begegnung mit anderen Kulturen, beispielsweise in Form von E-Mail- oder Austauschprojekten, thematisiert und/oder angeregt?

Laut NRW-Lehrplan der Sekundarstufe II entfaltet sich das Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit u. a. in der Fähigkeit, „innerhalb und außerhalb der Schule sprachlich handlungsfähig [zu] sein in komplexen, für [die Schülerinnen und Schüler] bedeutsamen Begegnungssituationen mit Englisch sprechenden Menschen und den anglophonen Kulturen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 8). Für den angesprochenen außerschulischen Bereich bieten sich insbesondere E-Mail-Projekte und Auslandsaufenthalte an, um interkulturelle Begegnungssituationen einzuüben.³¹⁹ Dies wird im

³¹⁸ Vgl. Kapitel 3.4.2 („Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation“).

³¹⁹ Siehe hierzu u. a. Donath (2003), Bebermeier (2004) und Glathe (2004).

Kernlehrplan für die Sekundarstufe umso deutlicher, wo „Handeln in Begegnungssituationen“ als eine der zentralen interkulturellen Teilkompetenzen ausgewiesen wird. Hierzu heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler können fiktive und reale Begegnungssituationen bewältigen. Sie kennen einige wichtige kulturspezifische Verhaltensweisen (u. a. Begrüßungsrituale, Anredekonventionen) und können diese anwenden“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007a: 26). Während sich der Großteil der Fragen des vorliegenden Kriterienrasters auf die Beschreibung von interkulturellen Begegnungen in Form von Texten und Illustrationen bezieht, soll im Folgenden untersucht werden, ob die unmittelbare Kontaktaufnahme mit Menschen anderer Kulturen innerhalb der Lehrwerke thematisiert und/oder angeregt wird.

Hinweise auf mögliche E-Mail-Projekte fehlen in den Lehrwerken leider gänzlich. Zwar wird durch die häufige Aufgabenstellung „Write a letter“ bzw. „Write an e-mail“ die Schreibkompetenz der Schüler entsprechend trainiert; hierbei dient der fiktive *Pen Pal* jedoch nur als Mittel zum Zweck und ist nicht Teil der didaktischen Auseinandersetzung. In *Summit G8* wird immerhin an einer Stelle – wenn auch sehr dezent – auf die Möglichkeit eines Emaillkontakts hingewiesen. So sollen die Schüler im anfänglichen Abschnitt „Stepping in“ den Stand ihrer eigenen fremdsprachlichen sowie interkulturellen Kompetenz reflektieren.³²⁰ Hierbei sollen sie u. a. die folgende Frage beantworten, die „having English-speaking pen pals“ als eine der Möglichkeiten zum Fremdsprachenerwerb (nicht jedoch zum interkulturellen Kompetenzerwerb) nennt:

A foreign language must be learned both inside and outside the classroom. The following list offers a few ways of learning English beyond the classroom:

- listening to pop music
- watching English language films
- *having English-speaking pen pals*
- reading English books
- chatting online

Which of these activities have you had experience with? Expand the list.
(SG8 S: 11; meine Hervorhebung)

In Bezug auf Auslandsaufenthalte finden sich in den Lehrwerken zwar mehrere Hinweise, diese bleiben aber in den meisten Fällen an der Oberfläche und regen nicht zur ernsthaften Auseinandersetzung mit der Thematik an. So werden die Schüler in *Context 21 Starter* beispielsweise unmittelbar vor der Behandlung des Romanauszugs aus Marina Lewyckas *Two Caravans* (C21S S: 70) gefragt:

³²⁰ Vgl. hierzu erneut die Antwort auf Frage 1.

Have you ever been away from home for more than three weeks, or considered going abroad as an exchange student? Imagine the situation, and brainstorm with a partner what kind of feelings you and your parents would have about your leaving and your reception abroad. Then read this novel extract about a Ukrainian girl leaving home to go strawberry-picking in England. (70)

Obwohl in der Aufgabe u. a. nach einem möglichen Auslandsaustausch gefragt wird, wird aus dem Kontext klar, dass eher ein mehrwöchiger Auslandsaufenthalt, womöglich zum reinen Geldverdienen, gemeint ist. Hierauf wird auch nach der Lektüre des Romanauszugs Bezug genommen: „Can you imagine going abroad to earn money? Which country would you go to? What kind of work could you imagine doing?“ (72). Immerhin verweist die darauffolgende Frage auch auf weitere Vorteile eines solchen Auslandsaufenthalts, wenngleich die unspezifische Formulierung das didaktische Potential ungenutzt lässt: „Apart from financially, how else could you profit from this experience? Discuss in class.“

Auch in *Context 21* und *The New Pathway to Summit* wird ein möglicher Auslandsaufenthalt thematisiert – allerdings eher im Sinne eines *Gap Year*, um die Zeit zwischen Schulabschluss und Studium/Berufseinstieg zu „überbrücken“. Hierauf wird auch explizit Bezug genommen. So fragt *Context 21* zu Beginn des Abschnitts „Out into the World“:

What are your plans for when you finish school? Do you want to go straight to university or into vocational training? Or do you want to take a gap year – do an Internship or volunteer work abroad? Do a quick survey in your class and collect the results on the board. (C21 S: 24)

Im Anschluss daran wird der Bericht der 17-jährigen Britin Jo Becker behandelt, die während ihres *Gap Year* an einer Amazonas-Expedition teilgenommen hat (24f.). Becker beschreibt diese Expedition als spannend und weckt durch das Eingehen auf die Jagd auf Wilderer vermutlich die Neugierde der Schüler; ein interkultureller Zugewinn ist durch den Text jedoch nicht zu erwarten. Dies verdeutlicht beispielsweise die folgende Passage, in der das Leben im Amazonas als rückständig beschrieben und somit exotisiert wird:

The lack of iPods, PlayStations and the hustle and bustle of modern life meant we were forced to talk to people and make our own entertainment. Because of the environment we were in, we would talk to people about absolutely everything, so by the end of the trip no one was holding anything back. (25)

Ähnlich oberflächlich ist die sehr allgemeine Frage „What do you think about spending a gap year volunteering?“, die in *The New Pathway to Summit* als „Awareness“-Aktivität vor der Behandlung von Senator Obamas Rede „A New Era of Service“ angeführt wird (NPS S: 112).

Der einzige ernsthafte Versuch einer Auseinandersetzung mit einem Auslandsaufenthalt findet sich am Ende des Kanada-Kapitels in *Summit G8*. Hier beschreibt der Student Tim-

Oliver Thabe auf Deutsch seinen Studienaufenthalt an der kanadischen Schulich School of Business Toronto (SG8 S: 107-109). Leider geht Thabe dabei fast ausschließlich auf das kanadische Studiensystem und die Anerkennung von Studienleistungen ein, was für die Schüler weniger von Interesse sein dürfte. Gegen Ende erwähnt er außeruniversitäre Aktivitäten und setzt zu einer Analyse der kulturell vielfältigen Gesellschaft Torontos an, dies wird im Lehrwerk jedoch nicht abgedruckt:

Alles in allem haben wir trotz der hohen Belastung an der Uni sehr viel Spaß gehabt. Toronto ist ein Erlebnis und mehr als nur eine Reise wert. Auf den ersten Blick erscheint die Stadt kalt und langweilig, aber wenn man weiß, wohin man gehen kann, so findet man das pulsierende Leben. Im Gegensatz zum Rest des Landes sind die Weißen in Toronto in der Minderheit. Die ethnische Vielfalt und kulturelle Diversität macht den besonderen Reiz dieser Stadt aus. [...] (109)

Trotz dieser im Sinne des interkulturellen Kompetenzerwerbs unverständlichen Entscheidung seitens der Lehrwerkautoren eignet sich der Erlebnisbericht für eine ansatzweise Auseinandersetzung mit einem *Gap Year*. So sollen die Schüler im Anschluss an den Text die folgende Projektarbeit durchführen:

Planning a Gap Year

Form research groups of four to five students and go to www.realgap.co.uk. This website provides hundreds of gap year & travelling ideas in over 45 countries round the world, e.g. volunteer work, paid work, teaching English, learning a language or new skills, sports & adventure travel.

Choose one program and collect all the necessary information on:

- your role in the program
- the destination country and local area
- accommodation, duration, and costs
- program requirements

Following this, form expert groups with one student each from the research groups. Exchange your information with the aim of convincing the other students to take part in your gap year program. After having finished these group discussions, summarize the results in class. (109)

Hierdurch werden die Schüler dazu angeleitet, sich konkret über Möglichkeiten eines *Gap Year* zu informieren und dessen Vorzüge hervorzuheben, wenngleich dies ausschließlich die Eckdaten der zur Verfügung stehenden Programme betrifft. Auf interkulturelle Aspekte wie beispielsweise kulturelle Unterschiede, mögliche Konfliktsituationen oder affektive Abwehrreaktionen wird hierbei nicht eingegangen. Eine derartige Auseinandersetzung findet sich allenfalls – in Ansätzen – im Abschnitt „Communicating in a World of Englishes“ in *Context 21*, wo unter der Überschrift „A guideline to prepare for a stay in an English-speaking country“ abschließend (und somit ohne weitergehende Thematisierung) der folgende Arbeitsauftrag gestellt wird:

- a) With a partner, make a list of possible traps and challenges you might face when staying abroad, e.g. someone you are talking to starts laughing.
- b) Form groups and formulate a guideline listing advice on how to prepare for such different challenges on a longer stay abroad. Present and discuss your guidelines in class.
(C21 S: 110)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrwerke nur im unzureichenden Maße zur unmittelbaren interkulturellen Begegnung anregen. Hierbei muss den Autoren zunächst zugutegehalten werden, dass die immer noch weit verbreitete Annahme der Kulturkontakthypothese – „je mehr Austausch, desto besser“ – mittlerweile auf Grundlage empirischer Untersuchungen als widerlegt gilt (Müller-Hartmann und Grau 2004: 2). Damit ein erfolgreicher interkultureller Austausch zustande kommt, müssen daher lernintensive Begegnungssituationen geschaffen werden, in denen die Programmteilnehmer bewusst mit der Zielkultur konfrontiert werden. Schließlich, so Demorgon, ist die „wirkliche“ Begegnung einzig „die Begegnung mit dem Anders-Sein“ (Demorgon 1995). Das mangelnde Eingehen auf interkulturelle Begegnungssituationen liegt somit möglicherweise im Umstand begründet, dass Lehrwerke solche lernintensiven Begegnungssituationen nur ansatzweise – wenn überhaupt – simulieren können. Dennoch wäre es wünschenswert, wenn die im Lehrplan geforderte (außerschulische) Begegnung mit Menschen anderer Kulturen zumindest im vorbereitenden Sinne in den Lehrwerken stärker aufgegriffen würde.

B) Stereotypenkompetenz

Frage 11: Werden stereotype Darstellungen problematisiert und im Sinne einer erkenntnistheoretischen Herangehensweise gewinnbringend für den Unterricht genutzt?

In Kapitel 3.3.2 („Stereotypenkompetenz“) wurden Stereotype als für die menschliche Wahrnehmung unabdingbare Komplexitätsreduktionen herausgearbeitet, die im Sinne einer erkenntnistheoretischen Herangehensweise³²¹ gewinnbringend für den Unterricht genutzt werden können. Huseman zufolge bietet sich hierbei eine Thematisierung auf der kognitiven Ebene und somit eine explizite Bewusstmachung an, die den Schülern die Normalität und die Wirkungsweise von Stereotypen verdeutlicht (Huseman 1990: 93f.). Diese kann und sollte selbstverständlich auch affektive Elemente beinhalten, da Stereotype in neurobiologischer Hinsicht durch die „Bewertung“ in der Amygdala stets affektiver Natur sind (Keller 1992:

³²¹ Das Gegenteil hiervon wäre eine objektivistische Herangehensweise, die Stereotype als grundsätzlich schädlich betrachtet und daher deren Ausblendung oder Beseitigung intendiert. Vgl. hierzu erneut Hu (1995: 406f.).

449). Nünning und Volkmann schlagen hierzu verschiedene Vorgehensweisen vor, auf die an früherer Stelle bereits eingegangen wurde (Nünning 1999: 345-347; Volkmann 2010: 94). Oberstes Ziel all jener Bemühungen ist es, die Schüler unter Berücksichtigung ihrer vorhandenen Vorurteile zur Einsicht in die Relationalität von Eigenem und Fremdem zu befähigen. Inwiefern die Lehrwerke hierfür eine Grundlage bieten, soll im Folgenden betrachtet werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich in fast allen Lehrwerken Abschnitte befinden, die sich explizit mit Stereotypen und ihren Wirkungsweisen befassen. Hierbei handelt es sich um „National Identity or National Stereotype“ in *Context 21* (C21 S: 32-35), „<Revision for tests> Minorities and stereotypes“ in *Green Line Oberstufe Klasse 10* (GL10 S: 64f.), „Automatic bias“ in *Green Line Oberstufe* (GL S: 158f.), „Exploring Britain Without Clichés“ in *The New Pathway Advanced* (NPA S: 18) und die einleitende Übersichtsseite des Kapitels „Tracing National Identities – Cool Britannia and America Dreaming“ in *Summit G8* (SG8 S: 12f.). In insgesamt drei Abschnitten (C21, NPA, SG8) wird dabei auf britische Heterostereotype eingegangen – so zum Beispiel im Teilabschnitt „UK Stereotypes: How to be Polite“ in *Context 21* (C21 S: 34). Hier sollen die Schüler zunächst in einer *Brainstorming*-Aktivität mögliche britische Stereotype sammeln („Collect all the stereotypes you can think of about the English. Try and explain where these ideas came from“) und unmittelbar danach einen Cartoon mit der Überschrift „Get around in English. Lesson Twenty Five. How to be polite“ analysieren. Dieser zeigt einen klischeehaften britischen *Gentleman* beim Ausführen seines *British Bulldog*, der auf zwei unterschiedliche Arten auf die Hilferufe eines Ertrinkenden reagiert. Während der Ertrinkende im ersten Falle schlichtweg „HELP!“ schreit und daraufhin ignoriert wird, führt der zweite, „höflichere“ Hilferuf („Excuse me, Sir. I’m terribly sorry to bother you, but I wonder if you would mind helping me a moment, as long as it’s no trouble, of course.“) zur freundlichen Hilfsbereitschaft des Briten. In den Aufgaben werden die Schüler daraufhin explizit zur Analyse und Hinterfragung der verwendeten stereotypen Darstellungen angeleitet. So sollen sie zunächst die verwendeten Stereotype und ihre Wirkungsweise identifizieren („What stereotype about the English does the postcard illustrate? Do you think the cartoon would be funny if there were no such stereotype? Explain.“). Dies dient als Grundlage für eine Bewertung („Evaluate whether the situations shown in the postcard are realistic“) und Hinterfragung („Assess whether you think this message behind the postcard is true. Relate your answer to your knowledge of England through visits, films, books, etc.“) des Dargestellten, die schließlich in eine Klassendiskussion über deutsche Heterostereotype mündet:

Discussion

- a) According to the English stereotype, the Germans are quite rude. Against the background of the postcard and what you have established so far, discuss in groups whether there is some truth to the stereotype.
- b) Report your group's findings to the class and discuss.

Durch die im letzten Schritt hergestellte Analogie werden die Schüler zwar direkt angesprochen und es wird zudem die kulturübergreifende Wirkungsweise von Stereotypen angedeutet; leider fehlt aber eine abschließende Diskussion über Stereotype im Allgemeinen, die dies auf einer abstrakten Ebene noch deutlicher hätte hervorheben können.

Eine solche Anregung zur Metareflexion über Stereotype findet sich beispielsweise im Abschnitt „The British Way“ von *Summit G8* (SG8 S: 14f.), der sich mit der (De-)Konstruktion von *Britishness* befasst. Hier sollen sich die Schüler auf *YouTube* die Episode „The Germans“ der britischen Comedyserie *Fawlty Towers* (mit Monty-Python-Mitglied John Cleese in der Hauptrolle) anschauen und eine Liste aller vorkommenden deutschen Heterostereotype erstellen, die dann als Grundlage für eine Klassendiskussion dienen soll. Im Anschluss sollen daraufhin Vor- und Nachteile von Stereotypen in der modernen, globalisierten Welt diskutiert werden („Contrast the benefits and drawbacks of stereotypes in a globalised world.“). Während die hierdurch erreichte Abstraktionsebene zu begrüßen ist, könnte die spezifische Betonung des Globalisierungsgedankens bei den Schülern für Verwirrung sorgen, da diese nicht hergeleitet/begründet wird. Gemeint ist wohl eine Metadiskussion über Vor- und Nachteile von Stereotypen (im Sinne von Kategorienbildungen), unabhängig vom spezifischen kulturellen Kontext; durch die Art der Formulierung besteht jedoch die Gefahr, dass dies von den Schülern so nicht verstanden wird.

Eine ähnliche, jedoch wirkungsvollere Auseinandersetzung mit Stereotypen – sowie auch mit negativen Vorurteilen – findet sich im Abschnitt „Automatic bias“ von *Green Line Oberstufe* (GL S: 158f.). Hier sollen die Schüler zunächst einen Cartoon analysieren, der Menschen unterschiedlicher Schichten, Ethnien und Glaubensrichtungen (dargestellt durch ihre Kleidung und religiöse Symbole) zeigt. In Kommentarblasen über den Personen heißt es: „The Spot-the-Suicide-Bomber-In-One-Second-Test: Ready? ... Go! Remember, you can't use racial, ethnic, or religious profiling. Go!“ Da sich unter den dargestellten Personen ein Mann mittleren Alters mit Bart und „Praise Allah“-T-Shirt befindet, ist klar, wer als potentieller „Suicide Bomber“ infrage kommen soll – oder eben nicht. Die dazugehörige Aufgabe „Who or what is the target of the cartoon above? How is irony used to emphasise the point being made?“ (158) verweist explizit hierauf und sensibilisiert die Schüler somit für rassistische Vorurteile im Kontext der 9/11-Debatte.

Im Anschluss hieran soll der Artikel „The psychology of stereotypes“ analysiert werden, der die Universalität von Stereotypen und Vorurteilen thematisiert. Dies wird bereits im Eingangsparagraph deutlich, wo die Autoren auf die Natur des Menschen als „pattern-building animal“ (Antor 1992: 40) verweisen – wenngleich mit einem ausschließlichen Fokus auf rassistische Merkmale:

„When you’re a social animal, you need to be able to distinguish who’s a friend and who’s a foe. You need to understand who’s a member of your pack, who’s a member of a different pack“, said John Dovidio, a professor of psychology at the University of Connecticut. According to Dovidio, even those of us who believe that we don’t stereotype, do. „We categorize people automatically, unconsciously, immediately, based on a person’s race.“ (GL S: 158)

Im daraufhin beschriebenen psychologischen Experiment bekommt eine Gruppe von Kindern je zwei Fotos von Menschen verschiedener Ethnien gezeigt und soll bewerten, welche Person sympathischer wirkt. Das Ergebnis ist eindeutig: Während ein asiatischer und ein weißer Mann als nett beschrieben werden („because he looks nicer and he has a smile on“, „He’s nice“), wirken die Bilder eines arabischen und eines schwarzen Mannes auf die Kinder bedrohlich („I think he’s weird“, „He’s like the scary dude“, „He looks mean“, „FBI’s most wanted“). Dies ist umso erstaunlicher, als es sich bei dem weißen Mann um den als „Oklahoma City bomber“ bekannten Massenmörder Timothy McVeigh und bei dem schwarzen Mann um den Harvard-Professor Roland Fryer handelt. Im abschließenden Fazit wird die Universalität von Stereotypen und Vorurteilen auf die Formel „Most adults claim they don’t have these biases, but psychologists who study stereotypes say they do“ (159) gebracht, die als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion dient.

So sollen die Schüler nach der Lektüre zunächst über die Herkunft der beschriebenen rassistisch motivierten Vorurteile spekulieren („[...] Where do you think such biases come from?“, 158), um im Anschluss hieran ihre gesellschaftlichen Implikationen zu diskutieren: „What are the consequences of stereotyping in an ethnically diverse society? Give concrete examples of the possible effects of snap decisions which are influenced by subconscious racial bias“ (159). Abschließend dienen Fotos mit „multikulturellen Erfolgsstories“ (multiethnische Frauenbasketballmannschaft, asiatische Polizistin und schwarzer Polizist, multiethnische Gruppe von Schulkindern) als Grundlage für die folgende Aufgabe: „Look at the photos and then, in groups, discuss how both individuals and society as a whole can try to challenge and overcome racial stereotyping“ (159).

Obwohl in den Überschriften und Aufgabenstellungen die Begriffe „stereotype“ (im Sinne einer menschlichen Komplexitätsreduktion) und „bias“ (im doppelten Sinne eines negativen Vorurteils sowie eines wertungsfreien Vor-Urteils) undifferenziert-synonym

verwendet werden, ist der dem Abschnitt zugrunde liegende Ansatz sehr überzeugend. Dieser kombiniert die von Huseman geforderte abstrakt-kognitive Auseinandersetzung mit Stereotypen mit einem affektiven Zugang in Form von Fotos, die allesamt Positivbeispiele aus dem multiethnischen Alltag moderner Gesellschaften zeigen. Zwar wurde letzteres an früherer Stelle – zu recht – als plakativ kritisiert,³²² im Sinne einer erkenntnistheoretischen Nutzbarmachung von Stereotypen sind die Fotos jedoch sehr hilfreich, da sie den ansonsten rein kognitiven Zugang um die erwähnten affektiven Elemente erweitern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass stereotype Darstellungsformen in den Lehrwerken häufig produktiv genutzt werden, um bestehende Vor-Urteile offenzulegen und zu hinterfragen. Während dies in vielen Fällen kulturell-kontextspezifisch erfolgt (mit Fokus auf die britische und amerikanische Gesellschaft), lassen sich auch einige Beispiele für eine kulturübergreifende Auseinandersetzung mit der Thematik finden. Die zumeist kognitive Herangehensweise, die im Sinne Husemans ja auch sinnvoll erscheint, verdeutlicht hierbei die Notwendigkeit von eindeutigen Formulierungen, unter korrekter Verwendung und Abgrenzung der relevanten Begriffe („stereotype“, „bias“, „prejudice“ etc.). Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Schüler entweder von der Aufgabenstellung verwirrt werden oder aber zu der falschen Annahme gelangen, als seien Stereotype etwas grundsätzlich Negatives. Dies würde dann einer objektivistischen, nicht jedoch einer erkenntnistheoretischen Herangehensweise entsprechen, und würde die Schüler der Möglichkeit berauben, durch die Einsicht in die Relationalität von Eigenem und Fremdem ihre Stereotypenkompetenz und somit einen wichtigen Bestandteil der interkulturellen Kompetenz zu schulen.

C) Fremdsprachenkompetenz

Frage 12: Welche Varietäten der *World Englishes* werden behandelt?

In Kapitel 3.3.3 („Fremdsprachenkompetenz“) wurde bereits ausgeführt, dass es im modernen Englischunterricht zwar einerseits wichtig ist, allgemein akzeptierte Standardnormen des Englischen zu vermitteln,³²³ dass die Schüler darüber hinaus jedoch auch für die Relativität eben jener Normen sensibilisiert werden müssen. Einige Autoren, wie beispielsweise Kiffe, fragen in ihren Untersuchungen nach den in den Lehrwerken verwendeten sprachlichen

³²² Vgl. hierzu erneut die Kritik des britischen Schauspielers und Comedians Lenny Henry (GL10 S: 37), auf die u. a. in der Analyse des Großbritannienbildes in Frage 5 eingegangen wurde.

³²³ Vgl. hierzu auch erneut Volkmann (2007: 140).

Varietäten.³²⁴ Dies ist auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da eine große Varietätenvielfalt zum Abbau von negativen Vorurteilen gegenüber einzelnen Varietäten und ihren Sprechern und somit zur Förderung von interkultureller Kompetenz beitragen kann. Darüber hinaus soll im Folgenden jedoch auch darauf eingegangen werden, ob und – falls ja – wie die Verwendung der verschiedenen Varietäten in den Lehrwerken thematisiert wird und welche Auswirkungen dies auf die Schüler und deren interkulturelle Lernprozesse haben kann.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass *British English* allen Lehrwerken als Standardvarietät zugrunde gelegt wird, was sich sowohl in den Texten der Lehrwerkautoren als auch in der Auswahl der fiktionalen Texte niederschlägt. An zahlreichen Stellen wird zudem – meist im Kontext von amerikanischen Themen, jedoch nicht ausschließlich – *American English* verwendet. Dies deckt sich mit den Vorgaben in den NRW-Richtlinien für die Sekundarstufe II, wo es heißt: „Der Englischunterricht stützt sich weitgehend auf das Britische [sic] Englisch als Modell. Andere Sprachvarianten wie das amerikanische Englisch können in gleicher Weise verwandt werden“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 19). Neben Textdokumenten wie beispielsweise Romanzauszügen,³²⁵ Artikeln³²⁶ und Redemanuskripten³²⁷ findet *American English* auch in Audio- und Videodokumenten Verwendung, die sich entweder auf den beigelegten Medien-CDs der Lehrwerke befinden oder im Internet abrufbar sind. Oftmals werden Texte und Medienclips hierbei in Kombination eingesetzt, beispielsweise im Falle von politischen Reden, Gedichten und Songs.³²⁸ Darüber hinaus wird auch auf rein audiovisuelle Dokumente zurückgegriffen.³²⁹ Die Dominanz der beiden Standardvarietäten *British English* und *American English* spiegelt sich auch indirekt in den Einleitungen zu *The New Pathway to Summit* und *The New Pathway Advanced* wider, wo *British English* und *American English* als einzigen Varietäten Kürzel zugeordnet werden („BE“/„US“) (NPS S: 7; NPA S: 11).

³²⁴ Kiffe widmet dieser Thematik gleich drei Fragen: „2. Welche Varietät wird der Unit zugrundegelegt? 3. Welche Varietät ist im auditiven Material zu hören? 4. Werden weitere Varietäten behandelt?“ (Kiffe 1999: 96).

³²⁵ U. a. Jonathan Safran Foer's *Extremely Loud & Incredibly Close* (SG8 S: 37), Blake Nelson's *Paranoid Park* (GL10 S: 10) und Sherman Alexie's *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* (C21S S: 92f.).

³²⁶ U. a. „How to End the War Over Sex Ed“ von Amy Sullivan-Anderson (NPS S: 28), „The political influence of the evangelicals in the US“ von Debra Rosenberg in *Newsweek* (GL S: 75) und „The SmartStudent Guide to Studying in the USA“ auf der Website von *eduPASS* (C21 S: 35).

³²⁷ U. a. „A More Perfect Union“ von Barack Obama (C21 S: 45), „Day of Affirmation Address“ von Robert Kennedy (NPA S: 154-156) und „Address to a Terrified Nation“ von George W. Bush (SG8 S: 38-40).

³²⁸ Vgl. Obamas „Inaugural Speech“ (SG8 S: 62f.), Langston Hughes' Gedicht „Let America Be America Again“ (NPA S: 107) und Leonard Cohens Song „Democracy“ (GL S: 65).

³²⁹ U. a. Dokumentation über 9/11 (GL S: 132), Ausschnitt aus dem Film *Juno* (C21 S: 17) und Louis Armstrongs Song „What a Wonderful World“ (NPS S: 101).

Leider wird der Unterschied zwischen *British* und *American English* nicht explizit thematisiert. Zwar verfügen mehrere Lehrwerke über Abschnitte, in denen unterschiedliche Varietäten identifiziert und kontrastiert werden sollen,³³⁰ hierbei wird jedoch nicht explizit auf das Verhältnis von *British English* und *American English* eingegangen. Dies führt innerhalb der Lehrwerke *Green Line Oberstufe Klasse 10* und *Context 21* zu Vermischungen verschiedener Varietäten, wenn beispielsweise einerseits die britische Form „colour“, andererseits jedoch die amerikanische Form „analyze“ verwendet wird (GL10 S: 116, 119).³³¹ Die mangelnde Kontrastierung von *British English* und *American English* kann zu Verstehensproblemen bei den Schülern führen und trägt darüber hinaus zur Dominanz der beiden Varietäten bei, da hierdurch bestehende Wahrnehmungsmuster in Bezug auf deren vermeintliche Normalität bekräftigt werden. Dies zeigt sich auch in der Kontextualisierung weiterer Varietäten, die im Folgenden betrachtet werden sollen.

Abgesehen von *British English* und *American English* ist die am häufigsten verwendete Varietät *Caribbean English*, und hier speziell *Jamaican English*.³³² Sie findet sich in den Lehrwerken *Context 21*, *Green Line Oberstufe Klasse 10*, *The New Pathway to Summit* und *Summit G8*, und zwar ausschließlich in Kapiteln, die sich explizit mit Minderheiten in der britischen oder amerikanischen Gesellschaft befassen. *Context 21* behandelt im Kapitel „National Identity and Diversity: New Identities“ zunächst den Audio-Mitschnitt einer Vorlesung über „The history of multiculturalism in the UK and the USA“ in *Caribbean English* (C21 S: 37) sowie das Gedicht „Half-Caste“ des britisch-guyanischen Dichters John Agard (in Textform) (38). An späterer Stelle werden im Kapitel „English Around the World“ Ausschnitte aus einer Dokumentation über Crickett (109) sowie aus einer Dokumentation über *Australian English* und *Jamaican English* gezeigt (110), die beide Passagen in *Jamaican English* enthalten. *Green Line Oberstufe Klasse 10* greift im Kapitel „Multi-ethnic Britain: Caribbean London“ ebenfalls auf dokumentarische Videoclips zurück, die „Caribbeans in the UK“ thematisieren (GL10 S: 31). Zudem sollen die Schüler im Unterkapitel „Ethnic minority characters“ das Gedicht „Dis poetry“ des britisch-jamaikanischen Schriftstellers Benjamin Zephaniah in Text- und Audioform bearbeiten (38). Dieses Gedicht wird auch im Kapitel „English Around the World: One Language – Many Englishes“ von *Summit G8* verwendet

³³⁰ Siehe „Varieties Around the World“ in *The New Pathway Advanced* (NPA S: 294), „English Around the World“ und „One Language – Many Englishes“ in *Summit G8* (SG8 S: 236, 245) und „English, English Everywhere“ in *Context 21* (C21 S: 102f.)

³³¹ In *Context 21* wird sogar auf derselben Seite sowohl „analyzed“ als auch „analysing“ verwendet (C21 S: 206).

³³² *Caribbean English* und *Jamaican English* werden oftmals gleichgesetzt – so auch in *Context 21* und in *Green Line Oberstufe Klasse 10* –, obwohl es sich beim *Jamaican English* eigentlich um eine regionale Variation des *Caribbean English* handelt. Für weiterführende Informationen siehe Jean-Baptiste (1995) und Allsopp (1996). Im Folgenden wird die jeweilige Formulierung aus den zitierten Lehrwerken verwendet.

(SG8 S: 247), ebenso wie das Gedicht „Inglan Is a Bitch“ des britisch-jamaikanischen Schriftstellers Linton Kwesi Johnson (im Kapitel „All in Society – I Wonder Who We Are: (Multi)cultural identities – Between Integration and Isolation“; 114). *The New Pathway to Summit* schließlich enthält mit den Gedichten „Colonization in Reverse“ (NPS S: 153) und „Pass fi White“ (168) der jamaikanischen Dichterin Louise Bennett, dem Song „Jamming“ von Bob Marley (153) sowie einem Infokasten mit „Useful tips on Jamaican English“ (169) die meisten Dokumente in *Caribbean English* – allerdings allesamt im Kapitel „Minorities in Great Britain and the USA – Redefining Race and Multi-Ethnicity“. Insgesamt könnte bei den Schülern somit der Eindruck entstehen, als sei *Caribbean English* eine fehlerhafte Aberration vom vermeintlich richtigen bzw. normalen *British English/American English*. Hierzu trägt auch die Tatsache bei, dass die Schüler in *Context 21*, *The New Pathway to Summit* und *Summit G8* jeweils dazu aufgerufen werden, die behandelten Texte ins standardsprachliche Englisch zu „übersetzen“.³³³ Dies dient zwar dem besseren Textverständnis, impliziert aber gewissermaßen eine Fehlerhaftigkeit von *Caribbean English*, was wiederum die Dominanz von *British English* und *American English* unterstreicht.

Diese Beobachtungen können in ähnlicher Weise auch im Zusammenhang mit *Indian English* gemacht werden. So wird *Indian English* in den beiden Lehrwerken *Context 21* und *The New Pathway Advanced* ausschließlich in Kapiteln verwendet, die sich mit Indien oder der indischen Minderheit in Großbritannien befassen,³³⁴ was wiederum zu dem Eindruck führen könnte, als handle es sich bei *Indian English* um eine Abweichung vom vermeintlich normalen *British English*. Während die Schüler in C21 einen Filmbeitrag über Recycling in Bombay (C21 S: 78), einen Hörbeitrag zum Diwali-Festival in Calcutta (80) und einen Filmausschnitt aus *Brick Lane* (97) analysieren sollen, enthält C21 einen Redeauszug zum indischen Auto Tata Nano (C21 S: 149), Audioaufnahmen zu Callcenter-Jobs in Indien (150) und Ausschnitte aus dem Roman *Q&A* (151) sowie dessen Verfilmung *Slumdog Millionaire* (153).³³⁵ Ähnlich wie im Falle von *Caribbean English* wird in *Context 21* zudem ebenfalls die Fehlerhaftigkeit von *Indian English* impliziert. So wird eine Aufgabe im eingeschobenen Kapitel „Communicating across Cultures: Understanding and Making Yourself Understood“ folgendermaßen formuliert:

³³³ *Context 21* verwendet in der Tat das Verb „translate“ (C21 S: 39); in *The New Pathway to Summit* und *Summit G8* wird jeweils „rewrite“ verwendet (NPS S: 169; SG8 S: 115).

³³⁴ Hierbei handelt es sich um „India – Past and Present“ in *Context 21* und um „Great Britain – Between Imperial Heritage and Modernity: (Post-Colonial) India: Phoenix from the Ashes?!“ in *The New Pathway Advanced*.

³³⁵ Zur Analyse des hierdurch vermittelten Indienbildes siehe Frage 5.

Indian English takes a bit of getting used to – it is different both to British English and American English.

Listen to an Indian call center worker talking about his job. Try to understand what he's saying. *Translate his sentences into standard English. Explain why you have had to make some changes in verb forms.* (C21 S: 150; meine Hervorhebung)

Im gleichen Abschnitt wird zudem angedeutet, dass Inder die englische Sprache nicht (richtig) beherrschen – obwohl Englisch in Indien eine der Amtssprachen ist:

An Indian lady has stopped you at the train station and is asking you for information. Unfortunately she doesn't seem to know the keyword in each case. (150)

Die Implikation der sprachlichen Fehlerhaftigkeit erfolgt zwar im Falle der verwendeten *African Englishes* (v. a. *South African English*) nicht, jedoch werden auch diese in *Green Line Oberstufe Klasse 10* und *The New Pathway Advanced* ausschließlich im Kontext von thematischen Afrika-Kapiteln verwendet.³³⁶ Weitere Erwähnungen finden sich in *Summit G8*, wo im Kapitel „English Around the World: One Language – Many Englishes“ das Gedicht „They Can Speak English“ des nigerianischen Autors Yusuf M. Adamu besprochen wird (SG8 S: 246), und in *Context 21*, das im Kapitel „The World of English: English, English Everywhere“ zu einen Vergleich verschiedener Varietäten anregt (C21 S: 103). Darüber hinaus enthält *Context 21* einen Romanausschnitt aus Alexander McCalls *The No. 1 Ladies' Detective Agency*, in dem einzelne Elemente (Anredeformen) des *Botswanan English* verwendet werden (176f.).

Irish English findet sich ebenfalls entweder in thematischen Länderkapiteln oder in Kapiteln, die sich mit Minderheiten befassen. *Context 21 Starter* behandelt im Kapitel „Migrants and Minorities: Migrants as Minority Groups: The Changing Face of Ireland“ eine Fernsehdokumentation zur Einwanderung nach Irland (C21S S: 76) sowie einen Auszug aus der Kurzgeschichte „Black Hoodie“ von Roddy Doyle, die in Dublin spielt (77). In *Green Line Oberstufe* erhalten die Schüler im Kapitel „Ireland“ mit Bernard O'Donoghues Gedicht „Westering Home“ (GL S: 26), dem Song „Thousands Are Sailing“ von The Pogues (28) und einem Ausschnitt aus dem irischen Film *Once* (32) mehrfach die Gelegenheit, Aufnahmen in *Irish English* zu hören. An späterer Stelle wird im Kapitel „Regional identities: Language and identity: The celtic fringe“ zudem ein Interview mit einem „ordinary Irishman“ behandelt (95).

Australian English wird nur in den Lehrwerken von Cornelsen verwendet. Dabei finden sich die entsprechenden Passagen in *Context 21* ebenfalls fast ausschließlich in

³³⁶ GL10: „South Africa“; NPA: „Africa: The Dark Continent – A Beacon of Hope?: The Aftermath of Colonization: Hope & Hardships“.

multikulturellen Kapiteln wie „National Identity and Diversity: New Identities: Living With Diversity“, „The World of English: English, English Everywhere“ oder „Communicating across Cultures: Intercultural Communication“. Eine Ausnahme bildet ein australischer Werbeclip im Kapitel „The Media: Advertising“ (C21 S: 167). In *Context 21 Starter* findet *Australian English* an zwei Stellen ohne expliziten kulturellen Bezug Verwendung: Während im Kapitel „Our Changing Planet: The Artist’s View“ der Song „River Runs Red“ von Midnight Oil behandelt wird (C21S S: 37), soll im Kapitel „Chapter Task: Discussing a Current Affairs Topic“ ein australischer Podcast zum Thema „species extinction“ analysiert werden (45).

Weitere Varietäten finden nur an einzelnen Stellen Verwendung. Hierbei handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Film *Trainspotting* mit Passagen in *Scottish English* im Kapitel „All in Society – I Wonder Who We Are: Social Issues – Conflicts and Courage“ (SG8 S: 137-139), Interviews mit Sprechern von *Scottish English* und *Welsh English* im Kapitel „Regional identities: Language and identity: The celtic fringe“ (GL S: 95), ein Gedicht von Scotty Kay in *Scottish English* im Kapitel „Ethnic diversity: The UK: Living together separately“ (GL S: 168) sowie einen Ausschnitt aus der kanadischen Fernsehshow „Canada’s Next Great Prime Minister“ im Kapitel „The Media: Television“ (C21 S: 163).

Neben spezifischen Varietäten verwenden die Lehrwerke *Context 21 Starter*, *Context 21*, *The New Pathway to Summit* und *The New Pathway Advanced* auch hybride Formen des Englischen. In einem Auszug aus Marina Lewyckas Roman *Two Caravans* spricht ein osteuropäischer Charakter nur gebrochenes Englisch, das von den Schülern berichtigt werden soll (C21S S: 72). Im gleichen Kapitel wird der Film *It’s A Free World* behandelt, in dem mehrere Charaktere mit Migrationshintergrund *English as a Foreign Language* sprechen (79).³³⁷ Letzteres findet auch in einem Ausschnitt aus dem Film *Japanese Story* in *Context 21* Verwendung (C21 S: 197). Zudem finden sich sowohl in *Context 21* als auch in *The New Pathway Advanced* Artikel über „Globalized English“ bzw. „Globish“ (C21 S: 111; NPA S: 290). Diese werden auf humoristische Art und Weise durch den Song „Denglisch“ von der deutschen Band Wise Guys ergänzt (NPS S: 125).

Insgesamt werden in den Lehrwerken neun³³⁸ Varietäten in der folgenden Verteilung verwendet:

³³⁷ Der Lehrerband weist ebenfalls explizit auf die Verwendung von *English as a Foreign Language* hin (C21S L: 77).

³³⁸ Die Lehrerbände nennen zum Teil noch weitere Varietäten wie bspw. *New Zealand English*, die aber nicht in den jeweiligen Textausschnitten sondern nur in den Gesamtwerken auftauchen.

Lehrwerk/ Varietät	C21S	C21	GL10	GL	NPS	NPA	SG8
Caribbean English		x	x		x		x
Indian English		x				x	
South African English		x	x			x	x
Irish English	x	x		x			
Australian English	x	x					
Scottish English				x			x
Welsh English				x			
Canadian English		x					
Hybrid English	x	x			x	x	

Darstellung 9: Verwendete Varietäten des Englischen

Eine große Varietätenvielfalt, wie sie vor allem *Context 21* bietet, kann dazu beitragen, dass bei den Schülern ein Bewusstsein für verschiedene Varietäten geweckt wird und dass negative Vorurteile gegenüber einzelnen Varietäten und ihren Sprechern abgebaut werden. Da die meisten Varietäten außer *British English* und *American English* jedoch entweder in thematischen Länderkapiteln oder in multikulturellen Kapiteln verwendet werden, und da zudem im Falle von *Caribbean English*, *Indian English* und *English as a Foreign Language* an einigen Stellen zur Übersetzung ins britische oder amerikanische Englisch aufgerufen wird, kann bei den Schülern auch der Eindruck entstehen, als handle es sich einzig bei *British English* und *American English* um ‚normale‘ und sprachlich korrekte Englischvarietäten. In diesem Falle kann sich die Varietätenvielfalt durch den sprachlichen Verwendungskontext sogar negativ auf den interkulturellen Lernprozess auswirken, da sie zu einer Alterisierung vermeintlich ‚unnormaler‘ Varietäten und ihrer Sprecher führt.

Frage 13: Werden die Schüler für die Bedeutung von kulturell-kontextuellen Codes der Kommunikation sensibilisiert?

Während bis in die 1970er Jahre hinein – und somit auch noch über die kommunikative Wende hinaus – ein Fokus auf den reinen Spracherwerb und -gebrauch vorherrschend war, erhielten kulturelle Aspekte mit der Entwicklung der interkulturellen Pädagogik im zunehmenden Maße Einzug in den Fremdsprachenunterricht. In Kapitel 3.3.3 („Fremdsprachenkompetenz“) wurde vor diesem Hintergrund die große Bedeutung von kulturell-kontextuellen Codes der Kommunikation herausgearbeitet. Hierbei handelt es sich um kulturelle Skripte,³³⁹ deren Kenntnis notwendig ist, um linguistische Informationen in ihren kulturellen Kontext einzubetten und somit entsprechend zu verstehen/verwenden. Andernfalls drohen interkulturelle Missverständnisse, wie u. a. Kiffe betont:

³³⁹ Vgl. Kapitel 3.4.2 („Auernheimers heuristisches Modell zur interkulturellen Kommunikation“).

So erhöht die geringe kulturelle Eindeutigkeit interkulturellen Kontakts die Wahrscheinlichkeit von Mißverständnissen, die von den Interaktanten ausgeräumt werden müssen. Ziel eines interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts sollte es daher sein, entsprechende fremdsprachliche Mittel für die Behebung von Mißverständnissen zu präsentieren und nach Möglichkeit einzuüben. (Kiffe 1999: 99)

Kiffe leitet hiervon die fünfte Frage ihres Kriterienrasters ab: „Werden sprachliche Mittel für das Verhandeln, für das Thematisieren und Beheben von Mißverständnissen vermittelt?“ (96). Während es ihr also vorrangig um die Behebung von interkulturellen Missverständnissen geht, soll im Folgenden zunächst untersucht werden, ob die Lehrwerke auf sprachlich-kulturelle Spezifika wie beispielsweise unterschiedliche Sprachregister eingehen und ob sie die Schüler hierdurch für die Bedeutung von kulturell-kontextuellen Codes der Kommunikation sensibilisieren. Im Anschluss soll dann – ausgehend von Kiffes Forderung – die Thematisierung von interkulturellen Missverständnissen und möglichen Lösungsansätzen innerhalb der Lehrwerke analysiert werden.

Auf die unterschiedlichen englischen Sprachregister gehen *Context 21, Green Line Oberstufe* und *The New Pathway to Summit* jeweils mit einem oder mehreren Abschnitten ein.³⁴⁰ In *The New Pathway to Summit* findet sich beispielsweise die Übersichtsseite „Focus on Language: The Language Register of English“ (NPS S: 76), die „Different registers in formal and everyday English“, „Colloquialisms“ und „Slang“ thematisiert. Hierzu werden jeweils verschiedene Beispiele für *Everyday English, Formal English, Colloquial Language* und *Slang* präsentiert und kontrastiert. Leider geschieht dies im rein beschreibenden Sinne und die Schüler werden nicht dazu angeregt, selbst aktiv zu werden. Somit wird allenfalls die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz, nicht jedoch die – in diesem Kontext eigentlich zentrale – pragmatische Dimension berücksichtigt.

Einen besseren Ansatz wählt *Green Line Oberstufe* in einem „Spot on language“ mit den beiden Teilabschnitten „Choosing the right register: Formal to informal English“ (GL S: 140) und „Register: Informal to formal English“ (141). Hier sollen sich die Schüler – der Überschrift folgend – mit je zwei Texten in *Formal English* und *Informal English* auseinandersetzen. Im ersten Falle erhalten sie hierzu zunächst einen Lückentext zum Thema „superpower“ (im staatlichen Sinne), in den fehlende Verben in der korrekten grammatischen Form eingesetzt werden sollen. Im Anschluss sollen sie einen inhaltlich verwandten Text –

³⁴⁰ In den anderen Lehrwerken finden sich vereinzelte Aufgaben, die im Kontext des jeweils behandelten Themas/Textes auf Fragen des Registers eingehen. Hier sollen die Schüler beispielsweise die Ausdrucksweise der Charaktere in Ausschnitten aus dem Roman *Two Caravans* („Look at Irina’s use of English in II. 68ff. Explain what she wants to say, how she says it (register), and why she does it this way“, C21S S: 72) und der Kurzgeschichte „The Black Hoodie“ („Discuss the effect of the register change in class“, 78) analysieren oder angemessene Formulierungen in verschiedenen interkulturellen Begegnungssituationen auswählen („Expressing yourself respectfully in sensitive situations“, GL10 S: 44).

dieses Mal über die Rolle der UN – vom formellen ins informelle Englisch übertragen. Die dazugehörige Aufgabenstellung lautet: „Your classmate is having trouble understanding the text below. Help your classmate understand it better by rewriting the text – concentrating on the highlighted words – to make it sound less formal. Example: [1] = seen“ (140). Das angegebene Beispiel [1] bezieht sich auf das Verb „viewed“ im ersten Satz des Textes: „The UN – and the world as a whole – are viewed as being rather complicated“. Andere zu ersetzende Wörter sind z. B. „perception“, „[to] thrive“ oder „defining“. Somit erhalten die Schüler eine konkrete Anleitung, um verschiedene Wordkategorien (Verben, Nomen, Adjektive) zu ersetzen und den Text somit zu „entformalisieren“. Positiv hervorzuheben ist hierbei neben der Anleitung zum eigenen Aktivwerden die didaktische Lernkurve, die das Lehrwerk durch die beiden inhaltlich verwandten Texte verwendet: Nachdem zunächst nur ein Lückentext mit vorgegebenen Infinitivformen ausgefüllt werden soll, gilt es danach, eigene Formulierungen zur Vereinfachung des Textes zu finden.

Im darauffolgenden Teilabschnitt „Register: Informal to formal English“ wird danach ein noch höheres Anforderungsniveau erreicht. Hier sollen die Schüler zunächst einen weiteren – dieses Mal informell formulierten – Text über die UN ins formelle Englisch übertragen. Im Gegensatz zu den früheren Beispielen erhalten sie dieses Mal keine Hilfestellungen in Form von farblichen Textmarkierungen, sondern sollen eigenständig über die zu ersetzenden Passagen entscheiden. Als abschließende Übung soll ein informelles Telefongespräch zwischen zwei jungen Erwachsenen als Grundlage für einen zu verfassenden Zeitungsartikel genommen werden. Das Telefongespräch liegt sowohl in Audio- als auch in Textform vor und thematisiert die deutsche Zurückhaltung in internationalen militärischen Konflikten u. a. mit sehr informellen Ausdrücken wie „The Germans should stop being so darn lazy and start playing a larger role in global peacekeeping“.

Im Zusammenhang betrachtet bietet der Abschnitt zum Register in *Green Line Oberstufe* eine sehr gute Grundlage zur Differenzierung zwischen formellen und informellen Ausdrucksweisen und zur Betrachtung ihrer jeweiligen Verwendungskontexte. Durch die inhaltliche Verwandtschaft der zu behandelnden Texte, die sich auch aus dem vorangegangenen, übergeordneten Kapitel „International Peacekeeping“ ergibt, wird den Schülern der Zugang zur Thematik erleichtert, da bereits inhaltliche sowie sprachliche Vorkenntnisse vorhanden sind. Dies ermöglicht einen Fokus auf das zu verwendende Register, was neben der Verwendung einzelner Vokabeln auch grammatische Formen und verschiedene Textsorten (Artikel, Dialog) mit einschließt. Insbesondere die letzte Aufgabe (das Umschreiben eines Dialogs in einen Zeitungsartikel) spricht dabei durch die

Identifizierung und Umformulierung von informellen Ausdrücken in einen formellen Stil neben der kognitiven Dimension auch die wichtige pragmatische Dimension des interkulturellen Kompetenzerwerbs an, wenngleich sicherlich einzuwenden ist, dass Fragen des korrekten Registergebrauchs kein spezifisch anglophones Phänomen sind und auch in anderen Sprachen und Kulturen eine wichtige Rolle spielen.

Während *The New Pathway to Summit* und *Green Line Oberstufe* in den o. g. einzelnen Abschnitten auf Fragen des kulturell angemessenen Sprachgebrauchs eingehen, hält *Context 21* gleich mehrere „Communicating across Cultures“-Abschnitte bereit, die sich für die Vermittlung einer interkulturell geprägten Fremdsprachenkompetenz eignen:³⁴¹

- „Getting to Know New People“ (C21 S: 27)
- „What to Say and What Not to Say“ (36)
- „What Do They Really Mean?“ (58)
- „Talking to Somebody about Their Country“ (92)
- „Communicating in a World of Englishes“ (110)
- „Negotiation and Compromise“ (134f.)
- „Understanding and Making Yourself Understood“ (150)
- „Using the Appropriate Register“ (171)
- „Intercultural Communication“ (197)
- „Dealing with Technical English“ (210)
- „Dealing with Different Cultural Values“ (235)

Die Abschnitte „Communicating in a World of Englishes“, „Negotiation and Compromise“ und „Understanding and Making Yourself Understood“ sind hierbei besonders interessant, da sie mehrere Übungen enthalten, die zur Schulung der Verhandlungskompetenz der Schüler beitragen sollen.

Während diese wichtige pragmatische Teilkompetenz eigentlich eine Grundlage für das ergebnisoffene Aushandeln von Bedeutung bieten soll, vermittelt der Abschnitt „Negotiation and Compromise“ leider ein sehr einseitiges Bild von interkulturellen Begegnungssituationen. So heißt es gleich zu Beginn in einleitenden Hinweisen:

In order to achieve solutions which you desire, whether in private situations, at work or even in international negotiations, it is not enough just to believe that your views are correct or that your arguments will necessarily convince others. Sometimes you need to give a little in order to get what you want. That's easy if you follow a few simple rules:

1. Make clear suggestions about what you want and have facts ready to support your arguments.
2. Be prepared to compromise.

³⁴¹ Zudem hält *Context 21* im Kapitel „The World of Business and Work“ mehrere weitere Abschnitte und Übungen zur Verwendung des Englischen im beruflichen Kontext bereit, darunter „Covering Letter“ (C21 S: 189f.), „Job Interview“ (191f.), „Business Call“ (193), „Business Letter“ (194) und „Written Complaint“ (195f.).

3. Don't just reject the other person's ideas – make suggestions of your own. Stay polite – don't raise your voice, point or interrupt. (134; meine Hervorhebungen)

Somit wird den Schülern vermittelt, dass das Ziel einer interkulturellen Verhandlung (oder womöglich auch einer interkulturellen Begegnung im Allgemeinen) die Überzeugung des Gegenübers sei. Dies erinnert an Thomas' effizienzorientierte Konzeption von interkultureller Kompetenz³⁴² und hat mit einem ergebnisoffenen Aushandeln von Bedeutung wenig gemein. Trotz dieser reduktionistischen Sichtweise bietet jedoch insbesondere das abschließende Rollenspiel „Negotiating in a model United Nations“ (135), auf das in der Antwort auf Frage 8 bereits eingegangen wurde, eine gute Gelegenheit zur Einübung einer ‚echten‘ Verhandlungskompetenz im Sinne eines „negotiating common ground“ (Gick 1997).

Ähnliche Positivbeispiele finden sich auch in den anderen beiden Abschnitten. So soll in „Communicating in a World of Englishes“ anhand einer Hörverstehensaufgabe auf DVD die Verwendung von klärenden Rückfragen eingeübt werden, die zur Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen von zentraler Bedeutung sind. Hierzu erhalten die Schüler als Grundlage für die Besprechung der einzelnen Situationen eine Liste von Beispielsätzen wie „Sorry, I didn't get that“ oder „I'm guessing that ... is the same as ...?“ (110). In „Understanding and Making Yourself Understood“ werden die Schüler zudem anhand der folgenden Übung für den Umgang mit Verständnisschwierigkeiten in der Fremdsprache sensibilisiert:

When you are communicating across cultures it's not only you that may have a problem understanding the other person's English – they may have a problem understanding yours.

Imagine you are somewhere abroad. You're using your English to try to find out various things about the town you're in. The meaning of the following questions is clear to you, but unfortunately not to the person you're asking. Find other, easier or clearer ways of asking the same questions – simpler language, gestures, etc. Try out your new versions with a partner. Then discuss how they worked. (150)

Auf das der Übung übergeordnete Ziel der Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen wird in den Abschnitten „Intercultural Communication“ (C21 S: 197) und „Dealing with Different Cultural Values“ (235) explizit eingegangen.

In „Intercultural Communication“ soll unter der Überschrift „Examining cultural misunderstandings“ eine Szene aus dem Film *Japanese Story* analysiert werden, in der das Aufeinandertreffen der australischen Geologin Sandy und des japanischen Geschäftsmanns

³⁴² Siehe Kapitel 3.4.1 („Der Meinungsstreit zwischen Ram A. Mall und Alexander Thomas“).

Hiromitsu gezeigt wird. Innerhalb der Szene ereignen sich zahlreiche kulturell bedingte „awkward moments“, die der Lehrerband folgendermaßen zusammenfasst:

first meeting (surprise at seeing a woman?); no business card from her – instead, she shows disrespect for his by putting it in the back pocket of her trousers; handshake (not expected on his side); suitcase (who should carry it); when he gets into the back of the car instead of the front; in the car; talking with the boss. (C21 L: 238)

Im Anschluss an die Identifizierung und Besprechung dieser Missverständnisse sollen die Schüler einen Alternativdialog einer interkulturell erfolgreichen Begegnung schreiben:

Role-play

Find a partner.

Partner A: Rewrite Sandy's dialogue to make the communication successful.

Don't show your partner!

Partner B: Rewrite Hiromitsu's dialogue to make the communication successful.

Don't show your partner!

Act out the new scene in class (and film it if you can). Evaluate how successful the communication was in the different versions. (C21 S: 197)

Insbesondere die individuelle Ausarbeitung des neuen Dialogs ist an dieser Stelle als besonders positiv hervorzuheben. Während ein gemeinschaftlich erstellter Dialog ansonsten vermutlich allzu idealistisch und konfliktarm ausfallen würde, wird den Schülern durch den Fokus auf jeweils nur eine Person (ohne Kenntnis der Gegenreaktion) ein Perspektivwechsel ermöglicht, der sie das Aufeinandertreffen von Sandy und Hiromitsu erleben und nachempfinden lässt. Hierdurch wird sowohl die affektive als auch die pragmatische Dimension berücksichtigt, da die Schüler ihre eigenen Empfindungen in den konstruktiv angelegten Dialog einfließen lassen sollen. Eine ähnliche Wirkung wird im Abschnitt „Dealing with Different Cultural Values“ – vermutlich auch durch das Fehlen des audiovisuellen Impulses – zwar nicht erreicht; die Behandlung der Aufgabe „Dealing with cultural differences“ verfolgt aber das gleiche Ziel. In der Aufgabenstellung heißt es hierzu:

Together with a partner, look at the situations below. Put yourself in the position of someone faced with these situations: try to apologize and explain your mistake by referring tactfully to how things are done in your culture. Act out your dialogue in front of the class.

1. You are in China at a birthday party, and insist your host should unwrap your present. In China, one never unwraps presents that have been brought to a party until after the event, for fear of embarrassing the guests.
2. You are shocked by an Indian friend who has a swastika on his wall. Your friend explains that in Hindu culture the swastika denotes positive things like peace and harmony.
3. You are on a holiday trip to a southern European country and want to visit a religious building. You are reprimanded because you are wearing a sleeveless top and shorts that show your knees. (235)

Im Gegensatz zur Behandlung des Films *Japanese Story* sollen im vorliegenden Falle drei *critical incidents* aus verschiedenen Kulturkontexten behandelt werden. Anstelle eines unmittelbaren Einfindens in die jeweilige Situation, die ein affektives Nachempfinden ermöglichen würde, steht hier die kognitive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Missverständnis im Vordergrund. Durch die Vorführung der Dialoge in Form eines Rollenspiels wird jedoch ebenfalls die pragmatische Verhandlungskompetenz der Schüler geschult, da eine gemeinsame Lösung des Konflikts gefunden werden soll.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrwerke – und hier insbesondere *Context 21*, *Green Line Oberstufe* und *The New Pathway to Summit* – ausführlich auf die unterschiedlichen englischen Sprachregister und ihre Verwendung eingehen. Dies deckt sich mit Renges' Feststellung, dass sprachlich-kommunikative Aspekte „in der aktuellen Lehrbuchgeneration im Vergleich zu früheren Büchern weiter ausgebaut worden [seien]“ (Renges 2005: 223). Hierdurch werden den Schülern wertvolle (fremd)sprachliche Kompetenzen vermittelt, die für eine gelungene interkulturelle Begegnung von zentraler Bedeutung sind. Sprachlich-kulturelle Strategien zur Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen, wie sie Kiffe einfordert (Kiffe 1999: 99), werden somit zumindest implizit im ausreichenden Maße vermittelt; eine explizite Thematisierung erfolgt jedoch nur vereinzelt – und hier insbesondere in *Context 21*.

9 Schlussbetrachtung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu untersuchen, ob und inwiefern die aktuell erhältlichen G8-Englischlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe eine Grundlage für den interkulturellen Kompetenzerwerb bieten. Aufgrund der starken Bedingtheit von Bildungstheorie und -praxis bot sich Allemann-Ghiondas Unterscheidung zwischen den Sphären der Bildungstheorie, Bildungspolitik und Bildungspraxis als Grobgliederung an (Allemann-Ghionda 2004: 71). Während das Bedingungsgefüge zwischen Theorie und Praxis in vergleichbaren Arbeiten ebenfalls im Zentrum der Betrachtung steht, stellt die Berücksichtigung der bildungspolitischen Sphäre ein Spezifikum der vorliegenden Lehrwerkanalyse dar.

Im bildungstheoretischen Teil wurden zunächst wichtige terminologische sowie konzeptionelle Vorüberlegungen angestellt (Kapitel 2). Diese beinhalteten eine Skizzierung der historischen Entwicklung der interkulturellen Bildung in Deutschland, eine Abgrenzung des Inter- und Multikulturalitätsdiskurses und eine Diskussion gängiger Kulturdefinitionen. Hierbei wurde die dauerhaft multikulturelle Zusammensetzung moderner Gesellschaften als Normalzustand herausgearbeitet, in dem Interkulturalität (bzw. interkulturelle Kompetenz als Befähigung) den Umgang zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen beschreibt. Dabei wurde betont, dass Kulturen niemals homogene Gebilde sind, sondern sich vielmehr durch das Prinzip der „Multikollektivität“ (d. h. durch die Zugehörigkeit ihrer Mitglieder zu mehreren Kollektiven) auszeichnen (Hansen 2003: 195ff.).

Das für die Analyse zentrale Konzept der interkulturellen Kompetenz wurde in Kapitel 3 ausführlich diskutiert. Ausgehend vom *Cultural Turn* innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften wurde die Veränderung des Kulturbegriffs skizziert (weg von einer reinen Orientierung an Hochkultur, hin zu einer Einbeziehung von Populär- und Alltagskultur – also sowohl *Culture with a big C* als auch *culture with a small c*), die im Fremdsprachenunterricht zur Ergänzung der traditionellen Landeskunde um interkulturelle (Teil-)kompetenzen führte. Hierbei wurde betont, dass weder ein ausschließlicher Fokus auf Faktenwissen (wie vormals in Form der reinen Landeskunde) noch ein Verzicht auf dasselbe (wie gerade zu Beginn der 1990er Jahre oftmals gefordert) zielführend wäre; vielmehr bietet sich eine Kombination aus kognitiven, affektiven und pragmatischen Aspekten an. Dass hierbei freilich nicht von *der* interkulturellen Kompetenz ausgegangen werden kann, wurde anhand einer Diskussion von verschiedenen interkulturellen Modellen, Teilkompetenzen (Alteritäts-, Stereotypen- und Fremdsprachenkompetenz) und Konzeptionen aufgezeigt. Dennoch wurde interkulturelle Kompetenz allgemein als „generelle Handlungskompetenz

„mit interkulturellem Vorzeichen““ (Bolten 2003: 157) herausgearbeitet, die in den Bereich des lebenslangen Lernens gehört und charakterverändernd wirkt (Volkmann 2002: 44).

Nach der Diskussion des theoretischen Konzepts der interkulturellen Kompetenz wurde dessen (institutionalisierte) Vermittlung in Form der interkulturellen Bildung thematisiert (Kapitel 4). Hierbei wurden Anerkennung und Gleichheit (Auernheimer) sowie die Würdigung von sprachlicher und soziokultureller Vielfalt (Allemann-Ghionda) als wichtige interkulturelle Leitgedanken herausgearbeitet. Zur Verwirklichung der hieraus resultierenden zentralen Zielsetzungen – die multikulturelle Situation und die mit ihr verbundene kulturelle Vielfalt als einen normalen und positiven Zustand zu vermitteln und fruchtbare interkulturelle Kontakte zu ermöglichen – ist es notwendig, dass interkulturelle Bildung als fächer- und schulformübergreifendes didaktisches Prinzip verstanden und (in Form von Richtlinien, Lehrplänen und Lehrmaterialien) institutionell verankert wird. Vor diesem Hintergrund, sowie auch aufgrund der weitreichenden Implikationen transkultureller Ansätze, wurde die in Kapitel 5 aufgeworfene Frage nach einer möglichen Ablösung des interkulturellen durch das transkulturelle Lernen verneint.

Im bildungspolitischen Teil (Kapitel 6) wurden die wichtigsten Veröffentlichungen aus drei verschiedenen geographischen sowie politischen Ordnungskategorien dargestellt. Die Auswahl der bildungspolitischen Dokumente, die in einer zunehmend ‚enger‘ werdenden Perspektive zunächst die europäische, dann die bundesdeutsche und schließlich die Länderebene berücksichtigen, erfolgte hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer Relevanz für den Komplex der Interkulturalität. Anhand einer chronologischen Darstellung dieser wichtigsten Beschlüsse und Empfehlungen wurden die Ausbildung und Veränderung sowie der Bedeutungsgewinn des Interkulturalitätskonzepts aus bildungspolitischer Perspektive verdeutlicht. Abschließend wurde mit Blick auf das Land Nordrhein-Westfalen die Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit als Leitziel des gymnasialen Englischunterrichts der Sekundarstufe II ausgemacht (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 12).

Die oben genannten zentralen Zielsetzungen der interkulturellen Bildung stehen im Zentrum des Kriterienkatalogs, der den Leitfaden der vorliegenden Analyse bildet. In insgesamt 13 Fragen, die sich auf die inhaltlichen Hauptkomponenten der untersuchten Lehrwerke beziehen, wurden daher (neben einleitenden Aspekten in Bezug auf interkulturelle Kompetenz) Darstellungen von Multi- und Interkulturalität sowie die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen innerhalb der Lehrwerke untersucht. Im Folgenden sollen nun die zentralen Erkenntnisse dieser Analyse vorgestellt werden.

Die von Sauer geforderte (explizite) „Bewußtmachung“ (Sauer 1975: 16) in Bezug auf interkulturelle Inhalte findet sich vor allem in den Lehrwerken von Cornelsen. Bei den Schülersausgaben sind hier die Abschnitte „Intercultural Communication“ (C21 S: 197) und „Dealing with Different Cultural Values“ (235) erwähnenswert, wenngleich die übermäßig problemorientierte Auseinandersetzung mit interkulturellen Begegnungen kritisiert werden muss. Bei den Lehrerausgaben fällt auf, dass die (laut Vorwort) „dritte Säule“ von *Context 21 Starter* („Entwicklung der interkulturellen Handlungsfähigkeit und des themenorientierten Lernens“, C21S L: 4) dem Leitziel des Englischunterrichts innerhalb des NRW-Lehrplans der Sekundarstufe II entspricht („interkulturelle Handlungsfähigkeit“; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 12). Zudem sprechen die Vorworte von *Context 21 Starter* und *Context 21* jeweils von einer „hohen Ansiedlung“ von interkultureller Kompetenz innerhalb des modernen Fremdsprachenunterrichts (C21S L: 5; C21 L: 6).

Weitere explizite Thematisierungen finden sich in den Inhaltsverzeichnissen (sowie auch innerhalb) aller Lehrwerke in Form von explizit multi- oder interkulturellen (Teil-)Kapitelüberschriften. Diese deuten darauf hin, dass die vielfältige Zusammensetzung der Gesellschaften ein zentrales Thema innerhalb der Lehrwerke darstellt. Zudem lässt sich in Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz geforderte Orientierung an allen Schülern (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996) ein größtenteils positives Fazit ziehen. So finden sich in den Lehrwerkaufgaben zahlreiche Beispiele für eine explizite oder implizite Berücksichtigung der multikulturellen Vielfalt innerhalb des Klassenraums, wobei insbesondere *Green Line Oberstufe* als besonders positiv hervorgehoben werden muss. Defizite zeigen sich hingegen in *Context 21 Starter*, *Context 21*, *The New Pathway to Summit* und *The New Pathway Advanced*, wo einzelne Formulierungen und Anredeformen bestimmte Schüler(gruppen) ausschließen und den Schülern somit ein fragwürdiges Normalitätsverständnis in Bezug auf ethnische Hintergründe vermitteln.

Die multikulturelle Zusammensetzung moderner Gesellschaften wird in den Lehrwerktexten im unterschiedlichen Maße thematisiert. Besonders positiv hervorzuheben sind dabei die ausgewogene Behandlung des britischen Multikulturalismus' und der „Rainbow Nation“ Südafrika (inkl. eher unbekannt Themen wie dem südafrikanischen Film und Umweltprojekten in den *Townships*) in *Green Line Oberstufe Klasse 10*, die Betrachtung der multiethnischen amerikanischen Gesellschaft in *The New Pathway to Summit* (mit einem Eingehen auf die Verhandlung von Ethnizität, multikulturelle Identitätsprobleme und mögliche Lösungsansätze) und der Versuch einer multikulturellen kanadischen

Identitätskonstruktion in *Summit G8*. Im Gegensatz hierzu werden multikulturelle Aspekte in Bezug auf Indien (*Context 21, Green Line Oberstufe* und *The New Pathway Advanced*), Afrika (*The New Pathway Advanced*) und Irland (*Green Line Oberstufe*) allenfalls am Rande thematisiert. Während dies im Falle von Irland mit dem Rückgriff auf romantisch-verklärende Nationalstereotypen erklärt werden kann (fröhliche Iren, grüne Landschaften etc.), führt die vermeintliche Homogenisierung von Indien und Afrika (als Gesamtkontinent!) zu einer Alterisierung dieser Regionen und ihrer Bewohner.

In den Kapiteln zu Großbritannien lässt sich mit Ausnahme der o. g. Positivbeispiele eine durchweg negative Kontextualisierung von Multikulturalität und kultureller Vielfalt konstatieren. So wird in *Context 21, Green Line Oberstufe* und *Summit G8* ein vermeintlicher Gegensatz zwischen der weißen Mehrheitskultur und ethnischen Minderheiten aufgebaut, der die Dekonstruktionsbestrebungen in Bezug auf *Britishness* ebenso konterkariert wie die Vermischung von *Englishness* und *Britishness* in *Green Line Oberstufe* und *The New Pathway Advanced*. Zudem sorgt die semantische Verknüpfung von Migration und Minderheiten in den Kapitelüberschriften „Migrants and Minorities“ und „Migrants as Minority Groups“ von *Context 21 Starter* dafür, dass Migration – und somit auch soziokulturelle Vielfalt im Allgemeinen – als etwas Negatives, ausschließlich „von außen“ Kommendes vermittelt wird. Dass dies weder faktisch korrekt noch gewinnbringend im Sinne eines interkulturellen Ansatzes ist, verdeutlichen Allemann-Ghionda und Stier: Während erstere ausführt, dass Migrationsbewegungen nur eine Erscheinungsform von soziokultureller und sprachlicher Vielfalt in der pluralen Gesellschaft darstellen (Allemann-Ghionda 2004: 82ff.), warnt letzterer mit seinem „lighthouse principle“ vor dem ausschließlichen Blick in die Ferne, durch den die reiche kulturelle Vielfalt am Fuße des Leuchtturms, d. h. in der unmittelbaren Umgebung, leicht übersehen werden könne (Stier 2003: 83).

Bei den Lehrwerkillustrationen fällt auf, dass zahlreiche Bilder eher ein multikulturelles Nebeneinander denn interkulturelle Interaktionen abbilden. In vielen Fällen handelt es sich hierbei um Übersichtscollagen, die die multikulturelle Vielfalt innerhalb der britischen und der amerikanischen Gesellschaft sowie die vermeintlich geglückte Integration in die jeweilige Mehrheitsgesellschaft auf sehr plakative Weise verdeutlichen sollen. In Illustrationen, die inszenierte Kulturbegegnungen abbilden, lässt sich darüber hinaus eine starke ‚weiße‘ Dominanz (im Sinne der angloamerikanischen/westeuropäischen Mehrheitsgesellschaften) feststellen. Diese zeigt sich vor allem in Bildern mit den Themen „soziales Engagement“ und „Krieg“, mit den entsprechenden weißen Protagonisten des Entwicklungshelfers/*Volunteer* und des Soldaten. Die hieraus resultierende Vermittlung von westlichen Machtstrukturen, die

im Sinne Auernheimers von zentraler Bedeutung bei der Analyse von interkulturellen Kommunikationssituationen ist (Auernheimer 2008b: 57), spiegelt sich auch in den kulturellen Hintergründen der Autoren der Lehrwerktexte und in der Behandlung der *World Englishes* innerhalb der Lehrwerke wider.

Mit Blick auf den kulturellen Hintergrund der Autoren lässt sich hierbei zunächst festhalten, dass sich neben Texten von britischen und amerikanischen Autoren auch Texte von Autoren aus Afrika (Nigeria und Südafrika), Indien, Jamaika, Kanada, Bangladesch, Australien, Pakistan, China, Mexiko, Schottland und Südkorea finden. Da letztere jedoch – insbesondere im Falle von indischen, afrikanischen und jamaikanischen Autoren – fast ausschließlich in spezifischen Länderkapiteln oder Minderheitenkapiteln verwendet werden, kommt es zu einer Alterisierung der entsprechenden Autoren und ihrer kulturellen Hintergründe. Hierzu trägt auch der Umstand bei, dass sich zwar in allen Lehrwerken mehrere Beispiele für sogenannte Minoritätenliteratur finden, dass andererseits jedoch literarische Überblickskapitel („A Good Read: The World of Books“, C21S S: 84; „Culture & Art: Ways of Expressing Oneself“, NPA S: 300ff.) und Shakespeare-Kapitel (C21, NPA, SG8) von einem ausschließlich ‚weißen‘ Literaturverständnis gekennzeichnet sind, was eine problematisierende und/oder postkoloniale Herangehensweise gänzlich vermissen lässt.

Bei den in den Lehrwerken verwendeten Varietäten der *World Englishes* lassen sich ähnliche Beobachtungen machen. Obwohl neben *British English* und *American English* zahlreiche weitere Varietäten verwendet werden, tauchen diese meist in thematischen Länderkapiteln oder in Minderheitenkapiteln auf. Darüber hinaus implizieren mehrere Übersetzungsaufgaben die vermeintliche Fehlerhaftigkeit von *Caribbean English*, *Indian English* und *English as a Foreign Language*. Dies kann bei den Schülern zum Eindruck führen, als handle es sich einzig bei *British English* und *American English* um ‚normale‘ und sprachlich korrekte Varietäten. In diesem Falle hätte die – grundsätzlich positiv zu bewertende – Varietätenvielfalt negative Folgen, da sie abermals zu einer Alterisierung bestimmter Sprecher und ihrer Kulturen führen würde.

Als erstes Ergebnis lässt sich somit festhalten, dass die multikulturelle Zusammensetzung moderner Gesellschaften in den Lehrwerken nur teilweise als normaler und positiver Zustand vermittelt wird. Obwohl es schwer fällt, angesichts der Fülle an einzelnen Untersuchungskriterien ein allgemein vergleichendes Fazit zu ziehen, können *Green Line Oberstufe Klasse 10*, *Context 21 Starter* und *The New Pathway Advanced* in diesem Zusammenhang als Extrembeispiele angeführt werden: Während *Green Line Oberstufe Klasse 10* durch seine ausgewogen-positive Vermittlung der multikulturellen

Vielfalt innerhalb Großbritanniens und Südafrikas überzeugt, fallen *Context 21 Starter* und *The New Pathway Advanced* durch ihre übermäßig negative Darstellung der multikulturellen Situation in Großbritannien (C21S) sowie durch die Homogenisierung des gesamten afrikanischen Kontinents (NPA) auf. In diesem Zusammenhang muss auch die illegitime Vereinnahmung des vermeintlich immer noch kolonialen „Crown Jewel“ Indien kritisiert werden, die in den Kapitelüberschriften „(Post-Colonial) India: Phoenix from the Ashes?!“ und „The ‚Crown Jewel‘ Returns: Indian and Pakistani Communities in Multicultural Britain“ von *The New Pathway Advanced* zum Ausdruck gebracht wird.

Die Vermittlung der interkulturellen Teilkompetenzen erfolgt innerhalb der Lehrwerke ebenfalls im unterschiedlichen Maße. So wird die in der Begegnung mit dem Anderen zentrale Alteritätskompetenz hauptsächlich in Form von Perspektivwechseln geschult. Auslösende Momente sind hierbei entweder bestimmte Aufgabentypen (Formulierungen mit „Imagine you...“, Situationsbeschreibungen oder Konditionalformulierungen) oder Inhalte (v. a. geschilderte Minderheitenperspektiven in der fiktionalen Literatur, z. B. in Marina Lewyckas *Two Caravans*, Patricia McKissacks *Slave Girl*, Hanif Kureishis *The Buddha of Suburbia* oder Vikas Swarups *Q&A*). Durch die eingeleiteten Perspektivwechsel werden die drei Dimensionen des interkulturellen Kompetenzerwerbs im unterschiedlichen Maße angesprochen: Während durch die explizite oder implizite Identifikation mit den Protagonisten vor allem die affektive Dimension betont wird, schulen die Anleitungen zum Briefeschreiben oder Ausarbeiten eines Rollenspiels diverse Teilkompetenzen innerhalb der pragmatischen Dimension. Hinzu kommt die kognitive Dimension, die durch die Vermittlung von (landeskundlichem) Wissen über die jeweiligen Protagonisten und ihre kulturellen Kontexte angesprochen wird.

Im Gegensatz zu Perspektivwechseln sind Anregungen zur Reflexion der eigenen Werte und Kulturen in den Lehrwerken sehr viel seltener. Dennoch finden sich mehrere Passagen, in denen meist die Situation und Integration von ethnischen Minderheiten in Deutschland kritisch hinterfragt wird. Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Kritik des schwarzen Schauspielers und Comedians Lenny Henry an der Marginalisierung von Minderheiten im britischen Alltag, die in *Green Line Oberstufe Klasse 10* als Grundlage für eine Diskussion der Situation in Deutschland genommen wird (GL10 S: 37). Abgesehen vom kulturspezifischen Kontext kommt es auch vereinzelt zu einer allgemeinen Diskussion über die Relativität von kulturellen Wertvorstellungen. So wird beispielsweise im Abschnitt „Intercultural Communication“ von *Context 21* die allgemeine Relativität von kulturellen Wertvorstellungen thematisiert (C21 S: 197). Zudem kann in diesem Zusammenhang auch die

(europäische) Auseinandersetzung mit einem möglichen Burka-Verbot im öffentlichen Raum angeführt werden, die in *The New Pathway Advanced* erfolgt (NPA S: 242-246).

Zur virtuellen oder realen Begegnung mit Menschen anderer Kulturen wird in den Lehrwerken leider fast gar nicht angeregt. Während Hinweise auf mögliche Emailprojekte gänzlich fehlen und die häufige Aufgabenstellung „Write a letter“ bzw. „Write an e-mail“ einen ausschließlich funktionalen Zweck erfüllt (d. h. die Schulung der pragmatischen Kompetenz der Schüler), werden Austauschaufenthalte immerhin vereinzelt erwähnt. In *Context 21* und *The New Pathway to Summit* handelt es sich hierbei jedoch lediglich um sogenannte *Gap Years*, die der Überbrückung zwischen Schulabschluss und Studium/Berufseinstieg dienen. Der einzige ernsthafte Versuch einer Auseinandersetzung mit einem Auslandsaufenthalt findet sich am Ende des Kanada-Kapitels in *Summit G8*. Zwar fokussiert der zu behandelnde Erfahrungsbericht eines deutschen Studenten auf die Anrechenbarkeit von akademischen Leistungen und klammert interkulturelle Aspekte dabei fast gänzlich aus; durch die anschließende Projektarbeit werden die Schüler jedoch dazu angeleitet, sich konkret über Möglichkeiten eines Auslandsaufenthalts (erneut in Form eines *Gap Year*) zu informieren und dessen Vorzüge hervorzuheben. Obwohl die Kulturkontakthypothese „je mehr Austausch, desto besser“ mittlerweile auf Grundlage empirischer Untersuchungen als widerlegt gilt (Müller-Hartmann und Grau 2004: 2) und Lehrwerke die für einen erfolgreichen interkulturellen Austausch erforderlichen lernintensiven Begegnungssituationen nur in Ansätzen simulieren können, ist es enttäuschend, dass die im Lehrplan geforderte (außerschulische) Begegnung mit Menschen anderer Kulturen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999: 8) nicht zumindest im vorbereitenden Sinne stärker aufgegriffen wird.

Die produktive Auseinandersetzung mit stereotypen Darstellungsformen – und die hiermit einhergehende Schulung der Stereotypenkompetenz – erfolgt in den Lehrwerken an zahlreichen Stellen. Während die meisten Beispiele dabei dem angloamerikanischen Raum entstammen, finden sich auch einige Abschnitte, die zu einer kulturübergreifenden Metareflexion über Stereotype und ihre Wirkungsweise anregen – so zum Beispiel „The British way“ in *Summit G8* und „Automatic bias“ in *Green Line Oberstufe*. Damit die – im Sinne Husemans zumeist kognitive (Huseman 1990: 93f.) – erkenntnistheoretische Nutzbarmachung von Stereotypen gelingt, ist es jedoch wichtig, dass die relevanten Begriffe korrekt verwendet und voneinander abgegrenzt werden. Diesbezüglich muss die teilweise Gleichsetzung von „stereotype“, „bias“ und „prejudice“ (bspw. in *Green Line Oberstufe*) kritisiert werden, da sie zu einer Verwirrung der Schüler führen sowie den irrigen Eindruck

wecken kann, als seien Stereotype etwas grundsätzlich Negatives. Dies würde dann einer objektivistischen, nicht jedoch einer erkenntnistheoretischen Herangehensweise entsprechen, und würde die Schüler der Möglichkeit berauben, durch die Einsicht in die Relationalität von Eigenem und Fremdem ihre Stereotypenkompetenz und somit einen wichtigen Bestandteil der interkulturellen Kompetenz zu schulen.

Mit Blick auf die Sensibilisierung für kulturell-kontextuelle Codes der Kommunikation, die bei der Vermittlung einer interkulturell akzentuierten Fremdsprachenkompetenz von zentraler Bedeutung sind, lässt sich festzuhalten, dass in allen Lehrwerken ausführlich auf die unterschiedlichen englischen Sprachregister und ihre Verwendung eingegangen wird. Dies deckt sich mit Renges' Feststellung, dass sprachlich-kommunikative Aspekte „in der aktuellen Lehrbuchgeneration im Vergleich zu früheren Büchern weiter ausgebaut worden [seien]“ (Renges 2005: 223). Während *Context 21*, *Green Line Oberstufe* und *The New Pathway to Summit* jeweils eigene Kapitel zum Unterschied zwischen *formal English* und *informal English* enthalten, finden sich in *Context 21* mehrere „Communicating Across Cultures“-Abschnitte, die u. a. auf englische Höflichkeitskonventionen, Möglichkeiten des Gesprächseinstiegs und die Vermittlung von Verhandlungskompetenz eingehen. Die von Kiffe geforderten sprachlich-kulturellen Strategien zur Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen (Kiffe 1999: 99) werden dabei zumindest implizit im ausreichenden Maße vermittelt; eine explizite Thematisierung erfolgt jedoch nur vereinzelt – und hier insbesondere in den Abschnitten „Intercultural Communication“ und „Dealing with Different Cultural Values“ von *Context 21*.

Als zweites Ergebnis lässt sich somit eine grundsätzlich positive Bilanz in Bezug auf die Vermittlung von Alteritäts-, Stereotypen- und Fremdsprachenkompetenz ziehen. Dennoch zeigen sich in allen Teilbereichen leichte Defizite. So wäre es wünschenswert, wenn die Begegnung mit dem Anderen nicht nur fast ausschließlich in Form von literarischen Perspektivwechseln, sondern auch mittels virtueller/realer Begegnungen in Form von Emailwechseln/Austauschprojekten angeleitet werden würde. Zudem sollte im Sinne einer kognitiv-erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung mit Stereotypen auf eindeutige Formulierungen, unter korrekter Verwendung und Abgrenzung der relevanten Begriffe („stereotype“, „bias“, „prejudice“ etc.) geachtet werden, damit Kategorisierungen – im Unterschied zu negativen Vorurteilen – nicht als etwas per se Schlechtes, sondern vielmehr als eine notwendige Form der Komplexitätsreduktion wahrgenommen werden (vgl. Antors Theorie vom Menschen als „pattern-building animal“, Antor 1992: 40). Im fremdsprachlichen Bereich schließlich sollte einerseits stärkerer Wert auf die Vermittlung von Strategien zum

Umgang mit interkulturellen Missverständnissen gelegt werden; darüber hinaus – und das ist vermutlich die wichtigere Forderung – sollte jedoch auch darauf geachtet werden, dass die grundsätzlich positiv zu bewertende Varietätenvielfalt durch Negativkontextualisierungen von vermeintlich exotischen Varietäten wie *Caribbean English*, *Indian English* und *English as a Foreign Language* nicht ins Gegenteil verkehrt wird. Ansonsten besteht die Gefahr, dass es zu einer kulturellen Hierarchisierung zwischen westlichen und nichtwestlichen Kulturen kommt, die interkulturellen Lernbestrebungen unmittelbar zuwider läuft.

Insgesamt kann den überwiegend positiven Ergebnissen vergleichbarer Lehrwerkanalysen mit Blick auf das vorliegende Lehrwerkcorpus nur teilweise zugestimmt werden. So ist es zwar zutreffend, dass im Vergleich zu früheren Lehrwerkgenerationen „ein deutliches Bemühen um realistische, schülernahe Situationsschilderungen erkennbar [ist]“ (Volkmann 2010: 237); „ein hoher Qualitätsgrad an pädagogisch sinnvoller Darstellung von Diversität und pluralistischen Gesellschaften“ (238) ist hingegen nicht durchgängig erkennbar. Somit führen die von westlichen Machtstrukturen geprägten Darstellungen von Multi- und Interkulturalität dazu, dass das interkulturelle Potential der Lehrwerke relativiert wird.

Abschließend sei mit Blick auf zukünftige Lehrwerke auf gattungsspezifische Beschränkungen sowie auf mögliche Entwicklungen verwiesen. So führt Kolb mit Recht aus, dass Lehrwerke den interkulturellen Kompetenzerwerb stets nur anregen, ihn aber keineswegs garantieren können:

Even if textbooks have greatly improved over the past 20 years, they do not guarantee intercultural learning. To a large extent, this hinges on the teachers' own intercultural competence and on their ability to go beyond stereotypical, simplified factual information and to create a general atmosphere of openness and tolerance in the classroom, where learners from different cultural backgrounds can interact. (Kolb 2012: 43)

Dass ihre Analyse dennoch keine bloße „akademische Pflichtübung“ darstellt, wie zu Beginn der 1990er Jahre von Freudenstein in Bezug auf den Interkulturalitätsdiskurs i. a. befürchtet (Freudenstein 1994: 56), zeigt sich im nach wie vor großen Stellenwert, den Lehrwerke im heutigen (Fremdsprachen-)Unterricht besitzen. Kiffes Einschätzung, dass über die Analyse von Lehrwerken „ein recht verlässliches Bild des tatsächlich praktizierten Fremdsprachenunterrichts“ entworfen werden kann (Kiffe 1999: 89), ist daher auch aus heutiger Sicht noch zutreffend.

Gleichsam stellt sich jedoch die Frage, ob dies auch künftig noch der Fall sein wird. Während sich insbesondere in der Sekundarstufe II schon seit mehreren Jahren die – durchaus wünschenswerte – Tendenz abzeichnet, das Lehrwerk im Sinne eines *Multi-syllable Approach*

„weniger als Drehbuch, sondern eher als breitgefächerte Materialbasis für die aktive Unterrichtsgestaltung“ zu verwenden (Vielau 2005: 144f.), deutet der aktuelle Bedeutungsgewinn von E-Books im Bildungsbereich eine weitere tiefgehende Veränderung an, die kennzeichnend sein könnte für die Entwicklung einer fünften, verstärkt multimedial-interaktiven Lehrwerkgeneration. Ob diese dann einen ähnlichen Stellenwert wie die aktuelle Lehrwerkgeneration haben wird, und welche Auswirkungen dies möglicherweise auf den Unterricht der Zukunft hat, kann derzeit noch nicht abgesehen werden.

10 Darstellungsverzeichnis

DARSTELLUNG 1: AUERNHEIMERS HEURISTISCHES MODELL ZUR INTERPRETATION INTERKULTURELLER BEGEGNUNGEN	38
DARSTELLUNG 2: BYRAMS MODELL DER <i>INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE</i>	39
DARSTELLUNG 3: LEHRWERKGENERATIONEN SEIT DEM ENDE DES ZWEITEN WELTKRIEGS	102
DARSTELLUNG 4: PHASENMODELL ZUM VERHÄLTNIS QUALITATIVER UND QUANTITATIVER ANALYSE	117
DARSTELLUNG 5: CORPUS FÜR DIE LEHRWERKANALYSE	120
DARSTELLUNG 6: EXPLIZIT MULTI- UND INTERKULTURELLE LEHRWERKTHEMEN	129
DARSTELLUNG 7: MINORITÄTENLITERATUR IN DEN LEHRWERKEN	134
DARSTELLUNG 8: REGIONEN MIT EIGENEN KAPITELN IN DEN LEHRWERKEN	143
DARSTELLUNG 9: VERWENDETE VARIETÄTEN DES ENGLISCHEN	228

11 Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar. *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Narr, 1998.

---. „Lernziel interkulturelle Kompetenz‘ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke?“ *Lehrwerke und ihre Alternativen. [Podiumsdiskussion und 11 Vorträge, die im Rahmen der Fremdsprachendidaktischen Tagung an der Humboldt-Universität Berlin (November 1998) gehalten und diskutiert wurden]*. Hg. Renate Fery und Volker Raddatz. Frankfurt am Main: Lang, 2000. 35-45.

---. „Konzepte interkulturellen Lernens und ihre Umsetzung in Lehrwerken“. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik; Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz 23.-26.9.1998*. Hg. Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried. Tübingen: Narr, 2001. 135-149.

Allemann-Ghionda, Cristina. „Interkulturelle Bildung“. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft Nr. 36* (1997): 107-149.

---. „Gesellschaftliche Pluralität, Bildungsziele und Solidarität“. *Olympe: Feministische Arbeitshefte zur Politik* 16 (2002): 19-28.

---. *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 2004.

---. „Interkulturelle und internationale Aspekte in der Erziehungswissenschaft zwischen Wirksamkeit und Effizienz der Bildungsreform“. *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2006. 159-179.

---. „Warum war es nötig, eine ‚interkulturelle‘ Bildung zu erfinden (II) und welche Bedingungen müssen erfüllt werden, um sie im Unterricht umzusetzen?“ *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2007a. 29-57.

---. „Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf“. *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Hg. Cristina Allemann-Ghionda und Saskia Pfeiffer. Berlin: Frank & Timme, 2007b. 23-44.

---. „Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa“. *Zeitschrift für Pädagogik* 54.1 (2008a): 18-33.

---. „Vom Postulat zur bildungspolitischen und didaktischen Umsetzung? Anmerkungen zur Interkulturalität in Lehrplänen“. *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Hg. Lisa Rosen, Schahrazad Farrokhzad, Hans-Joachim Roth und Georg Auernheimer. Münster: Waxmann, 2008b. 147-163.

---. „From Intercultural Education to the Inclusion of Diversity. Theories and Policies in Europe“. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Hg. James A. Banks. New York und London: Routledge, 2009. 134-145.

--- und Deloitte Consulting Brussels. *Intercultural Education in Schools. Study*, 2008.

Allsopp, Richard. „Caribbean English“. *Dictionary of Caribbean English Usage*. Hg. Richard Allsopp. Oxford u. a.: Oxford University Press, 1996. xxxix-lvii.

Anderson, Benedict. *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1983.

Anon. „Das sollte sich ändern“. Interview mit Klaus J. Bade“. *duz - das unabhängige Hochschulmagazin* 9 (2007): 15.

Antor, Heinz. „Ethical Plurivocity, or: The Pleasures and Rewards of Reading“. *Text – Culture – Reception. Cross-Cultural Aspects of English Studies*. Hg. Rüdiger Ahrens und Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 1992. 27-46.

---. „Alterität als literaturtheoretisches Problem“. *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Hg. Rüdiger Ahrens. Berlin: Schmidt, 1995. 323-325.

---. „Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre“. *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2006. 25-39.

---. „Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz: Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung“. *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2007. 111-126.

---. „Diversity, Cosmopolitanism and Ethics in the Age of Inter- and Transculturalism“. *Practising Equity, Addressing Law. Equity in Law and Literature*. Hg. Daniela Carpi. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2008. 191-206.

---. „The Ethics of a Critical Cosmopolitanism for the Twenty-First Century“. *Locating Transnational Ideals*. Hg. Walter Goebel und Saskia Schabio. New York: Routledge, 2010. 48-62.

Appiah, Kwame Anthony. *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*. London: Penguin Books, 2007.

Assmann, Jan. „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“. *Kultur und Gedächtnis*. Hg. Jan Assmann und Tonio Hölscher. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988. 9-19.

Auernheimer, Georg. „Interkulturelle Bildung als politische Bildung“. 1999. *Universität zu Köln*. <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/pol_bildung.html>, zuletzt aktualisiert am 06.03.2004, zuletzt geprüft am 27.07.2010.

---. „Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung“. *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Hg. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn, 2000. 18-28.

---. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003.

---. „Interkulturelles Lernen und Handeln“. *Krieg und Frieden*. Hg. Gert Sommer. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 2004. 620-632.

---. „Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz“. *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2006. 145-158.

---. „Interkulturelle Bildung in der Schule“. *Erziehung zum Frieden. Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule*. Hg. Internationale Friedensschule Köln. Berlin, Münster: Lit, 2007a. 217-233.

- . „Interkulturelle Kompetenz revidiert“. *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2007b. 11-28.
- . „Interkulturelles Lernen. Ein Aufruf zur pädagogischen Bescheidenheit“. *Pädagogische Theorien des Lernens*. Hg. Michael Göhlich. Weinheim: Beltz, 2007c. 153-162.
- . „Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung“. *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Hg. Norbert Schläbitz. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 2007d. 13-29.
- . „Interkulturelle Bildung als eine Dimension politischer Bildung“. *Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt*. Hg. Bettina Gruber. Wien: Böhlau, 2008a. 145-160.
- . „Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz“. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Hg. Georg Auernheimer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 2008b. 35-65.
- Bach, Gerhard. „Lehrer – Lehrwerk – Landeskunde. Positionsbestimmung eines lehrbuchorientierten Landeskundeunterrichts“. *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht. Zur Theorie und Praxis des inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Hg. Dieter Buttjes. Paderborn: Schöningh, 1981. 102-111.
- . „Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik“. *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Hg. Gerhard Bach. Tübingen u. a.: Francke, 2003. 269-287.
- Bade, Klaus J. „Mehr Mut zur Umsetzung neuer Formen der Integrationsförderung. Interview mit Prof. Dr. Klaus J. Bade“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1 (2009): 5-6.
- Bamberger, Richard. „Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick“. *Schulbuchforschung*. Hg. Richard Olechowski. Frankfurt am Main: Lang, 1995. 46-94.
- Banks, James A. „Diversity, Group identity, and Citizenship Education in a Global Age“. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Hg. James A. Banks. New York und London: Routledge, 2009a. 303-322.
- . „Multicultural Education. Dimensions and Paradigms“. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Hg. James A. Banks. New York und London: Routledge, 2009b. 9-32.
- Bebermeier, Hans. „Educational Stays als internationale Begegnungen“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38.70 (2004): 33-39.
- Beck, Ulrich. *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.
- Becker, Benjamin. *Programme zur Förderung von Interkulturalität und Diversität: Programmevaluation am Beispiel der Fulbright Diversity-Initiative*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.
- Bennett, Janet M. „Turning Frogs into Interculturalists. A Student-Centered Developmental Approach to Teaching Intercultural Competence“. *Crossing Cultures. Insights from Master Teachers*. Hg. Nakiye Avdan Boyacıgiller, Richard Alan Goodman und Margaret E. Phillips. New York, London: Routledge, 2003. 157-170.

- Bennett, Milton J. „Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity“. *Cross-Cultural Orientation. New Conceptualizations and Applications*. Hg. R. Michael Paige. Lanham: University Press of America, 1986. 27-70.
- Berelson, Bernard. *Content Analysis in Communications Research*. London: Macmillan Publishers, 1952.
- Bergmann, Klaus. „Multiperspektivität“. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45 (1994): 194-198.
- Bernhard, Nicole. „Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch – ‚Spielend‘ zu interkultureller Kompetenz“. *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Hg. Laurenz Volkmann, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring. Tübingen: Narr, 2002. 193-216.
- Bildungskommission NRW. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied, Krefeld und Berlin: Luchterhand, 1995.
- Billows, F. Lionel. *Kooperatives Sprachenlernen*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973.
- Bim, I. L. „Einiges zu den Grundlagen einer Fremdsprachenlehrbuchtheorie“. *Deutsch als Fremdsprache* 24.5 (1987): 263-266.
- Birdsong, David. „Nativelikeness and Non-Nativelikeness in L2 Research“. *International Review of Applied Linguistics* 43.4 (2005): 319-328.
- Blaicher, Günther. „Einleitung des Herausgebers: Bedingungen literarischer Stereotypisierung“. *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Hg. Günther Blaicher. Tübingen: Narr, 1987a. 9-25.
- . *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur*. Tübingen: Narr, 1987b.
- Bleyhl, Werner. „Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen“. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr, 1994. 9-20.
- Böhm, Winfried. *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner, 2005.
- Bolten, Jürgen. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen, 2003.
- . „Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte“. *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training*. Hg. Klaus Götz. München: Hampp, 2006. 57-75.
- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- Bredella, Lothar. „Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert?“ *Zugänge zum Fremden*. Hg. Lothar Bredella und Herbert Christ. Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitäts-Buchhandlung, 1993. 11-36.
- . „Einleitung: Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens?“ *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Giessen, 4.-6. Oktober 1993*. Hg. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, 1995. 1-34.

- . „Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 35.53 (2001): 10-14.
- . „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“. *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Hg. Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 2002. 125-152.
- . „Was bedeutet interkulturelle Kompetenz?“ *Unbegrenztes Lernen – Lernen über Grenzen? Generierung und Verteilung von Wissen in der Hochschulentwicklung*. Hg. Elke Kruse, Uwe Kückler und Maria Kuhl. Münster: Lit, 2005. 36-50.
- . „Transkulturalität oder Interkulturalität? Kulturen abschaffen oder mit und in ihnen leben?“ *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Hg. Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 2010a. 126-148.
- . *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr, 2010b.
- und Werner Delanoy. „Einleitung. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“ *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Hg. Lothar Bredella und Werner Delanoy. Tübingen: Narr, 1999. 11-31.
- Bühler-Otten, Sabine, Ursula Neumann und Lutz R. Reuter. „Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen“. *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Hg. Ingrid Gogolin und Bernhard Nauck. Opladen: Leske + Budrich, 2000. 279-319.
- Bung, Peter. *Systematische Lehrwerkanalyse. Untersuchungen zum Einsatz von Contentanalysen für die Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik*. Kastellaun: Henn, 1977.
- . „Lehrwerkkritik und Richtlinien“. *Englisch-Amerikanische Studien* 4.3 (1982): 284-297.
- Byram, Michael. „Reflecting on ‚Intercultural Competence‘ in Foreign Language Learning“. *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Giessen, 4.-6. Oktober 1993*. Hg. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, 1995. 269-275.
- . *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- und Peter Doyé. „Conclusion/Schlußwort“. *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Hg. Michael S. Byram. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1993. 195-202.
- Castles, Stephen. „World Population Movements, Diversity, and Education“. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Hg. James A. Banks. New York und London: Routledge, 2009. 49-61.
- Christ, Herbert. „Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens“. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr, 1994. 31-42.
- . „Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht“. *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Hg. Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 2007. 51-77.
- Cortazzi, Martin und Lixin Jin. „Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL-Classroom“. *Culture and Second Language Learning*. Hg. Eli Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 196-219.

De Florio-Hansen, Inez. „Wider die ‚interkulturelle‘ Euphorie. Fragen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 41.3 (1994): 303-307.

---. „Interkulturalität als Voraussetzung für personale Autonomie und Authentizität. Überlegungen zu einem (fremd-) sprachenübergreifenden Konzept“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47.3 (2000): 227-234.

Demorgon, Jacques. „Evaluation internationaler Begegnungen. 5. Evaluation als Suche nach sachgerechten Maßstäben. Internationale und interkulturelle Begegnungen: Für eine Evaluation dessen, was tatsächlich geschieht. Übersetzung aus dem Französischen von Gernot Glaeser“. 1995. *Deutsch-Französisches Jugendwerk*. <<http://www.ofaj.org/paed/texte/evalua/evalua.html>>, zuletzt geprüft am 29.08.2009.

Di Cesare, Donatella. „Das unendliche Gespräch. Sprache als Medium der hermeneutischen Erfahrung“. *Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode*. Hg. Günter Figal. Berlin: Akademie-Verlag, 2007. 177-198.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. „Charta der Vielfalt – Die Charta im Wortlaut“. 2009. *Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*. <<http://www.vielfalt-als-chance.de/index.php?id=14>>, zuletzt aktualisiert 2009, zuletzt geprüft am 29.08.2009.

Diez, Gunther. „Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10.1 (2007): 7-30.

Doff, Sabine. „Inter- and/or Transcultural Learning in the Foreign Language Classroom? Theoretical Foundations and Practical Implications“. *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities*. Hg. Frank Schulze-Engler. Amsterdam: Rodopi, 2009. 357-372.

Donath, Reinhard. „E-Mail-Projekte: Sprachlich und kulturell kompetent kommunizieren“. *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Hg. Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm. Stuttgart: UTB, 2003. 132-148.

Donec, Paul. „Landeskunde und Linguolandeskunde in der interkulturellen Kommunikation“. *Deutsch als Fremdsprache* 28.4 (1991): 222-226.

Donnerstag, Jürgen. „Landeskunde vs. Interkulturalität: Zu den Grundlagen interkulturellen Lernens im Fach Englisch“. *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Hg. Wolfgang Börner. Bochum: AKS-Verlag, 1997. 21-36.

---. „Die Grenzen des interkulturellen Lernens: Einige Anmerkungen zu Michael Moore und zum deutschen Anti-Amerikanismus“. *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2007. 159-173.

Doyé, Peter. „Neuere Konzepte der Fremdsprachenerziehung und ihre Bedeutung für die Schulbuchkritik“. *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Hg. Michael S. Byram. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1993. 19-29.

Edmondson, Willis und Juliane House. „Interkulturelles Lernen: Ein überflüssiger Begriff“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9 (1998): 161-188.

---. „Begrifflichkeit und interkulturelles Lernen. Eine Antwort auf Hu 1999“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11.1 (2000): 125-129.

Eisenmann, Maria, Nancy Grimm und Laurenz Volkmann (Hg.). *Teaching the New English Cultures & Literatures*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2010.

Engel, Ulrich, Wolfgang Halm, Hans-Jürgen Krumm, Wolf-Dieter Ortmann et al. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1977.

Engel, Ulrich, Hans-Jürgen Krumm und Alois Wierlacher. „Liste von Kriterien zur Begutachtung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Stand 1.2.1977“. *Zielsprache Deutsch 9.2* (1978): 3-6.

Erklärung von Bern. „Rassismus in Kinderbüchern – Kriterien zur raschen Analyse“. *LIFE: Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. DVD Edition 2010*. Hg. BMW Group. München: BMW Group, 2010.

Erl, Astrid und Marion Gymnich. *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen, 2007.

Europäische Gemeinschaften. Ausschuss der Regionen. „Entschließung zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der Europäischen Gemeinschaft“. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* 36.C 42 (1993): 187-191.

Europarat. Parlamentarische Versammlung. „Recommendation 786 (1976) on the Education and Cultural Development of Migrants“. 1976. <<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta76/EREC786.htm>>, zuletzt geprüft am 15.02.2011.

Ferchhoff, Wilfried. „Zur Differenzierung qualitativer Sozialforschung. Mit einem Vergleich von qualitativer und quantitativer Jugendforschung“. *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*. Hg. Wilhelm Heitmeyer. Weinheim, München: Juventa-Verlag, 1986. 215-244.

Finkbeiner, Claudia. „Lehrplan – Lehrwerk – Stoffverteilungsplan – Unterricht“. *Englisch Lernen und Lehren*. Hg. Johannes-Peter Timm. Berlin: Cornelsen, 1998. 36-44.

Fish, Stanley. „Boutique Multiculturalism, or Why Liberals are Incapable of Thinking about Hate Speech“. *Critical Inquiry* 23 (1997): 378-395.

Flehsig, Karl-Heinz und Hans-Dieter Haller. *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung*. Stuttgart: Klett, 1973.

Freudenstein, Reinhold. „Alles interkulturell – oder was?“ *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr, 1994. 56-62.

---. „Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48.1 (2001): 8-19.

Fritzsche, K. Peter. „Multikulturelle Gesellschaft – Ein Thema deutscher Schulbücher?“ *Internationale Schulbuchforschung* 12.3 (1991): 335-347.

---. „Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput“. *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Hg. K. Peter Fritzsche. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992a. 9-21.

---. „Vorurteile und verborgene Vorannahmen“. *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Hg. K. Peter Fritzsche. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992b. 107-124.

Fuchs, Martin. „Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen“. *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Hg. Gertraude Krell, Barbara Riedmüller, Barbara Sieben und Dagmar Vinz. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag, 2007. 17-34.

Führung, Gisela. *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik*. Münster: Waxmann, 1996.

Funk, Hermann. „Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse“. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hg. Bernd Kast und Gerhard Neuner. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994. 105-111.

Funke, Peter. „Kriterien der landeskundlichen Analyse fremdsprachiger Lehrwerke/The Criteria for Analyzing the Cultural Content of Foreign Language Textbooks“. *Die Bundesrepublik Deutschland und die Vereinigten Staaten von Amerika: Die Landeskundlicher Darstellung in Sprachlehrbüchern beider Länder*. Hg. Wolfgang Jacobmeyer. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1988. 37-52.

Gadamer, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr, 1965.

Gander, Hans-Helmuth. „Erhebung der Geschichtlichkeit des Verstehens zum hermeneutischen Prinzip“. *Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode*. Hg. Günter Figal. Berlin: Akademie-Verlag, 2007. 105-125.

Geiger, Klaus F. *Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern?* Kassel: Universität Gesamthochschule. Fachbereich Gesellschaftswissenschaften. Migrationssoziologie Interkulturelles Lernen, 1997.

---. „Fördern Schulbücher interkulturelles Lernen? Ein Werkstattbericht“. *Deutsch Lernen 1* (1999): 54-63.

Gick, Annegret. „Negotiating Common Ground: Ein wesentliches Element (interkultureller) kommunikativer Kompetenz“. *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Hg. Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael K. Legutke. Tübingen: Narr, 1997. 178-190.

Gießing, Jürgen. „Zankapfel ‚Lehrbuch‘“. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1.2 (2004): 82-84.

Glathe, Ute. „Vom virtuellen zum realen Schüleraustausch. Die Max-Klinger-Schule in Leipzig organisiert einen Austausch mit Kanada“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38.70 (2004): 22-26.

Göbel, Kerstin und Hermann-Günter Hesse. „Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive“. *Zeitschrift für Pädagogik* 50.6 (2004): 818-834.

Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann, 1994.

---, Ursula Neumann und Lutz R. Reuter. „Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme“. *Zeitschrift für Pädagogik* 44.5 (1998): 663-678.

Göhlich, Michael, Eckart Liebau, Hans-Walter Leonhard und Jörg Zirfas. „Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung“. *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre*

Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Hg. Michael Göhlich. Weinheim: Juventa, 2006. 7-29.

Göpfert, Hans. *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen u. Alternativen für Geschichte, Sozialkunde u. Religion.* Düsseldorf: Schwann, 1985.

Götze, Lutz. „Fünf Lehrwerkgenerationen“. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Hg. Bernd Kast und Gerhard Neuner. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994. 29-30.

Grosch, Harald und Wolf Rainer Leenen. „Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens“. *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung.* Hg. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn, 2000. 29-46.

Gumperz, John Joseph. *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien.* Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1975.

Gutmann, Amy. „Challenges of Multiculturalism in Democratic Education“. 1995a. *College of Education at the University of Illinois at Urbana-Campaign.* <http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/gutmann.html>, zuletzt aktualisiert 2004, zuletzt geprüft am 07.09.2010.

---. „Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik“. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 43.2 (1995b): 273-305.

---. *Democratic Education. With a New Preface and Epilogue.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999.

Hammer, Mitchell R., Milton J. Bennett und Richard Wiseman. „Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Developmental Inventory“. *International Journal of Intercultural Relations* 27 (2003): 421-443.

Hansen, Klaus P. *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung.* Tübingen: Francke, 2003.

Heinze, Carsten. „Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung“. *Das Bild im Schulbuch.* Hg. Carsten Heinze und Eva Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. 9-13.

Hesse, Hermann-Günter, Kerstin Göbel und Nina Jude. „Interkulturelle Kompetenz“. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.* Hg. Eckhard Klieme. Weinheim: Beltz, 2008. 180-190.

Heuer, Helmut und Richard M. Müller. „Lehrwerke und Curriculum im fremdsprachlichen Unterricht – Vorwort der Herausgeber“. *Lehrwerkkritik – Ein Neuansatz.* Hg. Helmut Heuer und Richard M. Müller. Dortmund: Lensing, 1973a. 7-8.

---. *Lehrwerkkritik – Ein Neuansatz.* Dortmund: Lensing, 1973b.

Heuer, Helmut, Richard M. Müller und Helmut Schrey. „Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Vorläufiges Programm eines Arbeitskreises“. *Lehrwerkkritik – Ein Neuansatz.* Hg. Helmut Heuer und Richard M. Müller. Dortmund: Lensing, 1973. 9-14.

Hobsbawm, Eric und Terence Ranger. *The Invention of Tradition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Hofstede, Geert. *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values.* Beverly Hills: Sage, 1980.

Hohmann, Manfred. „Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme“. *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten* 4.4 (1983): 4-8.

---. „Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung?“ *Vergleichende Erziehungswissenschaft* 17 (1987): 98-115.

House, Juliane. „Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 1.3 (1996). <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>>, zuletzt geprüft am 23.03.2012.

Hu, Adelheid. „Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle?“ *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Giessen, 4. – 6. Oktober 1993*. Hg. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, 1995. 405-412.

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

Hunfeld, Hans. „Zur Normalität des Fremden“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 25.3 (1991): 50-52.

---. *Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin*. Waldsteinberg: Popp, 1998.

Huseman, Harald. „Stereotypen in der Landeskunde. Mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können?“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43.2 (1990): 89-98.

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. „Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbewegungen – aber wie?“ 2002. <www.idaev.de/html/Interkulturelles_Lernen%20.pdf>, zuletzt geprüft am 29.08.2009.

Islam, Carlos und Chris Mares. „Adapting Classroom Materials“. *Developing Materials for Language Teaching*. Hg. Brian Tomlinson. London: Continuum, 2003. 86-100.

Jackson, Philip W. *Life in Classrooms*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1968.

Jean-Baptiste, Alfred. *Caribbean English and the Literacy Tutor. A Manual*. Toronto: Toronto ALFA Centre, 1995.

Jeismann, Karl-Ernst. „Geschichtsbewußtsein“. *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Hg. Klaus Bergmann. Seelze-Velber: Kallmeyer, 1980. 42-46.

---. „Einleitung“. *Englische und Deutsche Geschichte in den Schulbüchern Beider Länder. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen in Darstellungen Zur Neueren Geschichte*. Hg. Karl-Ernst Jeismann. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1982. 7-10.

Kahl, Detlev. „Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk“. *Lehrwerke und ihre Alternativen. [Podiumsdiskussion und 11 Vorträge, die im Rahmen der Fremdsprachendidaktischen Tagung an der Humboldt-Universität Berlin (November 1998) gehalten und diskutiert wurden]*. Hg. Renate Fery und Volker Raddatz. Frankfurt am Main: Lang, 2000. 125-128.

Kanschat, Katharina. „Diversity – Erfolgsfaktor im Unternehmen. Die Charta der Vielfalt“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2009.1 (2009): 20-21.

Kast, Bernd und Gerhard Neuner (Hg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994.

- Keller, Gottfried. „Stereotype im Unterricht: Ihre Entstehung, ihre Behandlung“. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Hg. Udo O. H. Jung. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 1992. 444-451.
- Kellner, Magdalene. „Pädagogik der Vielfalt in der Berufsausbildung. Die Diversity-Strategie der Ford-Werke“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2009.1 (2009): 26-29.
- Kieweg, Werner. „Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch – dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium“. *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Hg. Klaus Vogel und Wolfgang Börner. Bochum: AKS-Verlag, 1999. 33-66.
- Kiffe, Marion. *Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I*. Aachen: Shaker, 1999.
- Kimmelman, Nicole. „Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung?“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2009.1 (2009): 7-10.
- Kiper, Hanna. „Interkulturelles Lehren und Lernen in Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I“. *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Hg. Rudolf Leiprecht. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, 2006. 303-316.
- Kögler, Hans-Herbert. *Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*. Stuttgart: Metzler, 1992.
- Kolb, Elisabeth. „Statements on Cultural Content: More Than Knowledge About Target Language Countries“. *Anglistik: International Journal of English Studies* 23.1 (2012): 39-47.
- Kramer, Jürgen. „Fremdsprachenunterricht mit (oder ohne) Stereotype?“. *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.-9. Oktober 1991*. Hg. Johannes-Peter Timm und Helmut Johannes Vollmer. Bochum: Brockmeyer, 1993. 369-371.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- . „Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht“. *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Giessen, 4.-6. Oktober 1993*. Hg. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, 1995. 51-66.
- . „The Privilege of the Intercultural Speaker“. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Hg. Michael Byram und Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 16-31.
- Krell, Gertraude, Barbara Riedmüller, Barbara Sieben und Dagmar Vinz. „Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung“. *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Hg. Gertraude Krell, Barbara Riedmüller, Barbara Sieben und Dagmar Vinz. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag, 2007. 7-16.
- Krumm, Hans-Jürgen. „Stockholmer Kriterienkatalog“. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hg. Bernd Kast und Gerhard Neuner. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994. 100-105.
- Landtag Nordrhein-Westfalen. „Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen“. *Landtag Nordrhein-Westfalen*.

<http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetze/Verfassung_NRW.jsp>, zuletzt geprüft am 08.04.2011.

Latour, Bruno. *War of the Worlds. What about Peace?* Chicago: Prickly Paradigm Press, 2002.

Laubig, Manfred, Heidrun Peters und Peter Weinbrenner. *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.* Bielefeld, 1986.

Leggewie, Claus und Sigrid Baringhorst. *Multi Kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik.* Berlin: Rotbuch-Verlag, 1993.

Lehmann, Christiane. *Mediating London. Die britische Hauptstadt als landeskundliche Themeneinheit in Lehrbüchern für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Ein methodisch-didaktischer Beitrag zur Lehrwerkkritik.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2010.

Leitzgen, Günter. „Weg vom Lehrbuch!“. *französisch heute* 27.3 (1996): 190-198.

Lenz, Bernd. „British Cultural Studies. Landeskunde im neuen Gewand“. *Anglistische Lehre aktuell. Probleme, Perspektiven, Praxis.* Hg. Barbara Korte und Klaus Peter Müller. Trier: WVT, 1995. 221-230.

Leupold, Eynar. „Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht“. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Hg. Udo O. H. Jung. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 1992. 121-126.

---. „Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: Ein viel diskutiertes Medium“. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Hg. Udo O. H. Jung und Heidrun Jung. Frankfurt am Main: Lang, 2006. 1-9.

Lippmann, Walter. *Public Opinion.* New York: Free Press, 1965.

Loomba, Ania. *Shakespeare, Race, and Colonialism.* Oxford und New York: Oxford University Press, 2002.

Luchtenberg, Sigrid. *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht.* Münster: Waxmann, 1995.

---. *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.

---. „Migrant Minority Groups in Germany. Success and Failure in Education“. *The Routledge International Companion to Multicultural Education.* Hg. James A. Banks. New York und London: Routledge, 2009. 463-473.

Mall, Ram A. „Interkulturelle Verständigung – Primat der Kommunikation vor dem Konsens?“. *Ethik und Sozialwissenschaften* 11.3 (2000): 337-350.

---. „Interkulturelle Kompetenz jenseits bloßer ‚political correctness‘“. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14.1 (2003): 196-198.

Marienfeld, Wolfgang. „Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik“. *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Band XVII.* Hg. Internationales Schulbuchinstitut mit Unterstützung der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1976. 47-58.

May, Stephen. „Critical Multiculturalism and Education“. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Hg. James A. Banks. New York und London: Routledge, 2009. 33-48.

Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 2007.

Meijer, Dick und Eva-Maria Lenkins. „Landeskundliche Inhalte – Die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken“. *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998): 18-25.

Mennecke, Arnim. „Überlegungen zur Bewertung landeskundlicher Inhalte in fremdsprachlichen Lehrwerken“. *Großbritannien. Seine Darstellung in Deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Hg. Peter Doyé. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991. 27-39.

Mey, Hartmut. „Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht“. *Fremdsprachenunterricht: fsu* 46.2 (1993): 90-92.

---. „Lehrwerke, Kriterien und kein Ende?“. *Fremdsprachenunterricht: fsu* 39.48 (1995): 123-124.

Michler, Christine. „Illustrationen in Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland“. *Das Bild im Schulbuch*. Hg. Carsten Heinze und Eva Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. 249-260.

Ministerausschuss des Europarates. „Resolution (70) 35. Adopted by the Ministers' Deputies on 27 November 1970. School Education for Children of Migrant Workers“. 1970. <<https://wcd.coe.int/wcd/com.intranet.InstraServlet?command=com.intranet.CmdBlobGet&IntranetImage=586702&SecMode=1&DocId=639874&Usage=2>>, zuletzt geprüft am 02.02.2011.

---. „Empfehlung Nr. R 18 (84) an die Mitgliedsstaaten über die Ausbildung von Lehrern zu einer Erziehung für interkulturelle Verständigung, insbesondere in einem Kontext der Migration“. *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Hg. Manfred Hohmann und Hans H. Reich. Münster: Waxmann, 1989. 265-269.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Frechen: Ritterbach, 1999.

---. *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Frechen: Ritterbach, 2007a.

---. „Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2010“. 2007b. <<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=1058>>, zuletzt aktualisiert am 01.08.2007, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

---. „Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2011“. 2009a. <<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=1816>>, zuletzt aktualisiert am 27.04.2009, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

---. „Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2012“. 2009b. <<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=2007>>, zuletzt aktualisiert am 18.08.2009, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

---. „Zulassung von Lernmitteln. Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 3.12.2003“. 2009c. <<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Lernmittel/Zulassung.pdf>>, zuletzt aktualisiert am 01.07.2009, zuletzt geprüft am 30.03.2011.

---. „Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen“. 2010a. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf>, zuletzt aktualisiert am 01.07.2010, zuletzt geprüft am 29.12.2010.

---. „Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2013“. 2010b. <<http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=2701>>, zuletzt aktualisiert am 16.08.2010, zuletzt geprüft am 27.04.2011.

MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. „Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World“. 2007. <http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf>, zuletzt geprüft am 05.05.2010.

Müller, Bernd-Dietrich. „Interkulturelle Didaktik“. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hg. Bernd Kast und Gerhard Neuner. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994. 96-99.

Müller, Burkhard. „Evaluation internationaler Begegnungen. 3. Welche Probleme impliziert „interkulturelle Arbeit“ für die Evaluation?“ 1995. *Deutsch-Französisches Jugendwerk*. <<http://www.ofaj.org/paed/texte/evalua/evalua.html>>, zuletzt geprüft am 29.08.2009.

Müller, Walter. „Die Verbilderung unserer Lebenswelt – Eine pädagogische Herausforderung“. *Das Bild im Schulbuch*. Hg. Carsten Heinze und Eva Matthes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. 33-42.

Müller-Hartmann, Andreas und Maike Grau. „Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38.70 (2004): 2-9.

Neumann, Ursula und Ingrid Gogolin. „Länderbericht: Nordrhein-Westfalen“. *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 – 1999*. Hg. Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Lutz Reuter. Münster: Waxmann, 2001. 265-310.

Neumann, Ursula und Lutz R. Reuter. „Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen“. *Zeitschrift für Pädagogik* 50.6 (2004): 803-817.

Neuner, Gerhard. „Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik – Zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand“. *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Hg. Gerhard Neuner. Frankfurt am Main: Lang, 1979a. 5-39.

---. *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt am Main: Lang, 1979b.

---. „Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: Die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive“. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hg. Bernd Kast und Gerhard Neuner. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994a. 111-118.

---. „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik“. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hg. Bernd Kast und Gerhard Neuner. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1994b. 8-22.

---. „Lehrwerke“. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke, 2003. 399-402.

Nicklas, Hans. „Evaluation internationaler Begegnungen. 5. Evaluation als Suche nach sachgerechten Maßstäben. Scheitern und Gelingen. Zur Spezifität interkultureller Lernprozesse und ihrer Folgen für die Evaluation“. 1995. *Deutsch-Französisches Jugendwerk*. <<http://www.ofaj.org/paed/texte/evalua/evalua.html>>, zuletzt geprüft am 29.08.2009.

Nieke, Wolfgang. „Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas“. *Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik; Geschichte, Kultur, Sprachen; Interkulturelles Lernen; Schüleraustausch; Europaschulen*. Hg. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 1994. 175-185.

---. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Nieto, Sonia. „Multicultural Education in the United States. Historical Realities, Ongoing Challenges, and Transformative Possibilities“. *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Hg. James A. Banks. New York und London: Routledge, 2009. 79-95.

Nieweler, Andreas. „Wie entstehen Lehrwerke?“ *französisch heute* 36.2 (2005): 124-133.

Nohl, Arnd-Michael. *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006.

---. *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010.

Nohn, Georg. „China und seine Darstellung im Schulbuch“. 2001. *Universitätsbibliothek Trier*. <<http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2004/202/pdf/20010213.pdf>>, zuletzt geprüft am 26.05.2011.

Nünning, Ansgar. „Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen: Zur Bedeutung von Nationalstereotypen für das kollektive Gedächtnis und das Verstehen fremder Kulturen“. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Hg. Lothar Bredella und Werner Delanoy. Tübingen: Narr, 1999. 322-357.

Organisation for Economic Co-operation and Development. „International Migration Outlook: SOPEMI 2009. Zusammenfassung in Deutsch“. 2009. <www.oecd.org/dataoecd/40/35/43183079.pdf>, zuletzt geprüft am 29.08.2009.

Piepho, Hans-Eberhard. „Wie man Unterrichtswerke beurteilt“. *Lehrmittel aktuell* 2 (1976): 46-49.

Pöggeler, Franz. „Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945“. *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Hg. Werner Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003. 33-53.

Pollock, David C. und Ruth E. van Reken. *Third Culture Kids. The Experience of Growing Up Among Worlds*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1999.

Prusky, Christine. „Damit es Erkan später leichter hat“. *duz – das unabhängige Hochschulmagazin* 9 (2007): 10-13.

Rat der Europäischen Gemeinschaften. „Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“. 1977. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:DE:HTML>>, zuletzt geprüft am 02.02.2011.

- Rathje, Stefanie. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11.3 (2006). <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/rathje1.htm>>, zuletzt geprüft am 01.06.2010.
- Rauch, Martin und Lothar Tomaschewski. *Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien*. Reutlingen, 1986.
- Rauch, Martin und Ekkehard Wurster. *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt) (mit ausführlicher Dokumentation der Meßinstrumente)*. Frankfurt am Main: Lang, 1997.
- Reisener, Helmut. „Fünfzehn Fragenkomplexe zur Beurteilung von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht“. *Fremdsprachenunterricht: fsu* 35.44 (1991): 31-37.
- . „Lehrwerke heute: Neue Fragen braucht das Land“. *Fremdsprachenunterricht: fsu* 39.48 (1995): 118-122.
- Renges, Birgit-Herta. *Interkulturelles Lernen und methodisch-didaktische Aspekte in aktuellen Englischlehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe II*. Aachen: Shaker, 2005.
- Ritzer, George. *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2000.
- Roche, Jörg. „Interkulturelle Kompetenz“. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Hg. Udo O. H. Jung. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 1992. 422-434.
- . *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2001.
- Said, Edward. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.
- . „Orientalism Reconsidered“. *Cultural Critique* 1 (1985): 89-107.
- Sauer, Helmut. *Analysekriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht*. Dortmund: Lensing, 1975.
- Schäfer, Werner. „Unterrichten ohne Lehrbuch? Einige unzeitgemäße Bemerkungen“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50.3 (2003): 305-311.
- Schäffter, Ortfried. *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2001.
- Schmitt, Rudolf. *Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel – Eine empirische Untersuchung*. Braunschweig: Westermann, 1979.
- Schulze-Engler, Frank. „Von ‚Inter‘ zu ‚Trans‘: Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge“. *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2006. 41-53.
- Searle, John R. *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Seelye, H. Ned. *Teaching Culture*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1988.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.1981“. 1981. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

---. *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 07.10.1994. Mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.* Bonn, 1994.

---. „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996“. 1996. <<http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Lehre/kmkikbue.pdf>>, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

---. „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002“. 2002. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

---. „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003“. 2003. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BB-erste-Fremdsprache.pdf>, zuletzt geprüft am 16.04.2010.

---. „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004“. 2004. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

---. „Bericht ‘Zuwanderung‘. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006“. 2006. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

---. „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007“. 2007. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration-als-Chance.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2010.

Sercu, Lies. *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German.* Leuven: Leuven University Press, 2000.

Sheldon, Leslie E. „Evaluating ELT Textbooks and Materials“. *ELT Journal* 42.4 (1988): 237-246.

Singleton, David. „The Critical Period Hypothesis: A Coat of Many Colours“. *International Review of Applied Linguistics* 43.4 (2005): 269-285.

Six, Bernd. „Stereotype und Vorurteile im Kontext sozialpsychologischer Forschung“. *Erstarrtes Denken. Studien zu Klischee, Stereotyp und Vorurteil in englischsprachiger Literatur.* Hg. Günther Blaicher. Tübingen: Narr, 1987. 41-54.

Standing Conference of European Ministers of Education. „Resolution No. 1 on Migrants' Education“. *Record of the Proceedings of the Thirteenth Session.* Hg. Standing Conference of European Ministers of Education. Dublin, 1983. 12-13.

Stein, Gerd. „Das Schulbuch als Unterrichtsmedium und Forschungsgegenstand“. *Erziehen heute* 32.2 (1982): 2-14.

---. „Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis“. *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive.* Hg. Werner Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003. 23-32.

Stier, Jonas. „Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies“. *Intercultural Education* 14.1 (2003): 77-91.

Straub, Jürgen, Steffi Nothnagel und Arne Weidemann. „Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen“. *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Hg. Arne Weidemann, Jürgen Straub und Steffi Nothnagel. Bielefeld: Transcript, 2010. 15-27.

Swift, Graham. *Waterland*. New York: Poseidon, 1983.

Taylor, Charles. „The Politics of Recognition“. *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*. Hg. Charles Taylor und Amy Gutmann. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994. 25-73.

Thomas, Alexander. „Interkulturelle Verständigung unter dem Blickwinkel interkulturellen Handelns“. *Ethik und Sozialwissenschaften* 11.3 (2000): 405-408.

---. „Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte“. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14.1 (2003): 137-150.

---. *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Bautz, 2005.

--- und Karl Heinz Wagner. „Von der Fremdheitserfahrung zum interkulturellen Verstehen. Kulturpsychologische Grundlagen für den Einsatz interkultureller Trainingsprogramme“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46.3 (1999): 227-236.

Todorov, Tzvetan. *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

Todorova, Marija Nikolaeva. *Imagining the Balkans*. New York: Oxford University Press, 1997.

Tomalin, Barry und Susan Stempleski. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Tomlinson, Brian (Hg.). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 2003.

Uhe, Ernst. „Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters“. *Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung Wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag*. Hg. Gerd Stein und Heiner Beddies. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979. 158-164.

Universität zu Köln. „Zentrum für Inter- und Transkulturelle Studien (CITS)“. <<http://www.cits.phil-fak.uni-koeln.de/>>, zuletzt aktualisiert 2011, zuletzt geprüft am 05.03.2011.

Universität zu Köln. Humanwissenschaftlichen Fakultät. „cedis – Center for Diversity Studies“. <<http://www.cedis.uni-koeln.de/>>, zuletzt geprüft am 22.02.2012.

Vielau, Axel. „Lehrwerk, quo vadis? Einflüsse auf die Lehrwerkentwicklung“. *Niemals Zu Früh und Selten Zu Spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Hg. Eva Burwitz-Melzer und Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen, 2005. 137-147.

Volkman, Laurenz. „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz“. *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Hg. Laurenz Volkman, Klaus Stierstorfer und Wolfgang Gehring. Tübingen: Narr, 2002. 11-47.

---. „The global village: Von der interkulturellen zur multikulturellen Kompetenz“. *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung*

interkultureller Kompetenz. Hg. Heinz Antor. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2007. 127-157.

---. „Spracharbeit und *Language Awareness* im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Überlegungen zu einem vernachlässigten didaktischen Thema“. *Verstehen und Verständigung. Interkulturelles Lehren und Lernen. Festschrift für Jürgen Donnerstag*. Hg. Petra Bosenius, Andreas Rohde und Martina Wolff. Trier: WVT, 2008. 117-136.

---. *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr, 2010.

Waltzer, Michael. *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1994.

Watzlawik, Paul, Janet H. Beavin und Don D. Jackson. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber, 1969.

Weinbrenner, Peter. „Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung“. *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Hg. K. Peter Fritzsche. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992a. 33-54.

---. „Methodologies of Textbook Analysis Used To Date“. *History and Social Studies. Methodologies of Textbook Analysis. Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig (Germany), 11-14 September 1990*. Hg. Hilary Bourdillon. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1992b. 21-34.

Welsch, Wolfgang. „Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“. *Information Philosophie 2* (1992): 5-20.

---. „Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today“. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Hg. Mike Featherstone und Scott Lash. London: Sage, 1999. 194-213.

---. „On the Acquisition and Possession of Commonalities“. *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities*. Hg. Frank Schulze-Engler. Amsterdam: Rodopi, 2009. 3-36.

---. „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Hg. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold. Bielefeld: Transcript, 2010. 39-66.

Wiater, Werner. „Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung“. *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Hg. Werner Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003a. 11-19.

---. *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003b.

Widdowson, Henry. „The Authenticity of Language Data“. *Explorations in Applied Linguistics*. Hg. Henry George Widdowson. Oxford u. a.: Oxford University Press, 1985. 163-172.

Winter, Gerhard. „Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens“. *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Hg. Alexander Thomas. Saarbrücken: Breitenbach, 1988. 151-177.

ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerus. „Schülercampus ‚Mehr Migranten werden Lehrer‘“. 2012. <<http://www.mehr-migranten-werden-lehrer.de/h/>>, zuletzt aktualisiert 2012, zuletzt geprüft am 22.02.2012.

Zimmermann, Günther. „Das sprachliche Curriculum“. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke, 1995. 135-142.

Zinnecker, Jürgen. *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz, 1975.

Zirfas, Jörg, Michael Göhlich und Eckart Liebau. „Transkulturalität und Pädagogik – Ergebnisse und Fragen“. *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Hg. Michael Göhlich. Weinheim: Juventa, 2006. 185-194.