



# Grundsätze interkulturellen Lernens – zum Verständnis des LIFE-Konzepts

Ein Beitrag von Prof. Dr. Hans Hunfeld,  
Jurymitglied des BMW Group Awards  
für Interkulturelles Lernen

**BMW Group**



# Einführung

Hans Hunfeld bestimmt in diesem 1997 entstandenen Artikel interkulturelles Lernen als eine selbstverständliche Reaktion auf die Tatsache, dass in der modernen Gesellschaft der Fremde in der Nachbarschaft zum Normalfall geworden ist. Von daher müssen bisher gewohnte Bestimmungen des Fremden überprüft und unser Verhalten ihm gegenüber verändert werden: Der Fremde darf nicht länger von unserer jeweiligen Verstehensfähigkeit abhängig sein, er darf nicht länger aus unserer Perspektive verstanden und so vereinbart werden, er muss vor allem deutlicher als bisher selbst zur Sprache kommen. Interkulturelles Lernen erzieht zum Umgang mit der Normalität des Fremden.

Jede Äußerung zum interkulturellen Lernen ist heute notwendig fragmentarisch. Interkulturelles Lernen hat inzwischen seine Tradition. Diese entlarvt eine voraussetzungslose Artikulation von Vorschlägen, Modellen und Lernhinweisen als naiv; sie macht zugleich wegen der Fülle praktischer und theoretischer Bemühungen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Disziplinen die Einordnung des einzelnen Beitrags schwierig. Allgemeine Übersicht und vergleichende Wertung sind deshalb schwer geworden.<sup>1</sup>

Das Risiko, unwissentlich etwas zu wiederholen, was bereits gesagt, vorzuschlagen, was längst schon ins Werk gesetzt wurde, ist groß. Und doch muss es eingegangen werden, damit die Diskussion um das interkulturelle Lernen offen gehalten und fortgesetzt werden kann, über alle Spezialinteressen und Vereinzlungen der Fächer und Lehrkontexte hinaus. Denn was vom interkulturellen Lernen immer schon durchgängig gefordert wurde, muss auch von jenen verlangt werden, die es, wie unterschiedlich auch immer, in Gang setzen wollen: die Dialogbereitschaft. Die hier vorgestellten Grundsätze (urspr. Elemente eines Lehrplans) werden vor diesem Hintergrund und in diesem Verständnis formuliert.

BMW Group

# Zur Normalität des Fremden

## 1 Grundsätze

### 1.1 Selbstverständlichkeit interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen ist nicht eine beliebige, sondern eine selbstverständliche Reaktion auf eine offenkundige gesellschaftliche Diskrepanz. Der nahe Fremde ist zum Normalfall fast aller modernen Gesellschaften geworden – wird aber immer noch weitgehend als Besonderheit oder Anomalie wahrgenommen und behandelt.<sup>2</sup>

Die latente oder ausdrückliche Weigerung, sich auf die Alltäglichkeit vielfältiger sprachlicher und kultureller Differenz aufgeklärt, tolerant und demokratisch einzustellen, fordert die offensive Bildungsanstrengung<sup>3</sup> einer Gemeinschaft, die ihre Zukunft auf Integration, nicht Konfrontation gründet. Der offensichtliche Widerspruch von faktisch veränderter Wirklichkeit und der Ablehnung, diese zu akzeptieren, legt Lernen als Veränderung bisher gewohnter Denk- und Handlungsformen also von selbst nahe. Alternativen sind nicht denkbar. Interkulturelles Lernen ist deshalb das ganz selbstverständliche Mittel, sich auf neue Lebensbedingungen so einzurichten, dass friedliches Zusammenleben in wechselseitig anerkannter Verschiedenheit möglich wird.

### 1.2 Appellcharakter des Lehrplans

Der interkulturelle Dialog<sup>4</sup>, der die je eigene Auffassung für andere Meinungen öffnet, ist das leitende Prinzip interkulturellen Lernens. Von daher sind Grundsätze, Ziele und Methoden des Lehrplans bestimmt. Er ist deshalb nicht Vorschrift, sondern Appell.<sup>5</sup>

Aus der Perspektive eines Landes formuliert, hat er Vorläufigkeitscharakter, indem er andere Erfahrungen und Sichtweisen einlädt, sich dialogisch einzubringen. Solche Offenheit ist nicht Unverbindlichkeit: die Unter-

schiedlichkeit länderspezifischer Ausprägungen interkulturellen Lernens ordnet sich in die Gemeinsamkeit grundlegender Überzeugungen ein, die sich als Toleranz von Andersartigkeit, Einsicht in gegenseitige kulturelle Abhängigkeit, Anerkennung von Vielfalt der Lebensäußerungen und Perspektiven als Möglichkeiten wechselseitiger Ergänzung und Erweiterung fassen lassen.

Die negative Erfahrung, dass diese Grundsätze sich bisher noch nicht als praktischer Konsens durchgesetzt haben, verstärkt den Appell des Lehrplans in mehrfacher Weise: die bislang uneinheitliche Tradition interkultureller Erziehung muss international koordiniert, ihre Prinzipien und Leitbegriffe müssen überprüft und präzisiert, ihre didaktischen und methodischen Anstrengungen intensiviert werden. Dieser Prozess beginnt mit der Befragung tradierter Zentralbegriffe wie Fremdheit, Verstehen und Toleranz<sup>6</sup>, die aus ihrer Ritualisierung gelöst, von ihrem Schlagwortcharakter befreit und angesichts veränderter Realität auf bisher nicht erkannte Bedeutungsmöglichkeiten untersucht werden müssen.

### 1.3 Normalität des Fremden

Das Fremde war nie das Normale. Immer war es das Abweichende von der eigenen Norm. Der Fremde war traditionell eine singuläre und außergewöhnliche Erscheinung, in der Regel fern; er wurde stilisiert (der Exotische), übersteigert (der Idealisierte), herabgesetzt (der Minderwertige), benutzt (der Ausgebeutete), bekämpft (der Feindliche), unterworfen (der Kolonisierte).

Aus der Perspektive des je Eigenen wurden ihm seine Merkmale zugeschrieben, seine Existenz verdankte er seiner Entdeckung, seinen Namen erhielt er von dem, der ihn aus der Sicht des eigenen Weltbildes und Selbstverständnisses wahrnahm. Er kam selten zur Sprache, weil andere aus der eigen definierten Überlegenheit zivilisatorischen,

technischen und kulturellen Fortschritts für ihn redeten. Die selbstverständliche Dominanz des Eigenen erlaubte entsprechende Zuschreibungen, die Relationalität von Normalität und Fremdheit war einseitig geregelt und festgelegt.<sup>7</sup>

Die Realität des modernen Europa hat dagegen faktisch die Normalität des Fremden etabliert und erzwingt deshalb seine entsprechend neue Deutung: Der fremde Andere ist keine außergewöhnliche, sondern alltägliche Erscheinung, die Fremderfahrung im eigenen Kontext ist zur Normalität geworden. Die Nachbarschaft des vielfältig Fremden lässt sich nicht länger dominieren aus der Selbstsicherheit überlegener Distanz, die nicht nur räumlich inzwischen aufgelöst ist. Das Fremde artikuliert sich selbst, fügt sich nicht mehr stellvertretender Rede und will gehört werden. Da Sprache nicht nur Mitteilung, sondern auch Einteilung der Welt bedeutet<sup>8</sup>, verändert die vernehmbare Anwesenheit des alltäglichen Fremden hergebrachte Zuordnungen. Normalität und Fremdheit werden wechselseitig sich beeinflussende, nicht mehr einseitig festlegbare Unterscheidungsmerkmale. Interkulturelles Lernen rückt diesen Sachverhalt in das Bewusstsein und ändert so bislang gewohnte Handlungsweisen.

### **1.4 Grenzen des Verstehens**

Die Existenz des nahen Fremden hängt nicht von der je eigenen Verstehensfähigkeit<sup>9</sup> ab.

Verstehen als Vereinnahmung des Anderen unter eigener Lebens- und Interessenperspektive verbietet sich vor der Einsicht, dass Fremdheit fiktive Zuschreibung und nicht Wesensmerkmal von Personen und Gruppen ist. Schon die Vielfalt des sprachlichen und kulturell Fremden setzt Grenzen des Verstehens.

Anderssein hat deshalb auch da seine Berechtigung, wo es vom jeweils Anderen nicht verstanden wird. Diese Tatsache befreit nicht von der Anstrengung des Verstehens und gibt nicht der Indifferenz Raum; sie fordert vielmehr selbst da Toleranz, wo das Zusammenleben einander Fremder auch dann ermöglicht und geregelt werden muss, wenn

die Anerkennung der Andersartigkeit sich nicht auf das Verstehen dieser Andersheit stützen kann. Interkulturelles Lernen bedeutet deshalb die reflektierte Erfahrung der Normalität des Fremden als einer anderen, nicht besseren oder schlechteren Normalität über die Grenzen der eigenen Verstehensfähigkeit hinaus.<sup>10</sup>

### **1.5 Flexibilität der Kultur**

Der Vielzahl kultureller Äußerungen entsprechen die Versuche, sie zu definieren.<sup>11</sup>

Die gegenwärtige Vermischung von Kulturen, ihre wechselseitigen Überlagerungen entziehen sich statischen Stabilitätsdefinitionen. Interkulturelle Dialoge und Einflussnahmen sind normale und selbstverständliche Erscheinungen, das jeweils Eigene lässt sich kaum präzise bestimmen. Die Kultur einer modernen Gesellschaft versteht sich als Zusammenspiel von Wahrnehmungsweisen, Traditionen und Gewohnheiten, die sich verändern. Ihre Grenzen sind vielfach fließend. Die Gleichzeitigkeit regionaler, weltweiter Kulturäußerungen, der schichten- und generationsabhängigen Kulturverhältnisse lässt sich im einheitlichen Kulturbegriff nicht fassen. Die je eigene Kultur ist abhängig von diesem Zusammenhang und entwickelt sich in ihm. Interkulturelles Lernen versteht sich deshalb als lebenslanger Prozess der Bewusstwerdung von Eigenständigkeit in Abhängigkeit und Angewiesensein vom jeweils Anderen.

### **1.6 Bewahrung des Fremden**

Das scheinbar bereits Vertraute nimmt dem Fremden seinen eigenständigen Charakter und dem interkulturellen Dialog sein deutliches Gegenüber. Auch die wohlmeinende Vereinnahmung einseitiger Empathie reduziert das Fremde durch naives Verstehen auf ein Beziehungsobjekt. Sie verhindert das, was sie anstrebt: die gleichberechtigte und gleichwertige Anerkennung durch Kennenlernen. Was man schon zu kennen glaubt, kann sich nicht mehr zu erkennen geben.<sup>12</sup> Interkulturelles Lernen zielt deshalb nicht darauf ab, den jeweils Fremden durch voll-

ständiges und abgeschlossenes Wissen um ihn aufzuschließen, sondern ihm, bei aller Verstehensbemühung, jene Möglichkeit von Entwicklung, Widersprüchlichkeit und Rätselhaftigkeit zu belassen, auf die das Fremde ebenso Recht hat wie das Eigene.

### **1.7. Erkenntniswert der Verschiedenheit**

Deutliche, in ihrer Andersheit bewusst wahrgenommene und belassene Verschiedenheit hilft dem Eigenen. Fremde Sprachen und Kulturen gewinnen gerade in ihrer trennenden und unterschiedenen Art Bedeutung für das eigene Sprechen und Handeln, weil sie das spezifische Andere des Eigenen erst markieren und so das Wechselverständnis eigentlich ermöglichen. Die Individualität findet ihre Identität gerade in der Relation zum Verschiedenen. Dieser schon von Humboldt<sup>13</sup> formulierte Grundsatz widerspricht der gegenwärtig wieder vertretenen Auffassung, man müsse zunächst eigener Identität sicher sein, bevor man sich auf Fremdes einlassen könne. Allerdings müssen die fremden Anderen um ihrer selbst willen Aufmerksamkeit finden, dürfen also nicht von vorneherein als Projektionen möglicher Gegenentwürfe zum Eigenen konstruiert oder als bloße Kontrastfolien missbraucht werden. Gerade das Interesse am Eigenen führt deshalb zur Neugier auf den Anderen als authentisches, konkretes und in sich vollständiges Gegenüber, dessen Unterschiedlichkeit die Konturen des Eigenen betont. Interkulturelles Lernen erfährt deshalb in der Anerkennung anderer, nicht beliebig verfügbarer Normalität eine Hilfe zur Selbsterkenntnis des Lernenden.

### **1.8 Unmittelbarkeit des Fremden**

Der durch Materialien und Lernverfahren in den Lernkontext vermittelte Fremde kann nur indirekt zur Rede kommen. Vermittlung, durch die Auswahl und Kontrolle vom Eigenen her immer zwangsläufig in der Gefahr einer auf bestimmte Lehrabsichten abgestellten Interpretation, kann so den konkreten Kontakt mit dem Fremden nur unvollkommen vorbereiten, aber nicht ersetzen. Diese

Selbstverständlichkeit weist heute auf andere Notwendigkeiten und Möglichkeiten als in der Vergangenheit.

Das Authentische des jeweils Fremden artikuliert sich genauer, wenn seine Nähe zugelassen wird. Von daher wird Mehrsprachigkeit schon in der Schule normaler als bisher werden, Fremdsprachlichkeit früher und intensiver einsetzen, moderne Kommunikationstechnologie stärker als bislang genutzt werden müssen. Interkulturelles Lernen als übergreifendes, nicht auf ein einzelnes Unterrichtsfach abgeschobenes didaktisches Prinzip<sup>14</sup> initiiert so und braucht zugleich die Erweiterung monolingual ausgerichteter Lehr- und Lernweisen, die bisher den Kontakt mit authentischer Fremdheit nur mittelbar zuließen.

### **1.9 Ausschnittscharakter interkulturellen Lernens**

Wenn das Fremde in der gewährten Nähe das Verschiedene bleiben kann, erübrigen sich Versuche, es vollständig in den eigenen Verständnisgriff zu bekommen. Nicht die quantitative Anstrengung seiner Erforschung, sondern die qualitative Änderung seiner Wahrnehmung entscheidet über Gelingen oder Scheitern des Dialoges mit ihm. Tradierte Völker- und Landeskunde, die das Typische in der allgemeinen Erscheinung vorstellt, steht deshalb einem interkulturellen Lernen entgegen, welches das Individuelle des Anderen erfahren und ihn nicht auf Stellvertretungs-Existenz für seine Kultur reduzieren will. Im Kontakt mit dem jeweils Fremden artikuliert sich das Individuelle, nicht das Repräsentative und das jeweils gängige Stereotyp von Volk, Staat, Land und Kultur; die persönliche Perspektivierung gibt dem Ausschnitt konkreter Wirklichkeit mehr Gewicht als der allgemeinen Formel. Das interkulturelle Gespräch, zugleich Mittel und Ziel des Lernens, will nicht die scheinbar objektive Aufklärung über den unterschiedlichen Kontext der Sprechenden, sondern den Austausch ihrer persönlichen Erfahrungen mit diesen Kontexten. Die Distanz der Lebenswelten spiegelt sich in den persönlichen Lebensbedingungen, nicht in abstrakten Gesamtbildern der jeweils fremden Welt.

## 1.10 Störungen des Eigenen

Der Druck zur Konformität, die Normierung der Einzelperson auf die Rolle, die starke Steuerung von Lehr- und Lernprozessen, der Duktus veröffentlichter Meinungen, die Ausbreitung weltweiter Einheitskultur<sup>15</sup> und die mediale Suggestion einer auf anstrengungslose Rezeption abgestellten Bildersprache erschweren interkulturelles Lernen. Die Störung sonst glatter Verstehensabläufe muss deshalb nicht länger als Hindernis, sondern als Anreiz und Auslösung des Lernens begriffen werden. Individuelle Erscheinung und Äußerung bieten die Möglichkeit der Distanz zu uniformen Denk- und Handlungsschemata, wenn sie nicht sofort zum Anlass der Zurechtweisung und Einordnung genommen werden. Insgesamt bietet der eigene Kontext, schon vor aller ausdrücklichen interkulturellen Öffnung, Variationen der Verschiedenheit und Homogenität von Lebensäußerungen des sogenannten Eigenen relativieren. So unterstützt zum Beispiel die eigene Literatur und Kunst eine Distanzierung, indem sie der konventionellen Sprache und der vorgegebenen Weltdeutung widerspricht, wenn sie nicht durch vorgefasste Lehrmeinung kanalisiert wird. Die Wahrnehmungshaltung, die für interkulturelles Lernen selbst nötig wird, kann also schon im eigenen Lern- und Lehrzusammenhang geschult werden, indem Fehler, Abweichungen von der Norm, Missverständnisse und Widersprüchlichkeiten nicht als Blockaden, sondern als Hilfen des Lehrvorganges begriffen werden, weil sie die Aufmerksamkeit auf die Relativität jedes einsinnigen Verständnisses von Normalität richten.

## 1.11 Bedingungen des Lernens

Interkulturelles Lernen braucht Voraussetzungen und Bedingungen. Es kann sich nicht entwickeln, wenn weiter etablierte Lernvorstellungen und Lehrsysteme selbstgerecht bewahrt, wenn gewohnte nationalstaatliche Denkweisen egozentrisch praktiziert, wenn machtpolitische und wirtschaftliche Eigeninteressen primär durchgesetzt werden. Zwar richtet sich pädagogische Utopie nicht innerhalb der Grenzen des jeweils Machbaren ein und setzt auf die eigene Kraft

zur Veränderung von Denken und Handeln; sie hat gleichwohl jenes Mindestmaß von Entwicklungshilfe nötig, die erst dann wirksam wird, wenn der politische Wille, sich auf veränderte Realität und absehbare Zukunft in der Gemeinschaft einzustellen, auch jenseits von Schule nicht nur Deklamation bleibt.

## 1.12 Verantwortung interkulturellen Lernens

Der täglich sich konkret zeigende Kontrast von sozialer und materieller Aufgehobenheit und Sicherheit einerseits und von Armut und Heimatlosigkeit andererseits kritisiert überkommene und einseitig gepflegte Kultur- und Lernbegriffe, die nur der Wohlstand, die Geborgenheit, die Absicherung erlauben; das wachsende ökonomische und psychosoziale Elend in Nähe und Ferne verbietet sowohl spielerisches, eklektisches wie pluralistisches So-Tun-Als-Ob. Interkulturelles Lernen erkennt, dass die allgemeine, kulturübergreifende Verantwortung in der Überwindung des Abstandes zwischen zwei weltweit sich gegenüberstehenden Kulturen von Reichtum und Armut, Ausbeutung und Ausgeliefertsein besteht.<sup>16</sup>

# 2 Konsequenzen

Fremdheit als Normalität und interkulturelles Lernen als Verhaltensänderung dieser Normalität gegenüber legen allgemeine didaktische Konsequenzen nahe, die zwar selbstverständlich sind, aber sich nicht immer von selbst verstehen.

## 2.1 Lehrverhalten

Abrupte Distanz von lange gewohnten Lehrverhalten, einmal gelernten Überweisungsformen und verinnerlichten Rollenverständnissen sind weder zumutbar noch realisierbar. Rechthaberische Aufklärung, die sich auf besonderes Engagement, detaillierte Fremderfahrung und überlegene Lehrkompetenz beruft, widerspricht dem dialogischen Charakter interkulturellen Lehrens, das selbst



wieder nur durch die reflektierte Erfahrung von Grenzüberschreitungen gelernt werden kann, die das bisher als einzig normal und angemessen Empfundene verfremden. Autoritäre Lehreraus- und -fortbildung, einseitig gestreute Veränderungsprozesse verhindern Austausch, Interaktion, Offenheit, vor allem aber die Risikobereitschaft, sich lehrend auf etwas einzulassen, was man selbst in vieler Hinsicht noch lernen muss.

## **2.2 Frage und Antwort**

Die didaktische Frage ist in der Regel die verschleierte Form einer Anweisung an den Lernenden zur Reproduktion des vorher eingegebenen Lerninhaltes. Die Frage an das bisher Fremde kann so nicht gestellt werden, weil sie sich dann selbst dementieren würde. Die interkulturelle Frage weiß die Antwort nicht im Voraus. Das bedeutet die weitgehende Zurücknahme des Lehrenden, vor allem in multikulturell zusammengesetzten Klassen, immer dann, wenn es um die Einübung interkultureller Dialoge geht.

## **2.3 Anstrengung des Verstehens**

Stereotypenbildung, Missverständnisse, Fehler sind normale Bestandteile aller Lernvorgänge.<sup>17</sup> Voreilige Harmonisierung interkultureller Dialoge verhindert, was diese eigentlich erreichen wollen: die Einsicht in die Anstrengung und latente Gefährdung wechselseitigen Verstehens. Das interkulturelle Training ist nicht konfliktfrei und kommt ohne Reibung nicht aus. Sich an den Klang einer anderen Sprache, die Artikulation einer anderen Kunst und Literatur, an andere Lebensstile und Weltauffassungen als in sich normale Erscheinungen zu gewöhnen, bedeutet eine Herausforderung, der nicht leicht, schon gar nicht vollkommen entsprochen werden kann.

## **2.4 Fremdheit im Eigenen**

Fremdheit muss zunächst erst im Eigenen wieder entdeckt werden. Dass eigene Sprache sich zum Beispiel auch vielen Fremdeinflüssen verdankt, zeigen nicht nur offensichtliche Fremdwörter, sondern auch Sprach-

bestandteile, deren fremde Herkunft im scheinbar Eigenen verschleiert ist (Namen, Bezeichnungen, Konventionen). Solche Entdeckungen zeigen die Naivität von Selbstverständnissen, die sich aus mangelndem Wissen auf Eigenes berufen. Die Selbstverständlichkeit, mit der sich etwa die Jugendkultur des eigentlich Fremden (Anglizismen, englische Sprache) bedient, zeigt auf die Normalität von fremder Beeinflussung.

## **2.5 Eigene Erwartungshaltung**

Das Authentische des Fremden kann der selbst gutgemeinten eigenen Erwartungshaltung widersprechen: So können etwa fremdkulturelle Volkslieder, Sagen, Märchen und Sprichwörter auch Bilder und Deutungsmuster konservieren, die der Wirklichkeit dieser Kulturen nicht mehr entsprechen. Der interkulturelle Dialog wird durch solche Rezeption fremder Kultur eher verstellt. Das Beispiel des internationalen Touristen, der in der Fremde vor allem das Exotische und nicht die Komplexität ihrer konkreten, widersprüchlichen Wirklichkeit wahrnehmen will, lehrt hier vor allem den Lehrenden Vorsicht vor eigenem Vorurteil. Sie wird bestärkt durch die paradoxe Erfahrung, dass Reisende aus hochindustrialisierten Ländern das Verschwinden exotischer Idylle eben jenen Kulturen zum Vorwurf machen, deren mangelnden Fortschritt sie beklagen. Entsprechende Haltung kommt auch gegenüber dem nahen Fremden zum Ausdruck, wenn ihm aus eigener Sicht jenes Verhalten vorgeschrieben wird, das sich aus der Erwartung an den Fremden als Fremden und nicht als Person herleitet.

## **2.6 Perspektivierungen**

Interkulturelles Lernen erfährt – an welchen Themen, Fragen, Erscheinungen es sich auch immer entwickelt – vor allem die Unterschiede von Perspektivierungen der einen Welt. Es schützt vor der Nivellierung dieser Unterschiede im scheinbar Ähnlichen. Elementare Inhalte und Bedingungen menschlichen Lebens (Erde, Feuer, Wasser, Luft), Einteilungen (Zeit, Raum, Himmelsrichtungen) und ihre jeweils spezifische Aufnahme in unterschiedlichen kulturellen Kontexten

sind erste Anlässe und Auslöser des Lernens. Regen, Schnee, Hitze, Kälte werden z. B. schon innerhalb Europas jeweils anders wirksam und bedeutsam, Ost und West haben jeweils unterschiedliche Konnotationen, links und rechts sich kulturspezifisch vorbelastet.

Je deutlicher und umfangreicher sich diese Unterschiedlichkeit des Elementaren artikulieren kann, desto stärker fördert sie die Einsicht in die Normalität von Verschiedenheit und die Relativität eigener Normalität. Die Interpretation von Farben im eigenen Kontext wird beispielsweise durch bisher ungewohnte Auslegungen aus fremdkultureller Sicht als eine, aber nicht ausschließliche Möglichkeit erkannt. Dass solche Auslegungen authentisch zur Rede kommen und dass ihnen unbefangenen und neugierig zugehört wird, ist Voraussetzung interkulturellen Lernens.

## 2.7 Zwischenstellung

Nicht das Eigene aufgeben, es gegen das bisher Fremde eintauschen oder in einer diffusen, distanzlosen Multikulturalität verlieren, kann das Ziel interkulturellen Lernens sein. Es führt aber – von den elementaren Schritten der beginnenden Distanz zum Eigenen über das annähernde Verstehen des Fremden – zu einer charakteristischen Zwischenstellung des Lernenden, die man dritte Kultur genannt hat.<sup>18</sup> Sie lässt das Eigene mit fremden Augen sehen und anders als bisher erfahren, ohne es zugleich schon aufgeben oder das Fremde kopieren zu wollen. Solche Zwischenstellung manifestiert sich in unterschiedlichen Variationen und Abstufungen in multikulturell zusammengesetzten Klassen, bietet sich zum Vergleich und sollte immer wieder abgefragt werden.

## 2.8 Bedrohung der Differenz

Behutsames, praktisches Umgehen mit kultureller Differenz in der Nähe des eigenen Lern- und Lehrkontextes darf nicht ausklammern, was diesen Kontext übersteigt und zugleich bedingt: die weltweite Bedrohung dieser Differenz durch eine westlich orientierte und dominierte Einheitskultur<sup>19</sup>, die sich als wirtschaftliche Macht ausdrückt und

ihren Zeichen Vorbilds- und Nachahmungscharakter gibt. Moderne Kommunikationstechnologien etwa, die einerseits Verständnisse fördern können dies aber zugleich auch in ihren Zielen diktieren und manipulieren. Interkulturelle Lehrverfahren nutzen diese Technologien, klären aber darüber auf, dass die Schnelligkeit und Reibungslosigkeit von Kommunikation in den Dienst von Interessen gestellt werden können, die nicht Gespräch, sondern Überredung meinen.

## 2.9 Vorwissen

Verstehende Gespräche nehmen das Vorwissen der unterschiedlichen Teilnehmer ernst und versuchen es zunächst zur Sprache zu bringen. Vorerfahrungen mit Fremdheit, Vorurteile über sie werden nicht erst durch scheinbar objektives Wissen um den Fremden korrigiert<sup>20</sup>, sondern bereits durch die Konfrontation mit Erfahrung und Urteil anderer Art, weil dadurch die prinzipielle Setzung und individuelle oder kulturelle Voreingenommenheit zur Rede kommt und die vorgewusste Einstellung des Einzelnen als eine, zunächst legitime Möglichkeit von Erleben und Werten des je Anderen deutlich wird. Interkulturelle Didaktik setzt solche Gespräche in Gang, ohne sie belehrend zu bestimmen.<sup>21</sup>

## 2.10 Interkulturelle Aufklärung

Wo der Hass auf das Fremde bekämpft werden muss, braucht nicht zur Liebe zum Fremden erzogen zu werden. Die Normalität des Fremden erlaubt weder Stilisierung und besondere Heraushebung, noch verlangt sie spezifische emotionale Zuwendung. Interkulturelle Aufklärung vermeidet deshalb moralische Appelle, die, gut gemeint, eben jene Besonderheiten der fremden Erscheinung wieder herstellen, die ihrer Alltäglichkeit nicht mehr entspricht und die normal nachbarschaftliche Haltungen nicht selbstverständlich werden lassen. Materialien und Methoden interkulturellen Lernens nehmen auf diesen Zusammenhang Rücksicht.

© Copyright 1997  
Prof. Dr. Hans Hunfeld  
Universität Eichstätt, Universitätsallee 1, 85071 Eichstätt



## Anmerkungen:

**1** Lange schon kann nicht mehr in Vollständigkeit rezipiert werden, was in behördlicher, journalistischer, fachwissenschaftlicher und methodisch-didaktischer Literatur allein im deutschen Sprachraum einschlägig publiziert worden ist; vom grauen Veröffentlichungsmarkt diverser Arbeitspapiere, Protokolle, Konferenzergebnisse und von der internationalen Produktion ganz abgesehen. Kritisch dazu etwa Klemm schon 1985, S. 176: „Die (in der Literatur) zum Ausdruck kommende Expansion eines Begriffs ist (...) nicht das Ergebnis theoretisch durchschlagender Ableitungen oder überragender Erfolge bei der praktischen Realisierung des „interkulturell“ betitelten Konzepts. Im Gegenteil: Die (...) angebotenen Definitionsversuche dessen, was unter interkultureller Erziehung subsumiert wird, zeugen von einer großen Vielfalt; das gleiche gilt für die Beschreibungen pädagogischer Praxis, in denen Beispiele interkulturellen Arbeitens mitgeteilt werden.“ Ich gebe im Literaturverzeichnis, außer der zitierten Literatur, vor allem solche Titel an, die Übersichten versuchen, kritisch zusammenzufassen, einordnen und verweisen, oder aus der Perspektive meines Interesses mir wichtig scheinen; in jedem Fall aber nur eine subjektiv bestimmte Auswahl.“ Für eine neuere, kritische Zwischenbilanz interkultureller Pädagogik vgl. Reich 1994.

**2** Vgl. Schmid 1993, S. 200: „Zuwanderung und Multikulturalität sind der Normalfall fast aller modernen Gesellschaften – ein Normalfall aber, zu dessen Normalität es gehört, dass er immer wieder als Novum, als Ausnahme oder gar als Anomalie wahrgenommen wird.“ Dazu das Europaparlament: „Die Integration der Gemeinschaft wird zu einer weiteren Zunahme grenzüberschreitender Mobilität führen. Zwar betrifft diese neue Mobilität innerhalb der Gemeinschaft andere Personengruppen als die Einwanderung in die Gemeinschaft, nämlich in der Regel höher qualifizierte Arbeitskräfte als die meisten klassischen Arbeitsimmigranten, doch beide Entwicklungen führen zu einer Zunahme und Intensivierung von Kontakten zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und geografischer Herkunft. Die Integration der Gemeinschaft und die Globalisierung der Handels-, Verkehrs- und Kommunikationsbeziehungen haben zur Folge, dass in der Gemeinschaft kulturelle und sprachliche Vielfalt zum gesellschaftlichen Normalfall wird. Bei vielen Bürgern löst das Unsicherheit und Angst aus. Daher kann die Integration der Einwanderer nicht nur Thema spezieller Sektoralpolitiken sein; als gesellschaftspolitisches Thema par excellence ist sie in allen Politikfeldern zu erstreiten. Die europäischen Gesellschaften als ganze bedürfen neuer zukunftsfähiger Formen der Integration.“ (Europäisches Parlament, PE 152.262/B, S.5).

**3** Vgl. ferner: „... in der Erwägung, dass die Zunahme der innergemeinschaftlichen Mobilität und der Einwanderung in die Gemeinschaft nicht zur Herausbildung weiterer Differenzierungen der Bildungssysteme führen darf, sondern im Gegenteil die Mitgliedstaaten herausfordert, nach Maßgabe ihrer innerstaatlichen Verhältnisse und Rechtssysteme neue, spezifisch europäische Lösungen für einen demokratischen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt zu finden.“ (Europäisches Parlament, PE 163.895, S. 53) und „Gesellschaftliche Zukunftsfragen sind heute mehr denn je gesellschaftliche Fragen an die Systeme von Bildung und Ausbildung; wenn überhaupt im Prozess der Integration ein einzelner Politikbereich eine Schlüsselrolle einnehmen kann, dann ist dies zweifellos die Bildungspolitik. Zwar wären die Bildungssysteme überfordert, wenn von ihnen allein die Bewältigung der Zukunft erwartet würde, doch ist um-

gekehrt ohne vorausschauende Bildungspolitik die Zukunft nicht zu gewinnen. Es geht dabei um erheblich mehr als nur die Qualifizierung der jungen Bürger Europas für die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Es geht ebenso sehr darum, Minderheitenschutzrechte zu bekräftigen, durchzusetzen und auszudehnen, Verständnis für kulturelle und sprachliche Vielfalt zu wecken, die Achtung vor dem Anderen zu entwickeln, Toleranz zu fördern, Vorurteile zu bekämpfen und Diskriminierung zu beseitigen. Es geht wesentlich darum, dem Gedanken einer europäischen Staatsbürgerschaft einen konkreten Sinn zu geben und ihn insbesondere für junge Menschen mit Leben zu erfüllen.“ (Europäisches Parlament, PE 152.262/B, S.5)

**4** Vgl. dazu Roth 1991, S 38: „In der multikulturellen Gesellschaft hat die Appellfunktion des Dialogs eine grundsätzlich neue Aktualität gewonnen: Der Dialog mit anderen Kulturen ist kein Ereignis, das sich erst auf Reisen in andere Länder oder in der Beschäftigung z. B. mit der sogenannten ‚Dritten Welt‘ einstellt, sondern beginnt im eigenen Land selbst: als Chance und zugleich als Problem – in jedem Fall als nicht hintergehbare Tatsache. Entsprechend häufen sich in interkulturellen Denk- und Arbeitsfeldern die ‚Dialoge‘ auffällig. Auch hier sollte diese Häufung wieder nicht voreilig als Inflation eines Begriffs zur Seite gelegt, sondern als Ausdruck einer drängenden Notwendigkeit aufgefasst werden. Und da interkulturelle Pädagogik an diesem Begriff nicht vorbeikommen kann (und will), erscheint es naheliegend zu prüfen, ob er für eine Begründung der Disziplin zu gebrauchen ist. Denn die Begriffe Dialog und Bewusstsein, die pädagogischem Denken per se nicht fremd sind, gewinnen in der interkulturellen Pädagogik besondere Bedeutung für die theoretische Begründung und Legitimierung von pädagogischem Handeln angesichts der Lebensbedingungen einer multikulturellen Gesellschaft.“

**5** Dabei ist zu bedenken: „Die Frage, ob sich das angestrebte Lernziel, die Verbesserung der Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation, durch ein entsprechendes Lernprogramm auch tatsächlich erreichen lässt, muss offen bleiben. Die ansteigenden rassistischen Tendenzen in Deutschland und auch anderen Teilen Europas und der Welt verdeutlichen die partiell enorme Hartnäckigkeit stereotyper Einstellungen gegenüber allem, was fremd erscheint; da lässt sich schon daran zweifeln, ob man mit (so) einem Sensibilisierungsprogramm mehr als nur solche Personen erreichen kann, die ohnehin bereits über eine reflektierte Grundhaltung verfügen. Verstehen muss man vor allem wollen, und dieses Wollen kann auch die beste Anleitung nicht erzwingen. Zuviel Idealismus scheint im Zusammenhang mit der Entwicklung didaktischer Materialien zur interkulturellen Kommunikation also nicht angebracht. Gerade aufgrund der bestehenden Probleme aber sollte alles versucht werden, um Lernwilligen und auch sich selbst zu einem Sichtwechsel zu verhelfen und stereotypes Denken in Frage zu stellen.“ (Burghart 1994, S. 64)

**6** Dazu grundlegend etwa Wierlacher 1993.

**7** Dazu grundlegend: Greenblatt 1994, Kristeva 1990 und Todorov 1982.

**8** Vgl. Luhmann/Fuchs 1989, S. 7.

**9** Vgl. Brenner 1989, S. 45: „Das Fremde bleibt immer fremd; jene Vertrautheit, die das Verstehen voraussetzt, kann sich nicht einstellen, weil Lebensformen sich stets durch Abgrenzungen und nicht durch Assimilationen definieren. In solchen Abgrenzungsvorgängen müssen sie zwar

die eigene Besonderheit reflektieren, indem sie das Andere mitdenken; aber gerade dadurch setzen sie es immer als das Fremde und Unvertraute.“

Aus der offensichtlichen Erfahrung von Grenzen des Fremdverstehens leiten sich zwei alternative Denk- und Handlungsmöglichkeiten ab: man kann sie als dennoch überschreitbare Grenzen auffassen und also die eingeschränkten Verstehensmöglichkeiten zu erweitern suchen; oder man kann sie als weitgehend undurchlässig sehen, sie als grundsätzliche Blockade des Fremdverstehens akzeptieren und aus dieser Akzeptanz heraus denken und handeln. Lässt man das Stammtischgerede und die Schlagwörter der Straße, aber auch jenen politischen Spruch, der auf dumpfe Akklamation aus ist, einmal außen vor, dann ist, wenn ich es richtig sehe, die gegenwärtige Diskussion um den Fremden in der Tat an diesen Alternativen orientiert.

**10** Vgl. dazu auch Kristeva 1990, S. 213: „Eine paradoxe Gesellschaft ist im Entstehen, eine Gemeinschaft von Fremden, die einander in dem Maße akzeptieren, wie sie sich selbst als Fremde erkennen.“

**11** Dazu Hinnenkamp 1994a S. 3: „Natürlich bieten Kultur-, Sozial- und Sprachwissenschaften dezidierte Begriffe von Kultur: hermeneutische, strukturalistische, semiotische, kognitive, analytische usw. Doch sollte eins klar sein: Kultur ist keine einfache Größe an sich, sie ist auch nichts Statisches; sie bedarf keines nationalen oder gesellschaftlichen Konsenses; sie ist auch nicht reduzierbar auf ein internalisiertes Wertesystem oder auf eine dem Menschen auf den Leib geschriebene Wesenheit (Habitus). Kultur umfasst viele (dieser) Facetten und Ausdrucksformen.“

**12** Das gilt auch für die inzwischen eingeführte Begrifflichkeit: „Im aufgeklärten Gegenwartsbewusstsein der westlichen Gesellschaften und seinen politischen wie wissenschaftlichen Manifestationen hat sich die Idee der Interkulturalität als ein Wert etabliert, der einer Befragung kaum noch unterzogen wird. Zu eng sind seine Bindungen an die politischen, kulturellen und sittlichen Leitideen, als dass eine Kritik daran nicht Gefahr liefe, einem moralischen Verdikt zu verfallen. Zweifellos gehört es zu den vornehmsten Errungenschaften des Denkens in einer aufklärerischen Tradition, im Namen der Humanität der Ächtung des Fremden zumindest theoretisch ein Ende bereitet zu haben. Aber gerade diese Tradition hat auch einen Fundus an ungelösten Fragen hinterlassen, denen eine über ihre eigenen Konstitutionsbedingungen nicht aufgeklärte Interkulturalität des Denkens und Verhaltens blindlings zu verfallen droht.“ (Brenner 1989, S. 37)

**13** „Die Sprache umschlingt mehr, als sonst etwas im Menschen, das ganze Geschlecht. Gerade in ihrer völkertrennenden Eigenschaft vereinigt sie durch das Wechselverständnis fremdartiger Rede die Verschiedenheit der Individualitäten, ohne ihnen Eintrag zu tun.“ (Humboldt, S. 117)

**14** Vgl. dazu etwa die von Roth 1991, S. 46 zitierten Äußerungen: „Interkulturelle Erziehung wird hier nicht als selbstständige pädagogische Aufgabe gesehen, die zusätzlich zum bisher Geforderten und Gewohnten zu erfüllen wäre, sondern vielmehr als allgemeines Prinzip, das durchgängig in allen Bereichen unseres Bildungssystems zur Geltung gebracht werden muss (Hegele, 1986, 158).“

„Wir möchten, dass sich die interkulturelle Pädagogik als Spezialgebiet einer allgemeinen Pädagogik erübrigt, weil die multiethnische und multikulturelle Dimension in die Refle-

xion einer allgemeinen Pädagogik einbezogen wird“ (Essinger und Kula, 1987, 5). „Interkulturelle Pädagogik ist keine (neue) spezielle Pädagogik, keine neue Definition von Pädagogik. Wohl wird aber interkulturelle Pädagogik die pädagogische Aufgabe neu definieren können“ (Borelli, 1986, S. 24).“

**15** Dazu etwa Metz 1993, S. 225: „Entdecken wir Europäer womöglich die Würde fremder Kulturen, die Würde des Andersseins der Anderen erst in einer Situation, in der es diese kulturell Anderen immer weniger gibt? Sind nicht alle Kulturen inzwischen Untertanen einer profanen Europäisierung der Welt geworden? Hat sich inzwischen nicht Europa über den ganzen Erdteil ausgebreitet – auf dem Weg über die wissenschaftlich-technische Zivilisation samt ihrer Informations- und Kommunikationsindustrie? Und verändert diese profane Europäisierung der Welt nicht auch die Mentalitäten der Völker?“ und Schütze 1994, S.68: „Das Fremde fällt der Hegemonie des einen modernen Weltbildes zu Opfer.“

**16** Vgl. Schütze 1994, S. 74f.: „Es gibt keine multikulturelle Gesellschaft – es sei denn, man nähme den Streit über Vor- und Nachteile verschiedener Arten, ein Klo zu benutzen, ernst, oder kämpfe gegen die Diskriminierung des Knoblauchs. Es gibt nur zwei Kulturen: die des sozial gut integrierten und etablierten Teils der Menschheit, und die Kultur der Armut. Die große Kultur der Armut fällt nicht unter die ethnische Vielfalt, deren Recht auf Selbstbehauptung dem Multikulturalismus angelegen ist. Die Armen, die Gewalttäter gar, das sind die Fremden, die sich als Gäste nicht benehmen können – also fort mit ihnen. Wer unter Hunger leidet, dessen Fremdheit bleibt unartikuliert, der hat keine Kraft, sich zum Anderen zu sozialisieren. Und die Gewalt der Vorstädte ist zwar als ritualisierte Gewalt durchaus verwandt mit jener Gewalttätigkeit des Lebens vor seiner Humanisierung, aber sie ist zugleich nackte Gewalt: weder kriminalisierbar, noch rehabilitierbar. In der Kultur der Armut, die einen Großteil der Welt beherrscht, liegt keine Hoffnung. Sie befindet sich zu weit jenseits der normalen Absorptionsfähigkeit des Systems. Aber auch die Tatsache, dass diese Kultur keine Differenz ausbildet, reicht nicht hin, um sie in irgendeine revolutionäre Konstruktion einzubauen. (...) Gegenüber der irritierenden Armut, der undurchdringlichen Gewalt und den nicht zu verdrängenden Hunger-Phänomenen, die einen lediglich noch befremden, weil sie für unsere emotionale Kapazität zu groß sind – herrscht ein unsentimentales Unverständnis, das sich in nichts als pragmatischer Gleichgültigkeit äußert.“

**17** Vgl. Burghart 1994, S. 51: „Was also ist die besondere Problematik, die interkulturelle Kommunikation ausmacht? Vielleicht könnte man sie so umschreiben, dass sich Teile des von den Interaktionspartnern jeweils mit eingebrachten Wissens einerseits nicht decken und andererseits beim Partner als selbstverständlich vorausgesetzt werden können. Das muss nicht zu Konflikten führen, aber man kann davon ausgehen, dass das Risiko des Nichtverstehens, Missverstehens oder völligen Scheiterns größer wird, wenn sich die aus sozialer Erfahrung entwickelten Normalitätserwartungen der Interaktionspartner unterscheiden. Treten Missverständnisse auf, können sie von Gesprächspartnern thematisiert und repariert werden. Bleiben sie aber unerkannt und führt dies zu einem totalen Scheitern der Interaktion, wird die Ursache nur selten im eigenen Verstehen und wesentlich häufiger beim andern gesucht. Und hierin wiederum liegt die Quelle für die Entstehung von Stereotypen, also stark verallgemeinernden, emotional geprägten und häufig gegen Gruppen gerichteten Urteilen.“

18 Vgl. dazu Kramsch 1993.

19 Ausführlich und kritisch dazu: Schütze 1994.

20 Vgl. Brenner 1989, S. 51: „Vorurteilsfreies Verstehen des Fremden lässt sich nicht erreichen; und wo es versucht wird, führt das nur dazu, dass Vorurteile sich unreflektiert hinter dem Rücken der Subjekte durchsetzen.“

21 Dazu Roth 1991, S. 46: „Pädagogisches Ziel soll es daher sein, Fremdheit nicht unter dem Schlagwort ‚Vorurteile‘ abzuwerten, sondern als Voraussetzung jeglicher Lernprozesse und damit auch für die interkulturelle Verständigung zu begreifen. Nur darf der Pädagoge nicht bei der Verbalisierung solcher in der Regel gefühlsmäßig geäußerter Vorstellungen stehenbleiben, sondern sollte das Ziel haben, Entfremdungserfahrungen als Normalität ins Bewusstsein zu heben, um sie dem einzelnen verfügbar zu machen und damit die Möglichkeit einer Bearbeitung zu schaffen.“

---

## Literatur

Auernheimer, Georg: **Einführung in die interkulturelle Erziehung**. Darmstadt 1990.

Balke, Friedrich u. a. (Hrsg.): **Schwierige Fremdheit. Über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern**. Frankfurt a. M. 1993.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): **Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts**. Tübingen 1994.

Borelli, Michele (Hrsg.): **Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven**. (= Interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler 1986.

Brenner, Peter J.: **Interkulturelle Hermeneutik. Probleme einer Theorie kulturellen Fremdverstehens**, in: Zimmermann, Peter (Hrsg.): **Interkulturelle Germanistik**. Frankfurt 1989.

Burghart, Martin: **Ein Algorithmus zum interkulturellen Verstehen. Die Idee eines Lernprogramms zur Verbesserung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit für Einzellerler**, in: Heringer 1994, S. 51-65.

Essinger, Helmut/Bilde Kula, Onur: **Pädagogik als interkultureller Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik**. Felsburg/Istanbul 1987.

Europäisches Parlament: **Entschließung A3-0399/92. Zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der Europäischen Gemeinschaft** (PE 163.845/PE 152.262B).

Greenblatt, Stephen: **Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker**. Berlin 1994.

Harth, Dietrich: **Fiktion des Fremden. Erkundung kultureller Grenzen in Literatur und Publizistik**. Frankfurt a. M. 1994.

Heringer, Hans Jürgen/Hinnenkamp, Volker (Hrsg.): **Interkulturelle Kommunikation** (= Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht), 74, 1994 (a).

Hinnenkamp, Volker: **Studienbibliographie Interkulturelle Kommunikation**. Heidelberg 1994 (b).

Hölscher, Petra (Hrsg.): **Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I**. Frankfurt a. M. 1995.

Humboldt, Wilhelm von: **Gesammelte Schriften, Bd. VI**. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1903-1936. Reprint Berlin 1968.

Klemm, Klaus: **Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Eingrenzung**, in: *Die deutsche Schule*, 3, 1985, S. 176-187.

Kramsch, Claire: **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford 1993.

Kristeva, Julia: **Fremde sind wir uns selbst**. Frankfurt a. M. 1990.

Larcher, Dietmar: **Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel**. Meran 1992.

Luhmann, Niklas/Fuchs, Peter: **Reden und Schweigen**. Frankfurt a. M. 1989.

Metz, Johann Baptist: **Das Christentum und die Fremden. Perspektiven einer multikulturellen Religion**, in: Balke u. a. 1993, S. 217-228.

Nieke, Wolfgang: **Interkulturelles Lernen und interkulturelle Erziehung – Zielsetzungen und Realisierungsmöglichkeiten**, in: *Lernen für Europa. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 2. Hrsg. vom Landesinstitut Soest 1992, S. 44-56.

Reich, Hans H.: **Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz**, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 1994, 1, S. 9-27.

Roth, Hans Joachim: **Dialog und Bewusstsein – Überlegungen zum Menschenbild in der interkulturellen Pädagogik**, in: *Lernen in Deutschland. Zeitschrift für interkulturelle Erziehung*, Mai 1991, S. 37-51.

Schmid, Thomas: **Der Fremde als Provokateur und Entwicklungshelfer. Szenen aus der Geschichte der Aus- und Einwanderung**, in: Balke u. a. 1993, S. 200-216.

Schütze, Jochen K.: **Von der mangelnden Fremdheit des Anderen**, in: Berger, Albert/Moser, Gerda Elisabeth (Hrsg.): *Jenseits des Diskurses. Literatur und Sprache in der Postmoderne*. Wien 1994, S. 57-75.

Todorov, Tzvetan: **Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen**. Frankfurt a. M. 1982.

Wierlacher, Alois (Hrsg.): **Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdenheitsforschung**. München 1993.

**Neuere Arbeiten des Verfassers zum Thema:**  
Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur. Meran 2004.

Weitere Exemplare dieses Textes können angefordert werden bei:

**BMW Group**

Konzernkommunikation und Politik

D-80788 München

Fax: +49 (0)89-35 84 68 61

E-Mail: [presse@bmw.de](mailto:presse@bmw.de)