Seiten 33 bis 54

Hemma Jäger

Interkulturelle Kompetenz im Lateinunterricht[1]

Ein Blick auf die Ergebnisse von Internetsuchmaschinen für die Wortkombination „interkulturelle Kompetenz" mag einen Eindruck von der Bedeutung geben, die dieser Kompetenz in unserem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zugesprochen wird: Schaubilder, Seminare, Bücher, Foren, Definitionen füllen zahlreiche Seiten. Angesichts der multikulturellen Entwicklung jeglicher, besonders aber der westlichen Gesellschaften ist es nur folgerichtig, dass die KMK interkulturelle Bildung und Erziehung bereits in den 1990er Jahren als einen Aufgabenbereich der Schule identifiziert hat.[2] Wie schwer der Begriff der interkulturellen Kompetenz allerdings zu fassen ist und welch divergente Vorstellungen damit in der fachbezogenen Konkretisierung für den Lateinunterricht verbunden sind, erweist sich u. a. bei der Lektüre der Rahmenlehrpläne des Landes Berlin. Die Autoren des RLP Sek. I finden zu einer Begriffsbestimmung, die das (Aus-)Handeln – nicht nur mit einem historischen Gegenüber, sondern auch mit sich selbst und dem gegenwärtigen Anderen – in den Fokus rückt:

> „Die **interkulturelle Kompetenz** beinhaltet u. a., dass die Schülerinnen und Schüler für sie zum Teil neue Einstellungen entwickeln. Sie
>
> - nehmen kulturelle Unterschiede wahr und begegnen ihnen offen und interessiert,
> - versetzen sich in Denk- und Verhaltensweisen der Menschen der römischen Antike hinein und überwinden kulturelle Stereotypen,
> - sind dazu bereit, im Vergleich mit antiken Lebensanschauungen, Denkmustern und Wertvorstellungen die eigene individuelle und gesellschaftliche Situation zu reflektieren und zu beurteilen,
> - halten Widersprüche zur eigenen Vorstellungswelt aus,

1 Dieser Beitrag beruht auf einer Seminararbeit im Rahmen des Masterstudiums Latein an der Humboldt-Universität zu Berlin.

2 So. z. B. in der KMK-Publikation *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).

- nehmen Gefühle, Argumente und Handlungsweisen von Menschen aus anderen kulturellen und historischen Zusammenhängen als historisch gewachsen und nachvollziehbar wahr."[3]

Die Verfasser des RLP Sek. II dagegen konzentrieren sich auf die Erweiterung kulturellen Wissens und stellen den Aspekt der Kommunikation zwischen Individuum und (historischem) Gegenüber nicht explizit heraus:

„Ihre interkulturelle Kompetenz erweitern sie [die Schülerinnen und Schüler, Anm. d. Verf.] durch

- gründlichere und systematische Kenntnisse zur antiken Kultur und ihrer vielfältigen Rezeption,
- die Reflexion über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kulturen in Raum und Zeit."[4]

Unter dem Eindruck dieser großen Divergenz im Verständnis von interkultureller Kompetenz soll zunächst eine begriffliche Klärung versucht werden, bevor Situationen aufgezeigt werden, die interkulturelle Kompetenz im Lateinunterricht erfordern und fördern.

1. Begriffliche Grundlegung

1.1 Der Begriff der Kultur

Wer sich mit interkultureller Kompetenz beschäftigt, sieht sich unweigerlich mit der Aufgabe konfrontiert, festzulegen, was im gegebenen Kontext unter „Kultur" zu verstehen sei. Der vorliegende Beitrag greift einen Vorschlag von Wolfgang Nieke auf. Der Autor definiert in seiner Abhandlung über interkulturelle Erziehung und Bildung den Begriff der Kultur als „die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)."[5]

Exkurs: Die griechisch-römische Antike gilt weithin als die Wiege Europas. Folgte man ausschließlich diesem Gedanken, so wäre in der Auseinandersetzung mit antiken Kulturgütern allein kulturelle Kom-

3 *Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I – Latein*, S. 11 (Hervorhebung gemäß Original).

4 *Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe*, S. 10.

5 Nieke: *Interkulturelle Erziehung und Bildung*, S. 50.

> petenz zu erwerben, denn es ginge beständig um ein Verstehen des Eigenen. Dies ist ein außerordentlich wichtiger Aspekt für die erfolgreiche Orientierung in unserer Gesellschaft. Doch ist unbestreitbar, dass auch interkulturelle Fähigkeiten für eine adäquate Auseinandersetzung mit der Antike gleichwohl vonnöten sind. Hier wird Niekes Definition relevant. Folgt man nämlich seinem Ansatz, tritt dem Betrachter nicht eine gleichsam abstrahierte, in das Eigene integrierte griechisch-römische Antike gegenüber, sondern ein von seiner kulturellen Umwelt und subjektiven Verfasstheit geprägter Mensch. Für die Auseinandersetzung mit dessen Werken als Teil einer anderen Lebenswelt ist interkulturelle Kompetenz Voraussetzung.

Den Aspekt kulturellen Wandels und individueller Abwandlung betont Marianne Krüger-Potratz:

> „Favorisiert wird [in der Erziehungswissenschaft, Anm. d. Verf.] die Vorstellung von Kultur als einem in ständigem Wandel befindlichen Orientierungssystem, das alles umfasst, was Menschen geschaffen haben, um sich als Einzelne und als Gattung zu erhalten. Jeder Mensch lernt ‚seine Kultur' in einer spezifischen Ausformung im Verlauf seiner Sozialisation und Erziehung kennen und eignet sich ein bestimmtes Verständnis von ‚Normalität' an, das er in Bezug auf seine eigenen Lebensvorstellungen und Sichtweisen in Auseinandersetzung mit anderen und unter dem Einfluss der politisch-gesellschaftlichen Veränderungen abwandelt."[6]

Eine solche Sichtweise von Kultur schützt vor Pauschalisierungen und der Anwendung von Stereotypen und Vorurteilen: Weil jemand einer bestimmten Lebenswelt entstammt, heißt das nicht, dass er oder sie dementsprechend denkt und handelt. Umgekehrt gilt auch, dass das Verhalten eines Einzelnen nicht als Beispiel für eine ganze Kultur gesetzt werden kann. Zudem gibt es gerade in den pluralen Gesellschaften zunehmend multikulturell geprägte Personen, die nicht allein einer Kultur angehören.[7]

1.2 Der Begriff der interkulturellen Kompetenz

Vor einer Begriffsbestimmung von interkultureller Kompetenz mag sich zunächst die Frage stellen, in welchen Kontexten selbige aufzufinden und erforderlich ist. Den oben aufgeführten Definitionen von Kultur folgend ist

6 Krüger-Potratz: *Art. „Interkulturelle Pädagogik"*, S. 141.
7 Knapp: *Interkulturelle Kompetenz*, S. 83.

interkulturelle Kompetenz eine Bedingung für die erfolgreiche Kommunikation mit Mitgliedern anderer Lebenswelten inner- und außerhalb einer Gesellschaft, aber auch für die Auseinandersetzung mit fremden Kulturgütern (seien es Alltagsgegenstände wie Kleidung und Werkzeuge, seien es geistige Produkte wie Literatur und mündlich tradierte Mythen oder Sprichwörter). Georg Auernheimer identifiziert vier Dimensionen interkultureller Kommunikation, auf die individuelles Wissen, Haltungen und Fähigkeiten Bezug nehmen müssen, um interkulturell kompetentes Handeln zu ermöglichen: Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und kulturelle Differenzen.[8] Zur ersten Dimension schreibt er: „Interkulturelle Beziehungen sind fast durchweg durch Machtasymmetrie – Status-, Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle – gekennzeichnet."[9] Es gilt, solche Asymmetrien zu erkennen und Kommunikationsräume zu schaffen, in denen sich die Gesprächspartner auf Augenhöhe begegnen können.[10] Unter Umständen werden in interkulturelle Kommunikationssituationen kollektive Erfahrungen aus Geschichte oder Gegenwart hineingetragen, die das Verhalten der Gesprächspartner beeinflussen können, z. B. die Kolonialgeschichte oder die Erfahrungen als Asylbewerber.[11] Das Wissen um und der sensible Umgang mit solchen Erfahrungen sind hier ein weiteres Zeichen interkultureller Kompetenz. Als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Fremdbildern nennt Auernheimer die „Reflexion eigener stereotyper Vorstellungen", die Wachsamkeit „gegenüber medial vermittelten Fremdbildern", die Fähigkeit, „stereotype Vorstellungen über den oder die andere(n) interaktiv zu korrigieren", und das Bewusstsein, dass sich Individuen von kulturellen Setzungen ihrer Gruppe lösen können.[12] Hinsichtlich möglicher kultureller Differenzen ist eine offene Haltung geboten, ebenso wie „die Anerkennung anderer Wertsysteme, aber auch die Fähigkeit zum Dialog darüber, wenn zum Beispiel Individualrechte verletzt zu werden scheinen […]. Wichtig ist die Fähigkeit, fremde Kulturmuster kooperativ zu erschließen anstatt

8 Auernheimer: *Interkulturelle Kommunikation*, S. 57.
9 Ebenda, S. 47.
10 Ebenda, S. 58.
11 Ebenda, S. 49f. und 57f.
12 Ebenda, S. 58.

sich mit Kulturwissen zu selbstsicheren Deutungen verleiten zu lassen."[13] Dieser knappe Überblick über Auernheimers Konzept von interkultureller Kompetenz soll als allgemeine Grundlegung genügen. Mit Blick auf das eigene Vorhaben seien aus einer Untersuchung von Dorothea Bender-Szymanski noch zwei Aspekte herausgegriffen. Bender-Szymanski beobachtet Denk- und Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern, die interkulturelle Kompetenz signalisieren können. Einige der Kriterien sind dabei meines Erachtens allgemein nutzbar und nicht auf Lehrkontexte beschränkt: Bender-Szymanski schlägt vor, Ich-Betroffenheit in der Konfrontation mit fremdkulturellen Sicht- oder Handlungsweisen für Lernprozesse zu nutzen, „als Chance zur Auseinandersetzung mit eigenen und potentiell fremdkulturellen Normen- und Regelsystemen."[14] Das zweite verallgemeinerbare Kriterium ist die Fähigkeit, die Kulturgebundenheit und die Subjektivität eigener Situationsdeutungen zu reflektieren und Deutungsalternativen zu erarbeiten und zu verstehen.[15]

2. Interkulturelle Kompetenz im Lateinunterricht

Im Folgenden sollen ausgewählte Situationen aufgezeigt werden, in denen interkulturelle Kompetenz seitens der Schülerinnen und Schüler im Lateinunterricht gefordert ist bzw. gefördert wird. Während im vorangegangenen Kapitel das, was interkulturelle Kompetenz meinen kann, ausgehend von der direkten Kommunikation zwischen Mitgliedern (ethnisch) verschiedener Lebenswelten bestimmt wurde, liegt im Lateinunterricht der besondere Fall vor, dass eine direkte Kommunikation mit Angehörigen der Kultur, deren Produkte Gegenstand der Betrachtung sind, nicht möglich ist. Für eine Annäherung an die Frage, in welchen Situationen sich interkulturelle Konstellationen verbergen, wird unterschieden zwischen einem Lernen, das von der Interaktion zwischen Dritten ausgeht, und einem Lernen, das auf der eigenen, direkten Interaktion mit einem Gegenüber beruht. Es sei vorweg angemerkt, dass die hier vorgelegten

13 Ebenda, S. 58f.
14 Bender-Szymanski: *Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern*, S. 213.
15 Ebenda, S. 214.

Ansätze nur in der Theorie streng unterscheidbar sind und sich in der unterrichtlichen Praxis vielfältig durchdringen.

2.1 Lernen vom Anderen aus

Im Rahmen des „Stellvertreter"-Lernens sind zwei grundsätzlich verschiedene Ausgangspunkte zu nennen:

Wie verhielten sich die Römer gegenüber Fremden?

Der erste Ansatz geht der Frage nach, welche interkulturelle Kompetenz sich seitens der Römer im Umgang mit Fremden erkennen lässt. Bei der Lektüre entsprechender antiker Texte ist, dem Konzept Auernheimers folgend, zu achten

- auf den Umgang mit Machtasymmetrien (1). In einem Brief an den in die Provinz Achaia entsandten L. Quinctilius Valerius Maximus verwischt Plinius mit der Formulierung *cogita te missum […] ad liberos maxime liberos* die tatsächlichen Machtverhältnisse, nämlich die faktische Unterordnung der griechischen Gebiete trotz Sonderrechten unter die römische Herrschaft, eine Tatsache, die im Auftrag des Maximus bereits konkrete Gestalt angenommen hat: *cogita te missum […] ad ordinandum statum liberarum civitatum*. Auf der anderen Seite gibt Plinius Maximus zu bedenken, dass er selbst bestimmt, ob das Verhältnis zwischen ihm und den Griechen von *amor* oder *terror* geleitet ist. Das heißt, der Autor hat durchaus erkannt, dass es der durch die machtvollere Position handlungsfähigere Römer ist, der den Rahmen der Interaktion mit den Griechen gestaltet.[16]
- auf den Niederschlag kollektiver Erfahrungen (2). Hier ließe sich z. B. Iuvenals Romsatire anführen, in der er mit klaren Worten eine ablehnende Haltung gegen die Fremden in Rom zum Ausdruck bringt.[17] Da sich Lucan und Martial in ähnlicher Weise äußern und auch bei älteren Autoren Kommentare solcherart fremdenfeindlichen Inhalts zu finden

16 Plin. epist. 8, 24, 2.

17 Vgl. hierzu und im Folgenden Christes: *Jugend und Bildung im antiken Rom*, S. 101.

sind,[18] scheint es sich bei diesem Gefühl der „Überschwemmung" mit Fremden (*Syrus in Tiberim defluxit Orontes*)[19] um eine in bestimmten römischen Kreisen kollektiv geteilte Erfahrung zu handeln. Grundsätzlich heikel ist dieser Punkt, da uns nur Zeugnisse von Mitgliedern oberer Gesellschaftskreise erhalten sind. Wie treffend sie eine allgemeinere Stimmung wiedergeben oder nicht, lässt sich häufig nur vermuten.

- auf die Verarbeitung von Fremdbildern (3). Ein Glanzbeispiel für eine stereotype Vorstellung bietet Catos Bild griechischer Ärzte: *quandoque ista gens suas litteras dabit, omnia conrumpet, tum etiam magis, si medicos suos huc mittet. Iurarunt inter se barbaros necare omnis medicina*[20].
- ob sich hinter Äußerungen möglicherweise kulturell bedingte Denk- und Handlungsmuster verbergen (4). Hier ließe sich z. B. Tacitus' Darstellung der Germanen anführen: Im vierten Kapitel der *Germania* beschreibt er sie als ein nicht mit anderen Völkern ‚vermischtes' Geschlecht und bewertet diesen Umstand deutlich positiv. Im Folgenden schildert er in Ansätzen Charakter und Aussehen des ‚typischen' Germanen und sieht einen ursächlichen Zusammenhang mit klimatischen und geographischen Gegebenheiten.[21] Wichtig ist nun zu erkennen, dass es sich bei diesen Werturteilen und Erklärungen nicht um eine Besonderheit in der Weltbetrachtung des Tacitus handelt, sondern um eine antike Denktradition, die bei griechischen Ethnographen des 5. Jh. v. Chr. ihren Ausgang nimmt.[22]

Indem die Schülerinnen und Schüler lateinische Texte über Fremde auch unter den oben genannten Aspekten lesen, schärfen sie ihren Blick für offenen und versteckten Ethnozentrismus, erkennen verschiedene Di-

18 Zu weiteren Äußerungen von römischen Autoren gegenüber Fremden und besonders Griechen vgl. Christes: *Jugend und Bildung im antiken Rom*, Kap. „Rom und die Fremden", S. 97–124.

19 Iuv. 3, 62.

20 Cato ad fil. frg. 1, cf. Plin. nat. 29, 7, 14. Siehe auch Christes: *Jugend und Bildung im antiken Rom*, S. 106 f.

21 Vgl. Tac. Germ., 4. So auch die Beschreibung der Chatten, eines Germanenstammes: Tac. Germ., 30.

22 Vgl. Städele: *Cornelius Tacitus. Agricola. Germania*, S. 172 ff. und 310 ff.

mensionen von Voraussetzungen, die interkulturelle Kommunikation beeinflussen, und erarbeiten sich Techniken zur Reflexion interkultureller Begegnungen. Unbedingt wichtig für die Nachhaltigkeit bei solcherart „stellvertretendem" Lernen ist, dass die Themen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen beschäftigen, nicht im abstrakten Raum der Vergangenheit verbleiben, sondern auch im Bezug auf die Gegenwart diskutiert werden. Dieser Aspekt sei mit einigen Fragen zu den oben genannten Beispielen veranschaulicht: (1) Ist das „Besatzer"-Ideal, das Plinius beschreibt, realistisch? Welche Beispiele für nationale / ethnische Fremdbestimmung gibt es heute? Wie verhalten sich dort „Herrscher" und „Beherrschte" zueinander? (2) Wie und wo zeigt sich in unserer Gesellschaft Fremdenhass und mit welchen Erfahrungen wird er begründet? (3) Welche Bilder von bestimmten Personengruppen verbreiten Medien wie Fernsehen und Zeitung? Wurden Schülerinnen und Schüler selbst schon mit falschen Fremdbildern konfrontiert? Wie können solche Bilder korrigiert werden? (4) Wie werden in Schulbüchern für den Geographieunterricht heute Gesellschaften in anderen Erdteilen beschrieben? Welche Orientierungen lassen sich dahinter erkennen (wirtschaftliche, soziale, …)?

Wie gingen und gehen andere mit römischen Kulturgütern um?

Der zweite Ansatz betrachtet die Bezugnahmen auf römische Kultur in fremdkulturellen Kontexten. Die möglichen Betrachtungsgegenstände sind hier zahlreich, ob es nun die Bearbeitungen antiker Mythen in der Kunst sind, Übersetzungen von und Kommentare zu römischer Literatur oder die Übernahme architektonischer Elemente, um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Interessant im Hinblick auf die Förderung interkultureller Kompetenz ist an solchen Rekursen auf antike Vorlagen, dass gleichsam am Modell anschaulich wird, welchen kulturell und individuell bedingten Veränderungen bis hin zu Verfremdungen kulturelle Produkte im Zuge ihrer Übertragung in einen anderen Kontext unterliegen. Zwei kurze Beispiele seien gegeben: In seiner Oper *Dido und Aeneas*, geschrieben für die Aufführung in einem Mädchenpensionat, greift Henry Purcell die entsprechende Darstellung in Vergils *Aeneis* auf, glättet aber deren drastischen Momente (z. B. die psychologische Entwicklung der

Dido-Figur, die ihren Höhe- und Endpunkt im brutalen Selbstmord findet) und übersetzt den Stoff mit Zutaten wie der Zauberin und ihrem Hexengefolge in den englischen Kontext barocker Phantastik.[23] Im Ergebnis hat das Werk, das gleichwohl als ein meisterhaftes Dokument der englischen Barockoper gelten kann, jegliche wesenhafte Verbindung zum lateinischen Original verloren. Ebenfalls hierher gehört es, wenn Schülerinnen und Schüler durch Übersetzungsvergleiche erkennen, dass allein schon die Übersetzung eines lateinischen Textes in eine andere Sprache immer von den Möglichkeiten und Erfordernissen der Zielsprache begrenzt und von den kulturellen und individuellen Prägungen und Interessen des Übersetzers / der Übersetzerin gefärbt ist. Letzteres ist gut zu sehen beim Vergleich von Bibelübersetzungen. Bei diesem Ansatz steht also in gewissem Sinne die vierte Dimension Auernheimers (Umgang mit kulturellen Differenzen) im Zentrum, wobei diese im Angesicht der Tatsache, dass sich römische Kulturmuster aus naheliegenden Gründen noch weniger bestimmen lassen als die späterer oder heutiger Kulturen, dahingehend erweitert werden muss, dass der Umgang mit im engsten Falle individuellen Differenzen dieselbe Kompetenz erfordert wie der Umgang mit explizit kulturellen Differenzen.

2.2 Lernen vom Ich aus

Bei diesem Ansatz geht es um das Erkennen eigener Positionen, deren Konfrontation mit fremden Denk- und Handlungsweisen sowie den Umgang mit sich daraus eventuell ergebenden Widersprüchen und die Reflexion der eigenen Haltungen aufgrund dieser Konflikte – erinnert sei an die Aufforderung Bender-Szymanskis, die starke Wirksamkeit von Ich-Betroffenheit, wie sie aus der Begegnung mit differenten Orientierungen resultieren kann, für Lernprozesse zu nutzen.[24] Auch hier lassen sich zwei verschiedene Ausgangspunkte unterscheiden:

23 Zur Oper vgl. hier und im Folgenden Oehlmann: *Oper in vier Jahrhunderten*, S. 56f.
24 Bender-Szymanski: *Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern*, S. 213.

Historische Kommunikation: das Gespräch mit dem römischen Gegenüber

Nach diesem Ansatz begeben sich die Schülerinnen und Schüler in eine kommunikative Situation, indem sie ihre eigenen Haltungen und Vorstellungen überlieferten römischen gegenüberstellen – es „reden" also gleichsam das materielle oder geistige römische Relikt und die Schülerin / der Schüler miteinander. Konkret liegt ein solches Setting beispielsweise in der 5. Lektion der *prima: Übergangslektüre* vor. In Text 1 erläutert Columella seine Vorstellungen, wie eine Partnerschaft zu gestalten sei und warum.[25] Die Schülerinnen und Schüler „antworten" darauf mit ihren eigenen Konzepten von Partnerschaft. Dass es sich um eine Form des Gespräches im weitesten Sinne handelt, hängt davon ab, dass die Antworten von Columellas Äußerungen „provoziert" und in Bezug zu diesen formuliert werden. Wichtig ist, sich in Gesprächen mit einem „stummen" Partner darum zu bemühen, dessen Positionierungen sehr genau zu erfassen, nicht vorschnell Schlüsse zu ziehen und die Gefahr im Auge zu behalten, dass die fremden Ansichten durch die Vorprägung des eigenen Blickes nicht nur in unvermeidlicher Weise verändert, sondern gänzlich verfremdet werden. Ein Bereich, in dem mit einiger Sicherheit auf kulturelle Denkmuster zumindest für bestimmte Zeiten rückgeschlossen werden kann, ist die Sprache. Wenn mehrere Subjekte unterschiedlichen Geschlechts in einem Satz vorkommen, so regelt die lateinische Grammatik beispielsweise, dass das Bezugswort im Maskulinum steht, auch wenn die zahlenmäßige Mehrheit des kollektiven Subjekts weiblich ist. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler solche sprachlichen Regelungen als Ausdruck kultureller Normen und Weltsichten erkennen. Ausgehend von der lateinischen Grammatik und durch deren Reflexion im Vergleich lernen sie, auch hinter grammatischen Regelungen der eigenen Sprache(n) kulturelle Setzungen zu erfassen und die Auswirkungen wiederum solcher Sprachregeln wahrzunehmen.

25 *prima. Übergangslektüre*, S. 29.

Das Gespräch mit lebenden Personen

Dieser Ansatz meint das Gespräch zwischen Schülerinnen und Schülern im Lateinunterricht ausgehend von römischen Vorlagen. Wenn sich z. B. Schülerinnen und Schüler nach und in der Auseinandersetzung mit dem oben genannten Text von Columella über ihre Partnerschaftskonzepte austauschen und in eine Diskussion verschiedener Ansichten eintreten, befinden sie sich in einer Gesprächssituation, die interkulturelle Kompetenz fördern kann. Auch hier gilt wieder, dass explizit kulturell bedingte Differenzen zwischen den Meinungen verschiedener Schülerinnen und Schüler die Förderung interkultureller Kompetenz zwar erleichtern, nicht aber bedingen. Denn auch individuell begründete Differenzen bedürfen der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Erfahrungen, Vorurteilen, Orientierungen, Normen und ggf. Traditionen. Mit dieser Sichtweise findet implizit zugleich eine Kritik an dem Begriff der interkulturellen Kompetenz ihren Ausdruck, denn genaugenommen wäre interindividuelle Kompetenz zu fordern, wollte man der Komplexität individueller Orientierungen und Verortungen Rechnung tragen.[26]

Letztendlich ist es gleich, ob die Produkte eines römischen Autors, Künstlers, Handwerkers etc. für seine Kultur „typisch" sind oder nur auf seinem individuellen Kosmos beruhen. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit antiken Kulturgütern gleichsam am Modell grundlegende Techniken für den Umgang mit (kultureller) Diversität erwerben, mit anderen Worten: interkulturelle Kompetenz. Dass sich antike Relikte besonders für dieses Lernen eignen, fasst Uvo Hölscher in die Formulierung „das nächste Fremde". Er beschreibt damit die Eigenschaft römischer und griechischer Kultur, dass sie uns aufgrund der abendländischen Tradition nah genug sind, um sie auf die eigene Gegenwart zu beziehen, und andersartig genug, um uns in Distanz zu unserer Gegenwart zu bringen und Fremdheitserfahrungen zu ermöglichen.[27]

---

26 Vgl. zur Stärkung des Individuums auch die in der *ZEIT online* am 8.12.2007 veröffentlichte Rede „Der Freiheit eine Chance. Warum wir die Idee der multikulturellen Gesellschaft nicht aufgeben dürfen" von Amartya Sen, in der der Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph für eine Gesellschaft auf der Basis eines freiheitsorientierten Multikulturalismus plädiert.

27 Hölscher: *Selbstgespräch über den Humanismus*, S. 278.

3. Analyse einer Lehrbuch-Lektion zum Thema „Fremde: Angst und Faszination"

Konnten bisher interkulturelle Zugänge zu bestimmten Themen nur angedeutet werden, soll nun eine Lehrbuch-Lektion untersucht werden, die explizit die Begegnung mit Menschen anderer kultureller Zugehörigkeit thematisiert. Die Lektion „Fremde: Angst und Faszination" ist eine von 20 thematischen Einheiten des Lesebuchs *prima. Gesamtkurs Latein: Übergangslektüre*. Sie setzt sich aus einem deutschen Einführungstext, einem kurzen lateinischen Text zur Vorstellung des grammatischen Themas und zwei Auszügen aus Amerigo Vespuccis *mundus novus* sowie zwei zugehörigen Aufgaben zusammen. Ergänzt wird dieser Kern durch drei weiterführende Tipps und jeweils eine Übung dazu. Zu jedem dieser Teile sind im Lehrerheft Kommentare, Übersetzungen, Lösungen und weiterführende Informationen zusammengestellt.

3.1 Analyse der einzelnen Lektionsbausteine

Der **Einführungstext** holt die Schülerinnen und Schüler mit dem Verweis auf alltägliche interkulturelle Begegnungen innerhalb und außerhalb unserer Gesellschaft ab und führt von dort in die Zeit der europäischen Entdeckungsreisen und schließlich zu Vespuccis *mundus novus*. Auch der Lehrerband rückt nochmals das Leben in pluralen Gesellschaften heute in den Blick. Vespuccis Gebundenheit an europäisches Gedankengut wird angesprochen, aber nicht näher ausgeführt. Zwei Überlegungen seien dazu geäußert: Da besonders interkulturelle Erfahrungen innerhalb unserer Gesellschaft als Anknüpfungspunkt angespielt werden, stellt sich die Frage, warum Vespuccis Bericht über die Begegnung mit einer fremden Kultur in einem fremden Land gewählt wurde und nicht ein Text, der das Leben von Römern und „Fremden" innerhalb Roms und des römischen Reiches thematisiert (Beispiele hierfür wurden bereits genannt). Bei einem Vergleich von Ferienreisen der Schülerinnen und Schüler oder von TV-Dokumentationen mit Vespuccis Reise ist ein grundsätzlicher Unterschied zu konstatieren: Bei ersteren stehen Erholung, Spaß und Information im Vordergrund, in der Regel besteht vor Ort keine Gefahr für Leib und Leben, wem das Land / der Film nicht gefällt, kommt ein-

fach kein zweites Mal bzw. schaltet aus. Gefühle realer Bedrohung dürften aus diesen Gründen normalerweise nicht spürbar sein. Anders bei den europäischen Entdeckungsreisen im ausgehenden 15. Jahrhundert: Drängender Rohstoffmangel machte die Erschließung neuer Quellen notwendig, und die Nachfrage nach orientalischen und asiatischen Luxusgütern führte zur Suche nach besseren Handelspositionen.[28] Die Seefahrer wurden also – unter den Vorzeichen christlichen Sendungsbewusstseins – aus wirtschaftlichen Interessen und nachweislich mit der Absicht auf spätere Ausbeutung der erschlossenen Gebiete ausgeschickt.[29] Für die Europäer war es deshalb durchaus bedeutsam, wie die ersten Kontakte mit indigenen Völkern verliefen, ob sie ein „leichtes Spiel" haben würden oder mit Widerständen würden rechnen müssen. Das Buch könnte noch bewusster damit umgehen, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit kulturellen Elementen der Indigenen Brasiliens beschäftigen, sondern auch mit der fremden europäischen Kultur des beginnenden 16. Jahrhunderts. Für einen interkulturell kompetenten Umgang mit dem in dieser Lektion vorgelegten Thema ist meines Erachtens das Wissen um die europäischen Hintergründe der Entdeckungsreisen, die hier nur angedeutet werden konnten und im Buch gänzlich fehlen, unerlässlich.

Der **Grammatik-Text** macht einen Sprung und bietet einen fingierten Brief von Plinius' Neffen Julius an seinen Onkel. Thematisch greift er einen Gegenstand aus der 1. Lektion auf, in der Plinius seine Ablehnung gegenüber Wagenrennen äußert. Im vorliegenden Text antwortet Julius seinem Onkel und verteidigt die Rennen. Durch das Motiv kulturellen Wandels, der Konflikte innerhalb einer Gruppe auslösen kann, gliedert sich der Text leidlich in das Thema der Lektion ein: Die Mitglieder der älteren bzw. jüngeren Generation erscheinen als jeweils „Fremde". Der Grammatik-Text spricht das Aushandeln verschiedener Ansichten an, ein Aspekt, der für (interkulturelle) Kommunikation zentral ist und in dieser Lektion an keiner anderen Stelle so explizit im Raum steht.

---

28 Beck: *Einleitung*, S. 3.

29 „Noch vor den Reisen des Caminha und des Vespucci, also bereits einige Jahre, bevor die indigene Bevölkerung des heutigen Brasiliens den ersten Weißen überhaupt zu Gesicht bekommen hatte, hatte man ihr Gebiet in Europa bereits unter sich aufgeteilt." (Kraus: *Entdeckung und Kolonialisierung Brasiliens*, S. 116 / Sp. 2).

Die **zwei Auszüge aus Vespuccis *mundus novus*** werden mit biographischen und geographischen Informationen vorbereitet. Der erste Text belegt Vespuccis Einschätzung, eine „neue Welt" entdeckt zu haben, nennt das Datum der Landung an der brasilianischen Küste und erwähnt in den letzten zwei Sätzen Begegnungen mit Indigenen: Die Seeleute hätten mit ihnen gesprochen und seien als Freunde aufgenommen worden. Der zweite Text stellt Schilderungen Vespuccis vom Aussehen und den Lebensgewohnheiten indigener Küstenvölker Brasiliens zusammen.

Die **erste Aufgabe** schärft den Blick für die subjektiven, christlich geprägten Wertungen Vespuccis in seiner ethnographischen Beschreibung: Zum einen sollen sich die Schülerinnen und Schüler in die Lage der von Vespucci beschriebenen Völker versetzen und aus dieser Sicht den Bericht des Seefahrers beurteilen, zum anderen sollen sie aus heutiger Sicht Stellung zu den Aussagen beziehen. Es besteht die Gefahr, dass die Übung über ein bloßes Zuschreiben nicht hinauswächst, da wir uns in Anbetracht der schlechten Überlieferungslage in die Situation der indigenen Völker Brasiliens zur Zeit der Kolonialisierung kaum hineinversetzen können. Die vorliegende Lektion scheint im konkreten Fall unreflektiert mit Vespuccis Aussagen umzugehen. Die christlich-europäische Prägung seiner Werturteile wird herausgestellt, die Beobachtungen selbst aber werden, so z. B. in der Interpretation im Lehrerband ersichtlich, in keiner Weise in Frage gestellt (abgesehen von der offensichtlich überzeichneten Angabe der durchschnittlichen Lebenserwartung von 150 Jahren). Vespucci verbrachte insgesamt nur gut 5 Monate an Land, wobei er höchstens drei Wochen an einem Ort verweilte.[30] Auch wenn er „Dolmetscher" mit an Bord nahm, verfügten diese nur über die Sprach- und Kulturkenntnisse eines einzigen Jahres.[31] Auf seinen Wahrnehmungen und den Grundlagen eben dieser Kommunikation also ruht sein Bericht. Die Richtigkeit der Beschreibungen wäre zumindest dann zu diskutieren, wenn widersprechende Berichte vorliegen. So kommentiert Robert Wallisch beispielsweise eine Passage des *mundus novus*:

30 Wallisch: *Der* mundus novus *des Amerigo Vespucci*, S. 61 f.
31 Ebenda, S. 60 f.

> „Die Beurteilung der Sexualmoral der brasilianischen Ureinwohnerinnen schwankt im 16. Jh. – unabhängig vom fortschreitenden Wissensstand – zwischen den Extremen vorbildlicher Keuschheit, wie sie Caminha 1500 und Jean de Léry 1578 rühmen, und liederlicher Wollust, von der Vespucci 1502 und Antonio Pigafetta 1526 berichten."[32]

Dieser Zweifel an den Aussagen Vespuccis muss sich noch dadurch verschärfen, dass uns Zeugnisse der brasilianischen Küstenvölker selbst nicht gegeben sind.[33] Die Informationen, die aus dieser Zeit verfügbar sind, sind europäische Schriften und Bilder, die an einer möglichst objektiven Beschreibung nicht interessiert waren, sondern im Gegenteil die Inszenierung der Indigenen als „Wilde" zelebrierten, wie Annerose Menninger in ihrer Analyse zweier deutscher Americana nachweisen kann.[34] Mit anderen Worten: Diejenigen, über die gesprochen wird, haben keine Stimme, um die Fremderzählungen zu bestätigen oder zu korrigieren. In dieser Richtung das Verstehen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wäre sicherlich ergiebig im Blick auf die weitere Entwicklung interkultureller Kompetenz, denn es sind gerade solche kulturelle Selbstsicherheit und Deutungshoheit, die die Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg erschweren bis unmöglich machen können. Positiv ist an der ersten Aufgabe zu bemerken, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Bewertungen denen Vespuccis gegenüberstellen und so in einen Dialog mit dem neuzeitlichen Text treten, in dem sie ihre eigenen (unbewussten) Urteile reflektieren und auch untereinander diskutieren.

Die **zweite Aufgabe** fordert die Schülerinnen und Schüler auf, Grenzen ihrer Toleranz im Bezug auf die „beschriebenen Bräuche der indianischen Bevölkerung" aufzuspüren und zu formulieren. Die Musterlösung sei wörtlich wiedergegeben:

> „Kannibalismus […]: Hier dürfte der Widerspruch zwischen Europäern und Ureinwohnern am schärfsten ausgeprägt sein. Dieser Brauch widerspricht dem allgemeinen Begriff der Menschenwürde.

32 Ebenda, S. 70.

33 Vgl. Kraus: *Entdeckung und Kolonialisierung Brasiliens*, S. 120 / Sp. 2.

34 Menninger: *Unter ‚Menschenfressern'? Das Indiobild der Südamerika-Reisenden Hans Staden und Ulrich Schmidl zwischen Dichtung und Wahrheit*.

> Auch der Inzest und der Verzicht auf den Begriff der (monogamen) Ehe […] ist mit europäischen Wertmaßstäben nicht vereinbar."[35]

Zu dieser Aufgabe und ihrer Lösung ist einiges anzumerken: Schon in der Formulierung der Aufgabenstellung zeigt sich ein nachlässiger Umgang mit der Vielfalt indigener Kulturen und Völker. Wallisch schreibt über die Kontakte Vespuccis mit Einheimischen:

> „Die Völker, mit denen Vespucci an der brasilianischen Küste in Kontakt kam, bildeten keine einheitliche Kulturgemeinschaft, sondern waren sowohl in Sprache als auch Lebensweise und – für die Seefahrer besonders relevant – in ihrem Umgang mit Fremden sehr verschieden."[36]

Auch in der Aufgabenstellung werden Vespuccis Beschreibungen als wahr und für alle Indigenen Brasiliens allgemeingültig interpretiert. Der in der ganzen Lektion heikelste Punkt ist Vespuccis Beschreibung kannibalistischer Bräuche unter Indigenen. Kannibalismus wird in der Aufgabenlösung abgefertigt als eine zu verurteilende, widerwärtige Eigenheit der indigenen Völker Brasiliens, als eine kulinarische Perversion ohne Grund sozusagen. Dass hinter diesem Brauch kultische, religiöse, weltanschauliche oder andere Gründe stehen, wird in keiner Weise in den Blick genommen. In den europäischen Kulturen ist Kannibalismus ein Tabu, das als unantastbar, richtig und wichtig gilt. Bevor eine pauschale Verurteilung für eine andere Kultur in Erwägung gezogen werden kann, ist es aber notwendig, sich mit den verschiedenen Formen auseinanderzusetzen und die Gründe sowie die Bedeutung für die Praktizierenden zu erfassen. 1570 erließ der portugiesische König Dom Sebastião ein Gesetz, das die Versklavung der indigenen Bevölkerung Brasiliens erlaubte, wenn sie Kannibalismus praktiziere. In der Folge wurde die Anschuldigung, Kannibalismus zu betreiben, zum Vorwand zahlreicher Versklavungen.[37] Kraus schreibt: „Die Jesuiten warfen den portugiesischen Siedlern in Brasilien sogar vor, die Indianer selbst zum Kannibalismus anzustacheln."[38] Die Americana des 16. Jahrhunderts machten in der Nachfolge des erfolgrei-

35 *prima. Übergangslektüre. Lehrerheft*, S. 74 / Sp. 2.
36 Wallisch: *Der* mundus novus *des Amerigo Vespucci*, S. 67.
37 Kraus: *Entdeckung und Kolonialisierung Brasiliens*, S. 120 / Sp. 2.
38 Ebenda, S. 120 / Sp. 2.

chen *mundus novus* den Kannibalismus zum gruslig-schaurigen „Markenzeichen" des „Wilden" der Neuen Welt.[39] Im Bewusstsein, dass das vom Kannibalismus geprägte, überwiegend negative Bild zur Rechtfertigung von Unterdrückung, Versklavung und Auslöschung zahlreicher indigener Völker inszeniert und benutzt wurde, im Bewusstsein der europäischen Kolonialgeschichte also, scheint es unsensibel und unpassend, dieses für uns so stark mit negativen Emotionen belegte Thema Kannibalismus in der knappen Zeit, die für Übersetzung und Besprechung des Textes in der Regel zur Verfügung steht, in den Raum zu stellen. Im Hinblick auf den zweiten Teil der Aufgabenlösung (Inzest und Ehe) sei nochmals in Erinnerung gerufen, dass es in der Aufgabe darum geht, dass die Schülerinnen und Schüler die Grenzen ihrer Toleranz formulieren sollen. Dass die Lösung vor dem Hintergrund europäischer Wertmaßstäbe als intolerabel anführt, dass die indigenen Völker das Konzept der „(monogamen) Ehe" nicht praktizierten, ist insofern fragwürdig, als immer schon, aber gerade auch heute neben der offiziellen Ehe Partnerschaftsmodelle mit mehr als zwei Partnern gepflegt werden. Abgesehen davon sind die Aussagen Vespuccis über das Sexualverhalten der indigenen Küstenvölker Brasiliens, wie bereits gezeigt, in Zweifel zu ziehen. Positiv zu bewerten an dieser Aufgabe ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch ihre ablehnenden Positionierungen gegenüber fremdkulturellen Sichtweisen, Bräuchen, Regeln und Werten bewusst machen. Was meines Erachtens fehlt, ist ein Vorschlag, wie mit den daraus entstehenden erschwerten Kommunikationsbedingungen umzugehen sei.

Der **erste Tipp** setzt Bewertungen von Beschreibungen ab und unterscheidet drei Bewertungsarten, denen die Schülerinnen und Schüler in der zugehörigen Übung ausgewählte Textzitate zuordnen. Diese Übung ergänzt sinnvoll die erste Aufgabe, indem die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie wertende Aussagen finden und beurteilen können. Der **zweite Tipp** und die entsprechende Übung sind rein grammatikalisch orientiert und hilfreich bei der Übersetzung der Texte, aber für das vorliegende Interesse ohne Belang. Der **dritte Tipp** mit Übung sensibilisiert

39 Vgl. den bereits genannten Aufsatz von Menninger: *Unter ‚Menschenfressern'?*, S. 63–98.

dafür, dass durch die Mehrdeutigkeit von Wörtern in der Übersetzung Entscheidungen zu treffen sind, die den Kontext berücksichtigen müssen und einen Text (erheblich) beeinflussen können. Zum Schluss ist noch eine Anmerkung zu dem **Bild der jungen Frau** im Textband zu machen: Das Buch lässt den Betrachter mit einem für unseren Kulturkreis drastischen Bild alleine. Wünschenswert wäre ein Informationstext, der ein Verstehen des Gesehenen durch Erklären ermöglichen würde: Wie muss man sich das genau vorstellen: Ragen die Hölzer in den Mundraum hinein? Wie isst die Frau, wie trinkt sie? Wie bewegt sie sich? Trägt sie den Schmuck immer? Tragen das alle Frauen ihres Volkes? Warum trägt sie diesen Schmuck?… Das Ergebnis ist ein ähnliches wie das der Americana des 16. Jahrhunderts: eine plakative Illustration, die sich im Kopf festsetzt und das Bild des „Wilden" weiter ausmalt.

3.2 Fazit

Vollständig überzeugen kann die Lektion im Hinblick auf die Förderung interkultureller Kompetenz nicht. Die Auseinandersetzung mit kulturellen Gebundenheiten, Fremdbildern und eigenen Reaktionen bleibt an der Oberfläche, die Möglichkeiten, die der Reisebericht Vespuccis bietet, nämlich dass die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie viel Umsicht und Zuhören bei der Begegnung mit fremden und gerade auch diskriminierten Kulturen erforderlich sind, bleiben weitgehend ungenutzt. Zwei für interkulturelle Kompetenz zentrale Fähigkeiten könnten gerade an diesem Text geschult werden: die Fähigkeit, Prinzipien zu verstehen, die bei der Erschaffung von Fremdbildern wirksam sind, und die Fähigkeit, die Präsenz und die Auswirkungen von Machtasymmetrien zu erfassen (auf der einen Seite der Europäer, der über die Deutungshoheit verfügt und damit Realität schafft, auf der anderen Seite der überhörte Indigene). Beide Aspekte fehlen in der Lehreinheit gänzlich. Um es überspitzt zu formulieren: Die Lektion reproduziert, wenn auch in abgeschwächter Form und trotz der Bemühungen, die Wertgebundenheit Vespuccis zu verdeutlichen, das Bild der menschenfressenden *homines similes bestiis*, die vom Europäer „gezähmt" wurden.

4. Schlussgedanke

Im Rückblick zeigt sich, dass der Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I im Fach Latein differenzierte Anforderungen formuliert, durch die Schülerinnen und Schüler interkulturelle Kompetenz erwerben bzw. erweitern können, während der Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II primär im Bereich der Wissenserweiterung verbleibt und nur im Begriff der Reflexion eine vage Vorstellung von der Förderung interkultureller Kompetenz anklingen lässt. Für die Frage nach dem Zusammenhang von Lateinunterricht und interkultureller Kompetenz lässt sich vielleicht eine Analogie aus der Physik nutzbar machen: Dort gibt es das Konzept des „idealen Raumes". Es bezeichnet ein abstraktes Denkmodell, das es erlaubt, einzelne physikalische Phänomene gesondert zu betrachten (z. B. die Gravitationskraft, die auf einen fallenden Körper wirkt, ohne Berücksichtigung weiterer Kräfte). Antike Literatur und Kunst können als ein solches Denkmodell fungieren, in dessen Rahmen Fragen von heute analysiert und diskutiert werden können und eben auch interkulturell kompetentes Handeln geübt werden kann. Dieses Denken im „idealen Raum" bietet den Vorteil, dass die Komplexität der Realität auf gewählte Aspekte reduziert ist und dadurch überschaubarer wird. Wie in der Physik können so wirksame Prinzipien gesondert betrachtet und verstanden und Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten angewandt werden. Als unserem „nächsten Fremden" kommt besonders griechischer und lateinischer Literatur und Kunst diese Möglichkeit zu, als ein anregendes und zur Selbstpositionierung herausforderndes Denkmodell zu dienen. Interkulturelle Kompetenz ist keine für den Lateinunterricht spezifische Kompetenz, aber gerade dieser bietet, auch aufgrund der über die Jahrhunderte bereits erfolgten Rezeption und Reflexion seines Gegenstandes, ein unverwechselbares und von keinem anderen Fach in der Intensität und Breite zu leistendes Setting zum Erwerb dieser Kompetenz.[40]

Abschließend sei noch ein persönlicher Gedanke zur interkulturellen Kompetenz geäußert: Jeder Mensch ist aufgrund seiner Individualität ein zunächst unbegreifliches Gegenüber, ein fremder, faszinierender, irri-

40 Diese Überlegung erfolgte ausgehend von Kipf: *Kompetenzen im Lateinunterricht?!*, S. 63–77.

tierender, verstörender Kosmos. Letztendlich geht es bei interkultureller Kompetenz um die Frage, ob wir bereit sind, uns auf den anderen, auf seine Weltsicht, sein Weltverstehen, seine Handlungslogiken einzulassen. Es geht um die Frage, ob wir bereit sind für das Abenteuer, einen anderen Menschen kennenzulernen.

Literaturverzeichnis

Rahmenlehrpläne

Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7–10. Gesamtschule, Gymnasium. Latein. 2./3. Fremdsprache, hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Berlin 2006.

Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Latein, hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin u. a., Berlin 2006.

Schulbuchausgaben

prima. Übergangslektüre. Gesamtkurs Latein. Ausgabe B, hrsg. von Clement Utz, Bamberg 2007.

prima. Übergangslektüre. Gesamtkurs Latein. Ausgabe B. Lehrerheft, hrsg. von Clement Utz, Bamberg 2008.

Textausgaben

C. Plini Caecili Secundi Epistularum Libri Decem, ed. Roger A. B. Mynors, Oxford 1963.

C. Plini Secundi Naturalis historiae libri XXXVII, Bd. 4: Libri XXIII–XXX, post Ludovici Iani obitum recogn. et scripturae discrepantia adiecta ed. Carolus Mayhoff, Stuttgart 1967.

D. Iunii Iuvenalis Saturae sedecim, ed. James A. Willis, Stuttgart 1997.

P. Cornelii Taciti Libri qui supersunt, Tom. II, Fasc. 2: Germania. Agricola. Dialogus de oratoribus, ed. Erich Koestermann, Leipzig ³1970.

Sekundärliteratur

Auernheimer, Georg: „Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz", in: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, hrsg. von Georg Auernheimer, Wiesbaden ³2010 (= Interkulturelle Studien, Bd. 13), S. 35–65.

Beck, Thomas: „Europäische Expansion und überseeische Ethnien. Eine Einleitung", in: Kolumbus' Erben. Europäische Expansion und überseeische Ethnien im Ersten Kolonialzeitalter, 1415–1815, hrsg. von Thomas Beck u. a., Darmstadt 1992, S. 1–20.

Bender-Szymanski, Dorothea: „Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung", in: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, hrsg. von Georg Auernheimer, Wiesbaden ³2010 (= Interkulturelle Studien, Bd. 13), S. 201–228.

Christes, Johannes: Jugend und Bildung im antiken Rom. Zu Grundlagen römischen Lebens, Bamberg 1997 (= Auxilia, Bd. 43).

Hölscher, Uvo: „Selbstgespräch über den Humanismus", in: ders.: Das nächste Fremde. Von Texten der griechischen Frühzeit und ihrem Reflex in der Moderne, hrgs. von Joachim Latacz und Manfred Kraus, München 1994, S. 257–281.

Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013), hrsg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (22.09.2014)

Kipf, Stefan: „Kompetenzen im Lateinunterricht?! – Bestandsaufnahme und Perspektiven eines problematischen Verhältnisses", in: LGBB, Jg. 56, 2012, H. 4, S. 63–77.

Knapp, Annelie: „Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive", in: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Pro-

fessionalität, hrsg. von Georg Auernheimer, Wiesbaden ³2010 (= Interkulturelle Studien, Bd. 13), S. 81–97.

Kraus, Michael: „Entdeckung und Kolonialisierung Brasiliens", in: Novos Mundos – Neue Welten. Portugal und das Zeitalter der Entdeckungen, Deutsches Historisches Museum Berlin 24.10.2007–10.02.2008, Katalog hrsg. von Michael Kraus und Hans Ottomeyer, Berlin und Dresden 2007, S. 115–127.

Krüger-Potratz, Marianne: Art. „Interkulturelle Pädagogik", in: Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe, hrsg. von Stefan Jordan und Marnie Schlüter, Stuttgart 2010, S. 139–142.

Menninger, Annerose: „Unter ‚Menschenfressern'? Das Indiobild der Südamerika-Reisenden Hans Staden und Ulrich Schmidl zwischen Dichtung und Wahrheit", in: Kolumbus' Erben. Europäische Expansion und überseeische Ethnien im Ersten Kolonialzeitalter, 1415–1815, hrsg. von Thomas Beck u. a., Darmstadt 1992, S. 63–98.

Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2008 (= Schule und Gesellschaft, Bd. 4).

Oehlmann, Werner: Oper in vier Jahrhunderten, Stuttgart und Zürich 1984.

Sen, Amartya: „Der Freiheit eine Chance. Warum wir die Idee der multikulturellen Gesellschaft nicht aufgeben dürfen", in: ZEIT online, 08.12.2007.

http://www.zeit.de/2007/50/Multikulturalismus (22.09.2014)

Städele, Alfons: Cornelius Tacitus. Agricola. Germania, übersetzt und kommentiert, München 1991.

Wallisch, Robert: Der *mundus novus* des Amerigo Vespucci. Text, Übersetzung und Kommentar, Wien 2002 (= Wiener Studien, Beiheft 27. Arbeiten zur Mittel- und Neulateinischen Philologie, Bd. 7).

Hemma Jäger

hemma.jaeger@gmx.de