

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
1. Jahrgang 1996 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Werner Wintersteiner

**DIE KULTUR DES
UNTERSCHIEDS.**

**Versuch einer interkulturellen
Neuorientierung des
Deutschunterrichts in Österreich**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 1. H. 1. S. 74-82.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Werner Wintersteiner

DIE KULTUR DES UNTERSCHIEDS

Versuch einer interkulturellen Neuorientierung des Deutschunterrichts in Österreich

1 Kleine Betrachtung über den richtigen Zeitpunkt

Es gibt offensichtlich so etwas wie einen richtigen Zeitpunkt für eine Idee. Vorher kann man sich noch so bemühen, man wird mit seinem Anliegen nicht durchkommen. Doch plötzlich merkt man, daß die Zeit reif ist. An allen Ecken und Enden machen sich Menschen daran, dieselbe Idee „zu erfinden“, sie aus ihrer Perspektive zu entwickeln und auf ihre Situation anzuwenden. Das interkulturelle Lernen ist so eine Blume, die plötzlich überall in Österreich zu sprießen beginnt und dabei eine erstaunliche Artenvielfalt verspricht.

Wie ist das alles zustande gekommen? Offenbar über verschiedene Stufen der Wahrnehmung, Anfangs sah man nur ein einzelnes Phänomen und konnte es noch nicht richtig einordnen. Man sprach von der „Ausländerpädagogik“ und meinte, daß das Problem darin liege, daß die Ausländerkinder nicht integriert seien, weil sie noch nicht gut genug Deutsch könnten, ihre Kultur noch nicht restlos abgelegt hätten. Die Begriffsbildung „interkulturelles Lernen“ hingegen geht von einer völlig anderen Orientierung aus. Sie berücksichtigt, daß die Ankunft neuer Bevölkerungsgruppen beide ändert, die Einheimischen und die Migranten. Gleichzeitig sieht man die „autochthonen“ Minderheiten (es gibt in Österreich sechs anerkannte Bevölkerungsgruppen über die Deutschsprachigen hinaus: Kroaten, Roma, Slowaken, Slowenen, Tschechen und Ungarn) in einem neuen Licht, wenn man sie nicht überhaupt erstmals bemerkt. Man erkennt zunehmend, daß Österreich nie eine deutschsprachige Monokultur war, sondern immer schon eine kunterbunte Mischkultur war, allerdings eindeutig mit einer deutschsprachigen Vorherrschaft. Das Problem ist freilich, daß man diese Mischkultur weder wahrhaben noch haben wollte ...

Wie sehen die weiteren Stufen der Wahrnehmung der Multikulturalität aus, die die österreichische Gesellschaft offenbar nur langsam und schrittweise erklimmen kann? Interkulturelles Lernen gilt heute als anerkanntes Schlagwort. Und genau deshalb besteht die Gefahr, daß in diesen zunehmend positiv besetzten Begriff alles nur Denkbare hineingepackt wird. So verstehen einzelne Gruppen von Lehrkräften und offenbar auch die Schulbehörden ganz verschiedene Dinge darunter: manche sehen es immer noch als etwas, das „die anderen“ betrifft, die Kinder aus der Türkei oder aus dem ehemaligen Jugoslawien (eine modernisierte Variante der Ausländerpädagogik also), andere betrachten es als interessanten und bereichernden Aspekt des Unterrichts für alle: Sie veranstalten interkulturelle Projekte, mit kulinarischen Höhepunkten aus aller Welt und ein paar Spielen, die sie in den didaktischen Unterlagen des ÖIE (Informationsdienst für Entwicklungspolitik) gefunden haben. Wieder andere wollen der Idee einer europäischen Gesinnung zum Durchbruch verhelfen und bemühen sich verstärkt um Schulkon-

takte mit dem (meist westlichen) Ausland, oder sie fahren mit der Klasse nach Brüssel oder Straßburg, wo die SchülerInnen eine EU-Sitzung simulieren dürfen oder an einem Europa-Spiel teilnehmen. Wieder andere haben es geschafft, einen funktionierenden Internet-Anschluß gesponsert zu bekommen und üben sich im interkulturellen Web-Surfen mit australischen, japanischen oder nordamerikanischen Partnerschulen. Das alles sind sinnvolle und bereichernde Konzepte, ein Beweis für das Sprießen vieler neuen Ideen, für eine Aufbruchsstimmung an den Schulen. Es ist aber fraglich, ob damit bereits die Grundidee des interkulturellen Lernens erfaßt wurde.

Die entscheidende nächste Stufe, vor der wir jetzt stehen, ist die Erkenntnis, daß interkulturelles Lernen mehr ist als ein wichtiger Teilbereich der Pädagogik bzw. ein Nebenaspekt der Erziehung. Wir müssen langsam zur Einsicht kommen, daß interkulturelles Lernen zu einem integrierenden Gesichtspunkt des Schulwesens werden muß. Wenn wir interkulturelle Erziehung mit Dietmar Larcher „als Erziehung zu kultureller Offenheit, zur Bejahung kultureller Unterschiede, zur Überwindung von kultureller Befangenheit und Ethnozentrismus“ (Larcher 1995, 143) verstehen, so erfordert das eine entsprechende Umstrukturierung der Schule. Das betrifft Lehrpläne, Aus- und Fortbildung, Schulkultur und alle Unterrichtsfächer, das erfordert „eine grundlegende Erneuerung der allgemeinen sprachlichen Bildung“, wie die Vordenkerin des interkulturellen Lernens, die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin, das sehr pointiert herausgearbeitet hat. Sie grenzt den Begriff des interkulturellen Lernens sehr deutlich von einer „internationalen“ oder „Europa-Erziehung“ ab, die bloß das selbe nationalistische Erziehungsmodell im größeren, eben im europäischen Maßstab wiederholen will:

Es geht vielmehr um den Anspruch der Veränderung jener grundlegenden Normen der gegenwärtigen Bildungssysteme, die auf der Nationalität beruhen. Der Sinn, der einst im Nationalen lag, ist weltgeschichtlich überholt. Die Vervielfältigung von Nationalismen schafft keinen neuen Sinn. (...) Mit der Förderung von Mehrsprachigkeit, die einer Perspektive „Interkulturelle Bildung“ folgt, wird ein anderes Ziel verbunden: In ihr wird der Schlüssel zum Verständnis des Fremden liegen, zum Akzeptieren von Fremdheit und Verschiedenheit als auch spannungsreiches Erfahrungsfeld. Ich sehe darin einen Weg zur Erlangung der Fähigkeit, mit der „Kultur des Unterschieds“ zu leben – das heißt: in rasch sich wandelnden, pluralen Verhältnissen auf zivile Weise, selbstbestimmt und verantwortlich, zu handeln (Gogolin 1995, 40).

2 Die Dekonstruktion der Nationalkultur

Die nationalstaatlich verfaßte Schule hat daran mitgewirkt, daß es heute zum üblichen Selbstverständnis gehört, sich als Angehöriger einer Nation, als Österreicher, Deutscher, Italiener, Franzose zu empfinden. Was für Fichte (1808) noch Utopie war – daß die Menschen dereinst auf dem zur Nation gefügten Territorium sich „vor aller menschlichen Kunst vorher durch die bloße Natur mit einer Menge von unsichtbaren Banden aneinander geknüpft“ fühlen würden, daß sie zusammengehören und „natürlich eins und ein unzertrennlich Ganzes sein wollen –, das mutet uns heute so an, als sei es tatsächlich ein Teil der menschlichen Natur (Gogolin 1995, 33).

Der Deutschunterricht hat bekanntlich bei dieser Erfindung des Nationalen als des Natürlichen eine prominente Rolle gespielt. Historisch verdankt er dem Versprechen, Bildung als Ausbildung der nationalen Identität zu leisten, seinen Aufstieg zum leitenden Fach im Fächerkanon.

„Nichts hat die Entwicklung des Deutschunterrichts vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ende des Nationalsozialismus stärker bestimmt als die Überzeugung, daß es seine höchste Aufgabe sei, alle Schüler zu einem bewußten Deutschtum zu erziehen.“ (Frank 1973, S. 375)

Hubert Ivo hat gezeigt, daß auch die kommunikative Wende, als bewußte Gegenreaktion gegen die nationale Orientierung, eine Reihe von ungelösten Problemen hinterläßt:

„Zugespitzt lassen sich zwei Konzepte unterscheiden, die das Nachdenken über das Unterrichten der Muttersprache in Deutschland während dieses Jahrhunderts bestimmt haben bzw. bestimmen. Das eine orientiert die Aufgaben des Unterrichts an den Zielen nationaler Identitätsbildung, das andere interpretiert diese Aufgaben als kommunikative, die sich zwar im Medium einer Einzelsprache, eben des Deutschen, stellen, in ihrem wesentlichen Gehalt aber durch sozial-kulturelle Merkmale nichtsprachlicher Art definiert sind“ (Ivo 1994b, 9).

Ivo weist auf die Unzulänglichkeiten beider Konzepte hin. Er kritisiert nicht nur den nationalistischen Ansatz, sondern auch die „kritische“ Abwendung von der Problematik der Verschiedenheit menschlicher Sprachen, ein Standpunkt, der heute, angesichts der zunehmenden Bedeutung des multikulturellen Zusammenlebens, auf wichtige Fragen keine Antworten zu geben vermag. Im Rückgriff auf Humboldts Sprachtheorie entwickelt Ivo eine Theorie des Sprachunterrichts, die der Vielfalt der Sprachen Rechnung trägt, ohne in nationalistische Positionen zu verfallen (Ivo 1994a und 1994b). An seinem richtungsweisenden Ansatz sind auch die folgenden Überlegungen orientiert.

Wenn Erziehung zu kultureller Identität kein überholtes Konzept ist, sondern bloß von seiner nationalistischen Hülle befreit werden muß, so müßte der Deutschunterricht gerade die kulturelle Vielfalt thematisieren. Statt zum Deutschtum zu erziehen oder die Frage der kulturellen Identität zu ignorieren, sollte er sich vielmehr folgenden Fragen zuwenden, die das Dogma des ausschließlich nationalen Charakters einer Kultur revidieren:

- Nachweis der multikulturellen Wurzeln, Traditionen und Gegenwart Österreichs:
Es geht um die Erkenntnis, daß die eigene Kultur (wie jede Kultur überhaupt) auf einer Mischung verschiedenster Einflüsse beruht, oder – wie Stuart Hall es formuliert – daß 'die Ausbildung nationaler kultureller Identitäten eine „Hybridbildung“ aus verschiedenen heterogenen Elementen darstellt; es geht schließlich darum, die sozialen, regionalen, generationsbedingten Unterschiede innerhalb „einer“ nationalen Kultur aufzudecken.
- Aufdecken der sprachlichen und kulturellen Gewalt:
Es gilt zu zeigen, daß diese kulturelle Vielfalt und Mischung keineswegs immer auf eine kommunikativ ausgehandelte Verschmelzung zurückgeht, sondern meist durch

Druck der Mehrheitskulturen und gewaltsame Einverleibung anderer Kulturelemente zustande gekommen ist.

- Erziehung zum Respekt vor anderen Kulturen:
Diese sind genauso wie die eigene aus spezifischen Mischungen entstanden und entwickeln sich nach wie vor auf diese Weise weiter. Dieser Prozeß der gegenseitigen Beeinflussung von Kulturen hat heute eine neue Qualität erreicht. Gerade unter den modernen Bedingungen der Globalisierung sind Identität und Differenz unauflösbar miteinander verknüpft (Hall 1994).

Konkret müßte m. E. diese interkulturelle Neuorientierung des Deutschunterrichts in folgenden vier Bereichen vor sich gehen (ausführlicher dazu Wintersteiner 1995a):

1) Sprachunterricht

Der bewußte Umgang mit der Differenz von Standard- und Herkunftssprache, mit der im Prinzip alle Schulkinder zu tun haben, kann ein wichtiger Ansatzpunkt sein, die Vielsprachigkeit im Unterricht zu behandeln. Es sollten dazu die zahlreichen methodischen Errungenschaften aus dem DaF- und DaZ-Unterricht auch für den „muttersprachlichen“ Unterricht endlich fruchtbar gemacht werden. *Deutscher Sprachunterricht* muß auch die Thematisierung der *Vielsprachigkeit* zum Ziel haben.

2) Literaturunterricht

Obwohl es offiziell in den Lehrplänen keinen verbindlichen Kanon der Literatur gibt, ist die Konzentration auf die deutschsprachigen Werke doch vorgegeben. Mit den folgenden beiden Fragen möchte ich die Richtung andeuten, in die die Modifizierung des Kanons gehen sollte:

Wird den „kleinen Kulturen“ besonderes Augenmerk geschenkt?

Wir blicken traditionell nach Westen und übersehen die Völker im Osten und Süden Österreichs. Wir beschäftigen uns allenfalls mit den kulturellen Leistungen der „großen Nationen“, auch wenn sie weit entfernt sind, aber die Kultur unserer Nachbarn ist für uns ein unbekannter Kontinent. Verdeckt hat ihn bisher nicht so sehr ein eiserner Vorhang, sondern der nationalistische Stacheldraht in unserem Kopf. Dieses Hindernis ist auch durch die Öffnung der Grenzen noch nicht beseitigt. Es ist symptomatisch, wie wenig zum Beispiel hierzulande die slawischen Literaturen übersetzt und bekannt sind.

Werden die nationalen Minderheiten (bei uns in Österreich) als Brücke zu den Nachbarn dargestellt und genutzt?

Die nationalen Minderheiten in Österreich, sowohl die „autochthonen“ wie die neu entstandenen, wie auch die gesetzlich nicht anerkannten, bieten eine großartige Chance interkulturellen Lernens im eigenen Land. Ihre Bedeutung für die lebendige Entwicklung unserer Kultur und Gesellschaft wird aber höchstens in Sonntagsreden anerkannt.

3) Alltagskultur und Literatur der SchülerInnen

Es ist einsichtig, daß die Einbeziehung der Kulturen aller SchülerInnen einer Klasse von hohem pädagogischen Wert ist. Die Aufwertung dieser Kulturen könnte die Beziehungen zwischen den SchülerInnen positiv beeinflussen. Die Behandlung von

Literatur und Kultur der „Betroffenen“ entspricht der pädagogischen Forderung nach Einbeziehung der realen Erfahrungen der SchülerInnen. Dieser Anspruch verlangt von den Lehrkräften natürlich große Flexibilität bzw. setzt entsprechende Ausbildung und die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial voraus. (Es ist festzuhalten, daß dieser Aspekt nicht nur nationale, sondern auch soziale oder generationsbedingte Differenzen einschließt.)

4) *Sprachliche Interaktion im Unterricht*

Diese Ebene, die natürlich nicht nur für den Deutschunterricht gilt, dort aber besonders bearbeitet werden kann, wird oft zu wenig beachtet. Doch können unerkannte kulturelle Differenzen zu großen Mißverständnissen und Schwierigkeiten führen. Ich kann das hier nicht ausführen, verweise aber auf die wichtigen Untersuchungen von Ingelore Oomen-Welke (Oomen-Welke 1993) sowie auf den Wiener Schulversuch einer dreisprachig geführten Handelsschule (Türkisch – Serbokroatisch – Deutsch).

3 Das „Fremde“ als Lernanlaß für die Deutschdidaktik

Es besteht kein Zweifel, daß diese Impulse nicht unmittelbar aus der Fachdidaktik oder gar der Germanistik entstammen. Die Anregungen kamen von außen, gleichsam als Bestätigung der interkulturellen Idee, daß nur „das andere“, das „Fremde“ Erfahrung und Lernen ermöglichen.

- Am Grazer Zentrum für Schulentwicklung arbeitet man seit zwei Jahren an einem „Modell Sprach- und Kulturerziehung“, das systematisch die Grundlagen für eine interkulturelle Schule entwickeln soll. Bis jetzt wurden eine international besetzte Konferenz abgehalten und ein Sammelband veröffentlicht. Die Bemühungen sind vor allem um den Fremdsprachenunterricht zentriert, aber die Perspektive wird zunehmend weiter. Die Aktivitäten dieser Modellgruppe könnten zu einem Focus aller Bemühungen um eine interkulturelle Schulreform werden.
- Der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht hat für die interkulturelle Neuorientierung des gesamten Faches wohl die wichtigsten Impulse gegeben. Für Österreich sei besonders das zweibändige Werk „Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen“ erwähnt, das nicht nur theoretische Grundlagen bereitstellt, sondern auch fachspezifische didaktische Hilfen und Vorschläge für die Entwicklung einer interkulturellen Schulkultur enthält (Gauß/Harasek/Lau 1994 und 1995).
- Nachdrücklich sollen die Aktivitäten jener privaten Initiativen herausgestrichen werden, die Arbeitsmaterialien hergestellt, Schulkontakte vermittelt, ReferentInnen empfohlen und Seminare organisiert haben – lange bevor offizielle Institutionen sich des interkulturellen Lernens angenommen haben. Die Zusammenarbeit zwischen solchen Organisationen wie dem „Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik“, dem „Interkulturellen Zentrum“, „Alpen-Adria-Alternativ“ oder der „Initiative Minderheiten“ und der formellen Pädagogik und Deutschdidaktik erweist sich zunehmend als eine wichtige Schiene für didaktische Innovationen.

- Der Tiroler Deutschlehrer und Künstler Gerald Nitsche arbeitet seit längerem an der Erfassung nicht-deutschsprachiger Literatur aus Österreich. Seine Anthologie „ÖSTERREICHISCHE LYRIK ... und kein Wort Deutsch“ (1990) hat große Beachtung gefunden. 1995, im Jahr der Toleranz, hat er erstmals ein Schulbuch herausgegeben. Es nennt sich „Brücken. Ein interkulturelles Lesebuch“ und ist für die Unterstufe der Hauptschulen und Gymnasien (Sekundarstufe I) zugelassen. In diesem Buch sind Texte von vielen in Österreich lebenden Nationen vertreten, und zwar nicht nur in der Übersetzung, sondern auch im Original. Die deutschsprachigen Kinder werden somit mit chinesischen Schriftzeichen, slowenischen oder tschechischen Haseks, der kyrillischen Schrift usw. konfrontiert. Für die Kinder, die aus den entsprechenden Ländern stammen, ist es ein Signal der Wertschätzung ihrer Kultur. Im einleitenden Brief an die Schülerinnen und Schüler wird dies auch ausdrücklich bekräftigt: „Wenn Du einen Text in Deiner Sprache findest, den Du der Klasse vorlesen möchtest, dann wird das für sie sicher interessant sein“. Demselben Prinzip folgend sind die Schwierigkeitsgrade der Texte gekennzeichnet, um Kindern zu helfen, die noch nicht so gut Deutsch beherrschen. Häufig war der Herausgeber bemüht, Geschichten mit gleichen Motiven in verschiedenen Kulturen zusammenzustellen, um nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten hervortreten zu lassen. Dieses neue Schulbuch ist eine Pionierleistung und steht einzigartig in Österreich da. Erstmals haben DeutschlehrerInnen nun die Möglichkeit, tatsächlich einen interkulturellen Literaturunterricht zu gestalten.
- Die „Arbeitssgemeinschaft für Deutschdidaktik“ an der Universität Klagenfurt bemüht sich, diese interkulturellen Impulse systematisch auf den Deutschunterricht hin durchzudenken und durch Gestaltung von Themenheften der „informationen zur deutschdidaktik“ (ide) konkrete Unterlagen für den Deutschunterricht zu entwickeln. Die Universität Klagenfurt hat traditionell einen interkulturellen Schwerpunkt, dessen wichtigste Tätigkeitsfelder das Eintreten für die slowenische Minderheit in Kärnten, das pädagogische Engagement für die Zweisprachigkeit in Südtirol und die Aufarbeitung der multikulturellen Situation des Alpen-Adria-Raums (Dreiländereck Italien-Österreich-Slowenien) sind. Diese Erfahrungen und dieser Diskussionszusammenhang haben auch der Deutschdidaktik zahlreiche Anstöße geliefert. Schon in den ersten Heften der neugestalteten „ide“ (1988) gab es Beiträge mit interkultureller Orientierung. Seither wurden verschiedene Aspekte nach und nach aufgearbeitet: „Literatur aus Mitteleuropa“ (4/1991), die sich v.a. um die Vermittlung der Literatur unserer slawischen Nachbarländer bemüht, gefolgt von „Deutsch als Zweitsprache“ (4/1992), das auch den „normalen“ Deutschunterricht zu verändern suchte. Im Heft 2/1995 wird interkulturelle Kanonrevision gefordert. Im Herbst 1996 erscheint ein Themenheft „Kleine Literaturen aus Österreich“, 1997 wird ein Heft zum „interkulturellen Sprachunterricht“ folgen. Mit dieser Auflistung soll aber kein harmonisches Bild einer sich stetig verbessernden Entwicklung gezeichnet werden, es wachsen auch die Widerstände, und es bleiben viele ungelöste Probleme, von denen einige abschließend angedeutet werden sollen.

4 Didaktischer Größenwahn?

Der Anspruch interkultureller Bildung stellt eine Herausforderung für das Fach Deutsch und das ganze Schulwesen dar, dessen grundlegende Dimension oft unterschätzt wird. Bisher sind wir von einem einheitlichen Bildungskonzept für alle SchülerInnen unabhängig von ihrer Herkunft ausgegangen. Entscheidend war *das* Erziehungsziel. Nun ist sowohl dieses Ziel zu ändern – in Richtung interkultureller Bildung – als auch soviel Flexibilität zu entwickeln, daß dieses generelle Ziel unter unterschiedlichen Bedingungen auch unterschiedlich umgesetzt werden kann. Es müßte doch einen Unterschied ausmachen, ob man im zweisprachigen Gebiet Kärntens, wo es relativ wenig MigrantInnen gibt, sprachliche und kulturelle Bildung betreibt, oder im 15. Wiener Gemeindebezirk, wo in manchen Klassen mehr Kinder Türkisch oder Serbokroatisch sprechen als Deutsch. Wie kann man diesen Unterricht praktisch organisieren?

Wieweit sind diese Überlegungen gesellschaftlich durchsetzbar? Jetzt schon haben viele deutschsprachigen Eltern Angst, die muttersprachliche Ausbildung ihrer Sprößlinge könnte zu kurz kommen. Wieweit sprechen wir eigentlich von einem didaktischen, wieweit von einem politischen Problem? Der Vorteil und Gewinn, der in der interkulturellen Einstellung liegt, muß erst wirklich klargemacht werden.

Um nicht in didaktische Größenwahn-Phantasien zu verfallen, muß auch klargestellt werden, welche (neue) Rolle dem Deutschunterricht bei dieser Neuorientierung zukommt. Wie steht es mit dem Literaturunterricht? Sind die DeutschlehrerInnen nicht völlig zeitlich und von ihrer Ausbildung her überfordert, wenn man nun all das von ihnen verlangt: die Grundlagen der deutschen und österreichischen Literatur zu vermitteln, dabei didaktisch bei der Herkunftskultur der SchülerInnen anzusetzen und auch noch Weltliteratur durchzunehmen? Hier sind noch klare Kriterien zu entwickeln und entsprechende Materialien zu erarbeiten.

Was heißt interkultureller Sprachunterricht? Ist es nicht ein Paradoxon, interkulturellen Unterricht als *Thema* vornehmlich in deutscher Sprache als *Unterrichtsmedium* zu halten? Ist das „schwedische Modell“ (sprachliche Sozialisierung in der jeweiligen Muttersprache) zu übernehmen? Wieweit gibt es nach diesem Modell noch ein einheitliches Konzept, eine einheitliche Erziehung für alle? Oder soll der bisherige Deutschunterricht der jeweiligen Situation entsprechend in einen mehrsprachigen Unterricht transformiert werden?

Und wenn wir die Aufgabenstellung konsequent zu Ende denken: was bleibt noch von der Bezeichnung „Deutsch“ für unser Fach? Wieweit stellt die Germanistik noch die wichtigste Bezugswissenschaft dar? Müßten die sprach- und literaturwissenschaftlichen Voraussetzungen für künftige „Deutsch“-LehrerInnen nicht eher von einem Komparatistik-Studium geleistet werden? Vor allem müßte die in Österreich viel zu gering veranschlagte sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Ausbildung verbessert werden.

Wir sind noch weit davon entfernt, auf alle hier gestellten Fragen eine fundierte Antwort geben zu können. Wir haben vermutlich noch nicht einmal alle wichtigen Fragen

gestellt. Doch gerade diese Offenheit für neue Fragen ist entscheidend, um mit der „Kultur des Unterschieds“ leben zu lernen.

Literatur

Theoretische Texte:

- Gogolin, Ingrid. Sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Schulen Europas, in: Paula, Andreas (Hg). Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt: Drava, 1995, S. 18-42.
- Hall, Stuart. Die Frage der kulturellen Identität. In: Stuart Hall. Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften, Band 2, 180-22. Hamburg: Argument 1994 (= Argument-Sonderband 226)
- Huber, Josef/Martina Huber-Kriegler/Dagmar Heindler (Hg). Sprachen und kulturelle Bildung, Nummer 2. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 1995.
- Ivo, Hubert (1994a). Für einen „liberalen Umgang mit Fremden“. Vorbemerkungen zu einer allgemeinen Theorie muttersprachlicher Bildung. In: Ingelore Oomen-Welke (Hg). Brückenschlag. Stuttgart: Klett, 1994, S. 50-60.
- Ivo, Hubert (1994b). Muttersprache · Identität · Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994.
- Larcher, Dietmar. Interkulturelles Lernen. In: Augusto Carli u.a. (Hg) Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet/L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue. Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano, 1995, 143-156.
- Paula, Andreas (Hg). Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt: Drava, 1995.
- Wintersteiner, Werner (1995a). Der Deutschunterricht und die Überwindung des Konzepts von der „Muttersprache“. In: Josef Huber/Martina Huber-Kriegler/Dagmar Heindler (Hg). Sprachen und kulturelle Bildung, Nummer 2. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 1995, S. 81-90.

Anthologien, didaktische Materialien und andere Unterlagen für den (Deutsch-) Unterricht:

- Fennes, Helmut/Bettina Gruber/Dietmar Larcher/Edwin Radnitzky/Werner Wintersteiner. Grenzübergänge. Schulkontakte als interkulturelle Begegnung. Erfahrungen, Methoden, Beispiele. Wien: BMUK, 1993.
- Gauß, Karl-Markus (Hg). Das Buch der Ränder. Klagenfurt/Salzburg: Wieser 1992.
- Gauß, Rainer/Anneliese Harasek/Gerd Lau (Hg). Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Bd 1, Eine Einführung, 1994; Bd 2, Praxisbeispiele, 1995, Wien: Jugend & Volk.
- Mitteleuropa. ide-Themenheft 4/1991.
- Nitsche, Gerald. ÖSTERREICHISCHE LYRIK und kein Wort Deutsch. Innsbruck: Haymon 1990.

- Nitsche, Gerald (Hg) *Brücken. Ein interkulturelles Lesebuch*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag, 1995.
- Seel, Gunther/Wintersteiner, Werner (Hg) *Wege zum DU. Kreativität in der interkulturellen Erziehung*. Stadtschlaining 1994 (= Friedenserziehung konkret, Band 3)
- Wakounig, Mirko/Wintersteiner, Werner (Hg) *Mit einander. Orientierungen für ein multikulturelles Österreich*. Stadtschlaining 1996 (= Friedenserziehung konkret, Band 4)
- Wintersteiner, Werner (1995b). „Hundert Sprachen hat das Kind ...“ Sprache und Verständigung. In: *Ausblicke, Zeitschrift für österreichische Kultur und Sprache*. Zentrum für Österreichstudien, Skövde, Schweden, Jg. 1, 1995, H. 2, S. 6-11.

Anschrift des Verfassers:

Werner Wintersteiner, Universitätsstraße 65, A-9020 Klagenfurt.