

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>
4. Jahrgang 1999 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Immacolata Amodeo

**ÜBER DAS DEUTSCHE IM
DEUTSCHEN SPRACH- UND
LITERATURUNTERRICHT.**

Eine Skizze

In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 6. S. 23-44.

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.

Immacolata Amodeo

ÜBER DAS DEUTSCHE IM DEUTSCHEN SPRACH- UND
LITERATURUNTERRICHT
Eine Skizze

1 Multikulturelle Situation und sprachlich-literarische Bildung:
nationaler vs. globaler Horizont

Im Zeitalter der Migrationen und vor dem Hintergrund weltweiter Globalisierungsprozesse drängen sich, wenn man über den deutschen Sprach- und Literaturunterricht nachdenkt, einige Fragen auf: Woher kann ein *deutscher* Sprach- und Literaturunterricht heute sein Selbstverständnis, ja seine Existenzberechtigung beziehen?¹ Wie *deutsch* ist die deutsche Schule noch? Wie deutsch kann oder soll ein Sprach- und Literaturunterricht sein in einer Situation der faktischen Mehrkulturalität² und Sprachenvielfalt³ in Deutschland und in Europa kurz vor der Jahrtausendwende? Welche Möglichkeiten hat der deutsche Sprach- und Literaturunterricht, auf die aktuelle Situation angemessen zu reagieren bzw. sie produktiv zu nutzen?

Die Schülerschaft einer ersten Klasse einer Bayreuther Grundschule, die sich nicht in einem sozialen Brennpunkt, sondern nur in Innenstadtnähe befindet, ist im Schuljahr 1997/98 folgendermaßen zusammengesetzt: Von 26 Schülern ist einer Albaner, zwei sind Türken (davon ist einer in der Bundesrepublik geboren), drei sind Russen, einer ist Italiener und in der Bundesrepublik geboren, einer ist Afrikaner, fünf sind russische Aussiedlerkinder (davon ist eines in der Bundesrepublik geboren), einer ist Chinese (in der BRD geboren), zwölf sind Deutsche (davon hat einer Eltern, die aus Ostdeutschland stammen, und vier haben einen ausländischen (italienischen, afrikanischen, lateinamerikanischen, amerikanischen Elternteil)).⁴

Die Bundesrepublik hat sich im Zuge der deutschen Vereinigung zwar neu, aber immer noch nicht als Einwanderungsland definiert. Im Gegensatz zum Anspruch der

¹ Bodo Lecke hat in der letzten Nummer dieser Zeitschrift unter der Themenstellung „Das Fach Deutsch zwischen nationaler Identität und internationaler Integration“ Perspektivierungen der Nationalität/ Internationalität vorgenommen, die hier auf der Basis einer anders gewichteten Argumentation fortgeschrieben und mit praktischen Vorschlägen versehen werden. Vgl. Lecke (1998); sowie zur Thematik auch Bogdal (1995) und Spinner (1994).

² Michel de Certeau hat die Vorstellung von einer Monokulturalität als politische Mystifizierung bezeichnet: „Mais la culture au singulier est devenue une mystification politique. Bien plus, elle est mortifère.“ (de Certeau (1993), 122).

³ Vgl. Helfrich/ Riehl (1994).

⁴ Quelle: persönliche Befragung. Der Name der Schule wird aus Datenschutzgründen nicht genannt.

Bundesrepublik, kein Einwanderungsland, sondern eine Kulturnation zu sein,⁵ stehen die Fakten: Die Bundesrepublik hat in den letzten Jahren direkt nach Israel weltweit die höchsten Pro-Kopf-Einwanderer-Zahlen (und mehr als die USA). Nach offiziellen Angaben des Bundesinnenministeriums beträgt der Anteil der in der Bundesrepublik lebenden Bevölkerung ohne deutsche Staatsangehörigkeit zur Zeit 7,3 Millionen.⁶ Die Anzahl der deutschen Aussiedler einschließlich der Vertriebenen beträgt 3,8 Millionen⁷, die der Asylbewerber 104 353.⁸ Diese Zahlen spiegeln sich in der schulischen Realität wider, vor allem in den Grund-, Haupt- und Realschulen, aus der die Schüler ausländischer Herkunft nicht mehr wegzudenken sind, zumal sie oft bereits die Mehrheit der Schülerschaft ausmachen und gewährleisten, daß diese Schulen nicht schließen müssen.⁹ Innerhalb ihrer Schulklasse mögen die ausländischen Schüler den gleichen Status haben wie die deutschen, gesamtgesellschaftlich natürlich nicht, solange die Bundesrepublik wie die übrigen europäischen Nationen die auf ihren Territorien lebende Bevölkerung in Inländer und in Ausländer verschiedener Kategorien einteilt, denen sie je nach Herkunft, je nach Modalität, mit der sie die Zugehörigkeit zur Nation erworben haben (z.B. Geburt, Zuzug, Zeugenaussagen¹⁰, Abstammung, Bekenntnis), je nach ausgeübtem Beruf, je nach Ver-

⁵ Der vorherige Bundesminister des Auswärtigen, Dr. Klaus Kinkel, hielt anlässlich der Verleihung der Goethe-Medaillen am 22. März 1996 in Weimar bezeichnenderweise eine Rede, deren Leitbegriff der der deutschen Kulturnation war. Dieser Rede wurde offensichtlich eine gewisse Bedeutung beigemessen, zumal sie ins Internet eingespeist wurde und auch noch 1998 dort zu lesen ist. Vgl. BPA Bulletin - Kulturnation Deutschland Partnerschaft für Kreativität, in: <http://www.bundesregierung.de>. Aufgrund der Koalitionsvereinbarungen der jetzigen rot-grünen Bundesregierung hat sich natürlich einiges geändert. Allerdings muß abgewartet werden, ob die einzelnen Vorhaben in diesem Bereich auch tatsächlich in geltendes Recht und damit in die politische Wirklichkeit überführt werden können.

⁶ Quelle: Statistisches Bundesamt, Stand: 31.12.1997.

⁷ Quelle: Bundesverwaltungsamt, Referat VIII B 6, Köln, Stand: 12/97.

⁸ Quelle: Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Nürnberg, Stand: 12/97.

⁹ In manchen süditalienischen Dorfgrundschulen ist dies der Fall. Aufgrund der kontinuierlichen Migrationsbewegungen (sowohl in den Norden Italiens als auch ins Ausland) seit Ende der 50er Jahre und aufgrund der ausbleibenden Rückwanderung - süditalienische Kinder besuchen Schulen in Mailand, Turin, Dortmund und Offenbach - hat sich die Bevölkerung in der Altersgruppe unter dreißig Jahren drastisch reduziert. In Carfizzi, einer Zweitausend-Seelen-Gemeinde in der süditalienischen Provinz Crotone, gab es in der Grund- und Mittelschule des Dorfes jahrzehntelang mindestens zwei Parallelklassen. Vor einigen Jahren wurde aufgrund mangelnder Schüler die Mittelschule geschlossen. Der Grundschule, deren Schülerzahlen sich auf fünf bis sechs pro Jahrgang reduziert haben, droht bald das gleiche Schicksal.

¹⁰ In dem vom Bundesministerium des Innern, Referat Vt II 2, herausgegebenen Faltblatt „Deutsche Aussiedler. 10 Fragen - 10 Antworten“ heißt es auf die Frage „Wie wird festgestellt, ob es sich um deutsche Aussiedler handelt?“: „Durch Unterlagen und Zeugenaussagen hat er nachzuweisen, daß er Deutscher ist.“

mögen und anderer Faktoren uneingeschränktes Niederlassungs- und Bleiberecht, die vollen oder eingeschränkte Bürgerrechte gewähren oder sie mehr oder weniger dulden. Mechanismen des Ein- oder Ausschlusses sind seit je her und fast überall gängige Praxis.¹¹ Was historisch oder geographisch variiert, sind die Kriterien, die den Ein- oder Ausschluß bestimmen.¹²

Im 18. Jahrhundert zum Beispiel war es für Adalbert von Chamisso, der als Kind während der französischen Revolution mit seiner Familie aus Frankreich floh, relativ unkompliziert, sich in Deutschland niederzulassen. Dies erfährt man aus Harald Weinrichs an der Universität München gehaltener Abschiedsvorlesung über „Chamissos Gedächtnis“: „Als der Graf von Chamisso 1792 (...) ins Exil ging, gelangte die Familie des Grafen schließlich nach Preußen, nach Berlin, wo man seit der Zeit der Hugenottenverfolgung Asylsuchende aus Frankreich mit offenen Armen empfing.“¹³

Nach Adalbert von Chamisso, dem auf Deutsch schreibenden Dichter französischer Herkunft, ist ein Literaturpreis benannt, der seit 1985 von der Robert Bosch-Stiftung in Zusammenarbeit mit der Bayerischen Akademie der Schönen Künste an Autoren ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik vergeben wird, obwohl sich für Asylsuchende, Kriegsflüchtlinge oder Wirtschaftseinwanderer die Flucht in die Bundesrepublik und nach Europa heute viel komplizierter ausnimmt als für den französischen Hugenotten Adalbert von Chamisso. Sie kommen meist aus viel fernerer und unbekannteren Ländern, sind weder vermögend, noch tragen sie für hiesige Verhältnisse bedeutende Adelstitel. Sie können höchstens undurchsichtige Verwandtschaftsbeziehungen zu afrikanischen Königsfamilien nachweisen, was die Bearbeitung eines Asylantrags jedoch nicht unbedingt beschleunigt. Harald Weinrich führt in seiner Abschiedsvorlesung über die Exilgeschichte Chamissos aus:

„Bald aber wird er Fähnrich und ein paar Jahre später Leutnant in der preußischen Armee.“¹⁴

Einen solchen Vorgang ins vereinigte Deutschland der neunziger Jahre dieses Jahrhunderts zu projizieren, ist undenkbar. Erstens legen die Ausländer in der Bundesrepublik in der Regel keinen Wert darauf, der deutschen Armee beizutreten; zweitens dürfen sie es auch nicht bzw. nur unter der Bedingung der Einbürgerung, die wiederum den Preis der Aufgabe anderer Staatsbürgerschaften verlangt.¹⁵ Die Einbürgerung setzt neben einer bestimmten ununterbrochenen Aufenthaltsdauer den Nachweis von Kenntnissen in deutscher Geschichte, Kultur und Literatur voraus.

¹¹ Zum Rassismus als Normalität des gesellschaftlichen Funktionierens und als praktische Einheit von Wissen und Institutionen vgl. Terekessidis (1998).

¹² Vgl. z.B. Diner (1993).

¹³ Weinrich (1993), 130.

¹⁴ Weinrich (1993), 131.

¹⁵ Für einen kurzen Überblick über die Praxis in Amerika, Frankreich, den Niederlanden, Großbritannien, Dänemark vgl. „Zwei Pässe für Einwanderer: Wie machen es die anderen? Meist siegt der Pragmatismus“, in: Die Zeit, 21.11.1997.

Einen solchen kulturellen Staatsbürgertest würde ein gebildeter Nigerianer, der ein sehr langes und möglicherweise selbstgedichtetes Epos in einer afrikanischen Sprache auswendig rezitieren könnte, nicht bestehen. Mit einem kurzen Goethe-Gedicht würde er die Prüfung bestehen. An diesem etwas parodistisch gewählten Beispiel wird deutlich, daß Deutschland sich als eine Kulturnation versteht, die zwar bereit ist, Fremden die Rechte und Pflichten eines deutschen Staatsbürgers zu verleihen, aber nur unter der Voraussetzung, daß diese wiederum bereit sind, das, was unter deutscher Kultur - in ihrer historisch determinierten Form - verstanden wird, zu akzeptieren, sich in ihr zu orientieren und sich anzueignen. Dies erklärt sich daraus, daß Deutschland - ebenso wie andere Länder Europas - weder für 'Rekrutierung' von Soldaten noch für die von Staatsbürgern auf Ausländer angewiesen ist.

Was die 'Rekrutierung' von außermilitärischen Arbeitskräften betrifft, war man schon öfter auf Ausländer angewiesen. Sie wurden bekanntlich besonders am Ende der 50er und am Anfang der 60er Jahre aus südeuropäischen, südosteuropäischen und nordafrikanischen Ländern nach Deutschland angeworben. Der erste Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Italien geht auf 1955 zurück, danach folgten Verträge mit Griechenland, Spanien, Portugal, der Türkei, Marokko, Tunesien und Jugoslawien. 1965 wurde der einmillionste Gastarbeiter - der Portugiese Armando Rodriguez - mit einem Moped beschenkt und von Vertretern der Bundesvereinigung für Arbeit willkommen geheißen. Im heutigen Deutschland ist ein solcher Vorgang nicht mehr vorstellbar, ist doch die kurzanhaltende Fremdeneuphorie während der Zeit des Wirtschaftswunders schnell einer jahrelangen Duldung gewichen. Abgesehen von den deutschen Aussiedlern, wird den Zugezogenen, selbst wenn sie seit Jahrzehnten und Generationen diese Republik bevölkern, die Zugehörigkeit zu ihr qua definitionem verweigert: Sie werden bestenfalls als „ausländische Mitbürger“ geduldet, als Bürger dieses Staates aber zurückgewiesen.

Die Bundesrepublik Deutschland und die anderen Mitgliedsstaaten Europas halten, was ihre Selbstdefinition, ihre Selbstdarstellungen und ihr Selbstverständnis betrifft, hartnäckig an nationalstaatlichen Modellen des 19. Jahrhunderts fest und stellen sich immer noch als das dar, was sie noch nie waren: Regelkreise, die sich aus sich selbst heraus reproduzieren. Von Globalisierung, Internationalisierung und Mobilität ist zwar in den unterschiedlichsten Kontexten die Rede, was die Definition, Beschreibung und Konstruktion ihrer kulturellen Identitäten betrifft, haben die europäischen Nationen jedoch ihre alten Modelle noch nicht ad acta gelegt.¹⁶ Während die Währungsunion mit ihrem Generalschlüssel vor den Türen steht, sieht es so aus, als ob jede europäische Nation noch schnell ein kulturelles Sicherheitsschloß einbauen wollte.¹⁷ Nationale Kanonisierungsprozesse werden fortgesetzt, an denen die Insti-

¹⁶ Vgl. Lang (1998).

¹⁷ Vgl. Hall (1994), 51: „Wenn die Ära der Nationalstaaten in der Globalisierung niederzugehen beginnt, ist also eine Regression hin zu einer sehr defensiven und höchst gefährlichen Form der nationalen Identität zu beobachten, die durch eine sehr aggressive Form des Rassismus angetrieben wird.“

tution Schule wesentlich beteiligt ist. Statt dessen „dürfte es zunehmend nötig sein, sich seiner ‘eigenen’ Doppel- oder gar Mehrfach-Identität zu vergewissern“.¹⁸

2 Ein praktischer Vorschlag für den interkulturellen Sprach- und Literaturunterricht: der Einbezug der Literatur von Autoren nicht deutscher Erstsprache

In der Wochenzeitung *Die Zeit* wurde im Frühjahr 1997 eine Umfrage zum Lektürekanon gestartet.¹⁹ Auf die Frage der *Zeit*²⁰ ergab sich in den Antworten der 39 Schriftsteller, Kritiker, Politiker, Unternehmer und Verleger, statistisch gesehen, folgende Reihung kanonisierter Autoren: Goethe, Kafka, Hölderlin, Büchner, Thomas Mann. Genannt wurden also vor allem die großen Namen der deutschsprachigen Literatur der Klassik, Romantik und Moderne. Uneinigkeit gab es nur im Detail, etwa darüber, ob der *Faust* oder die *Wahlverwandtschaften* in den Mindestlektürekanon gehörten, nicht aber über Goethe an sich. Ähnlich verhielt es sich bei Thomas Mann (*Buddenbrooks* oder *Zauberberg*). Selten wurde ein wirklich unerwarteter Text oder Autor genannt.²¹ Kaum einer der Antwortenden hat die mehrkulturelle schulische Realität reflektiert.

Warum, könnte man fragen, sollte einer der afrikanischen, albanischen oder auch ‘nur’ italienischen Schüler aus unserer Bayreuther Grundschulklasse, falls er den Sprung ins deutsche Gymnasium überhaupt schafft, das *Nibelungenlied* - möglichst in Originalsprache²² oder zweisprachig²³ lesen? Wer in der Lektüre mittelhochdeutscher Versepen ungeübt ist, könnte mit dem *Nibelungenlied* in Originalsprache durchaus Verständnisschwierigkeiten haben. Ungeübt wären Gymnasialschüler jedweder Herkunft, unterscheidet sich doch das Mittelhochdeutsche vom Neuhochdeutschen ungefähr so sehr wie das Italienische vom Katalanischen. Dennoch wird das Mittelhochdeutsche aus deutscher Sicht nicht den Fremdsprachen zugeordnet, son-

¹⁸ Lecke (1998) skizziert die schwierige Gratwanderung eines Deutschunterrichts zwischen nationaler Identität und internationaler Integration und plädiert für die Möglichkeiten einer „mehrfachen Loyalität“. Zur multilingualen Schule vgl. die grundlegende Studie von Gogolin (1994). Im europäischen Vergleich wird die Problematik erörtert in Paula (1994).

¹⁹ Vgl. *Die Zeit*, 15.05.1997 und 23.05.1997.

²⁰ *Die Zeit*, 15.05.1997: „Welche literarischen Werke der deutschsprachigen Literatur müßte ein Abiturient im Deutschunterricht gelesen haben? Bitte nennen Sie drei bis fünf Titel und begründen Sie Ihre Auswahl. Nennen Sie außerdem einen Titel, der nicht unbedingt zu diesem Mindestkanon gehören mag, von dem Sie aber möchten, daß er häufiger gelesen werde.“

²¹ Vgl. z.B. die Antwort des jungen Schriftstellers Marcel Beyer: „Mit Feridun Zaimoglus *Kanak Sprak* und Johann Wolfgang von Goethes *West-östlicher Diwan* verlassen die deutschen Schüler aller Sprachen das Folkloreservat.“

²² Vgl. Ruth Klüger, in: *Die Zeit*, 15.05.1997: „Das *Nibelungenlied*, meinerwegen in Übersetzung oder sogar gekürzt, doch beides ungern.“

²³ Vgl. Marcel Beyer, in: *Die Zeit*, 15.05.1997.

dem als Vorstufe einer sich organisch entwickelnden deutschen Sprache gesehen, so daß das *Nibelungenlied* ohne Einschränkung für den nationalen Kanonisierungsprozeß genutzt wird.

Nationale Kanonisierungsprozesse sind in Europa offensichtlich immer noch notwendig und aktuell, obwohl das, was als autonom, homogen und klar umrissen dargestellt wird, schon längst und schon immer auf fremde Einflüsse angewiesen, heterogen und durchlässig ist. Es ist die Rede von der deutschen Kultur, von der italienischen Literatur, vom französischen Film. Auf der letzten Biennale in Venedig gab es nationale Pavillons, an den Universitäten gibt es nach wie vor nationalphilologische Fächer, es werden immer noch nationale Literaturgeschichten geschrieben. Kulturjournalisten fragen besorgt: Ist die italienische Literatur noch zu retten? Schreiben die Franzosen noch gute Romane? Warum fallen den deutschen Autoren keine Themen mehr ein? Diese Fragen zu beantworten ist natürlich müßig, denn sie sind falsch gestellt. Die epochemachenden Phänomene der Kulturgeschichte waren nie auf eine Nation beschränkt. Die Renaissance, der Barock oder die Avantgarden sind als kulturelle und/ oder philosophische Bewegungen an einem oder mehreren Orten entstanden, um sich wie Spinnennetze, wenn auch mit jeweils verschiedener Fadenspannung, auszubreiten und weiterzuentwickeln. Dieses Grundmuster der Kulturbildung wird in Zeiten kultureller Verunsicherung, die ihre Ursachen immer im Politischen bzw. Wirtschaftlichen hat, gerne verdrängt zugunsten diskursiver Homogenisierungen.

Während die Wirtschaft und auch die Politik zunehmend - notwendigerweise - auf nationale Eigenbrödlereien verzichten, wird das kulturelle Leben noch in nationale Zwangsjacken gepreßt. Im Europa des 19. Jahrhunderts war so etwas wie eine Nationalidentität als Hilfskonstruktion für die im Entstehen begriffenen Nationalstaaten unabdinglich.²⁴ In der Zwischenzeit hat Europa zwei Weltkriege und etliche Bürgerkriege hinter sich und bereitet sich vor auf den Sprung ins nächste Jahrtausend. Für diesen Sprung wäre der Abbau dieser Hilfskonstruktionen, die wir Nationalidentitäten nennen, angesagt. Und gerade deshalb muß man sich die Frage stellen, ob es theoretische und praktische Alternativen²⁵ geben kann zum Diskurs der (nationalen) Monokultur. Ist es die Multikultur? Sollen die nationalen Kanones abgeschafft werden, indem man das, was bisher zum Gegenkanon gehörte, an ihre Stelle setzt? Soll man den Kanon nach dem amerikanischen Verfahren der *political correctness*²⁶

²⁴ Zur Nationalkultur als „vorgestellte Gemeinschaft“, zur „Erzählung der Nation“ und zur Dekonstruktion der ‘Nationalkultur’ vgl. Hall (1994), 199-208.

²⁵ Einen differenzierten Überblick zur amerikanischen Multikulturalismusdebatte im Zusammenhang mit dem Problem der Allgemeinbildung liefert Geyer (1993).

²⁶ Vgl. Gumbrecht (1991), 1077: „Anders als in Deutschland nach 1945, wo man sich vielleicht allzu rasch darin einig war, den Nationalsozialismus als historische Episode von der nationalen Bildungsgeschichte zu isolieren, hat dieses Trauma (des Vietnamkrieges, I.A.) verschiedene Initiativen zur Revision des Bildungskanons in Bewegung gebracht, die sich heute unter dem Globalziel einer ‘Entkolonisierung des Geistes’ versammeln. Diese Entkolonisierung soll sich nicht allein als Zuwendung auf außerwestliche Kulturen vollziehen, sondern darüber hinaus all jenen Gruppen der amerikanischen Gesellschaft zugute

revidieren, indem man etwa ästhetische Ein- und Ausschlußregeln durch moralische ersetzt? Und was sind die Konsequenzen für den deutschen Literatur- und Sprachunterricht? Wie könnte er der aktuellen schulischen Situation gerecht werden?²⁷

Im folgenden entwickle ich die Perspektiven zweier Möglichkeiten: Die erste ist die einer Kanonerweiterung, die zweite ist eine andere - eine interkulturelle - Betrachtungsweise der bereits kanonisierten 'deutschen' Literatur.

Zunächst plädiere ich für die erste Möglichkeit. Ohne Rücksichtnahme auf die nationalen/homogenen Denkreseervate entstehen heute wie schon immer, fast anarchisch und jedenfalls nicht geplant, mehrkulturelle, äußerst heterogene und mehrsprachige literarische Phänomene. Durch die Einbeziehung solcher Literaturen ließe sich der Kanon an die Realität der Schüler anpassen. In der Bundesrepublik existiert etwa seit dreißig Jahren eine Literatur von Autoren nicht-deutscher Herkunft. Diese Literatur kommt, obwohl Harald Weinrich schon vor Jahren über sie sagte, sie sei „bereits in ihrer innersten Substanz, zu ihrem Vor- und Nachteil, deutsch“²⁸, in der *Zeit*-Umfrage zum Kanon der deutschsprachigen Literatur praktisch nicht vor.²⁹ Ob sich diese ausländischen Autoren mit Weinrichs Bezeichnung „deutsche Schriftsteller, die von außen kommen“³⁰ identifizieren oder nicht, ob sie als „Chamissos Enkel“³¹ in der wohlfeilen DTV-Anthologie versammelt sind oder nicht, die von der *Zeit* zum Kanon befragten Menschen ignorieren diese Literatur.³² Dabei könnten die ausländischen Autoren in der Bundesrepublik dem deutschen Sprach- und Literaturunterricht einen wertvollen Freundschaftsdienst leisten. Von einer „Bereicherung der deutschen Literatur durch Beiträge von Autoren nichtdeutscher Muttersprache“³³ war bereits vielfach die Rede. Es sollte im Interesse eines zeitgemäßen Deutschunterrichts sein, Texte von Autoren nicht-deutscher Herkunft zu berück-

kommen, die behaupten können, von der früher herrschenden Moral marginalisiert worden zu sein - und das nehmen Afro-Amerikaner, Asiaten, Chicanos und Juden ebenso zu Recht in Anspruch wie Frauen und Homosexuelle.“

²⁷ Wintersteiner (1996) bezieht sich auf die Schulen in Österreich. Die grundlegenden Prinzipien seiner Konzeption von interkulturellem Lernen sind aber durchaus auf die bundesdeutsche Situation übertragbar. Vgl. auch Luchtenberg (1995).

²⁸ Weinrich (1983), 916.

²⁹ Zahlreich sind dagegen bereits die Arbeiten zum praktischen Einsatz dieser Literatur im Unterricht. Vgl. in den letzten Jahren z.B. Rösch (1992); Zielke-Nadkarni (1993a und 1993b); Klettenhammer (1994).

³⁰ Weinrich (1983), 920.

³¹ Friedrich (1986).

³² Andere europäische Nationen gehen übrigens nicht unbedingt unverkrampfter mit ihren Traditionen kultureller Durchmischung und Einwanderung um. In Frankreich beispielsweise macht sich die auffällige Tendenz bemerkbar, durch Literaturpreise usw. die eingewanderten frankophonen Autoren für eine nationale Identitätskonstruktion und für eine Politik der Sprachreinheit zu instrumentalisieren. Vgl. Porra (1998).

³³ So in den allgemeinen Zielsetzungen des Adalbert von Chamisso-Preises. Vgl. Handbuch der Kulturpreise 1986-94 (1994), 460.

sichtigen und sich durch sie bereichern zu lassen. Wichtiger, aber auch schwieriger als eine simple Bereicherung durch das 'Marginale' oder 'Fremde' ist „das Aufdecken jener (literarischen, sprachlichen und ideologischen) Mechanismen, durch die andere zu Fremden 'gemacht' werden, einerseits und der kognitive, *emotionale* und produktive Nachvollzug der sensiblen Darstellung kultureller Differenzen und innerer 'Befremdungen' andererseits“³⁴. Damit es dazu kommt, sollte die Literatur, die im Deutschunterricht behandelt wird, nicht mehr durch das Geburtsrecht ihrer Produzenten definiert werden, sondern zum Beispiel durch die thematische, territoriale und sprachliche Verankerung der literarischen Texte mit Deutschland als ihrem Bezugshintergrund. Die Literatur von Autoren nicht deutscher Herkunft fungiert dann im Deutschunterricht als Innovations- und als Gedächtnisträger.

Als Innovationsträger fungiert sie, weil sie das in Europa angestrebte, aber noch nicht verwirklichte politische und kulturelle Modell der Heterogenität ohne Hierarchie an sich selbst erprobt, indem sie etwa mehrere kulturelle Bezugspunkte oder unterschiedliche Sprachen nebeneinander in einem Text gelten läßt. In Franco Biondis Roman *Die Unversöhnlichen oder im Labyrinth der Herkunft*³⁵ etwa vollzieht sich die Versöhnung des Protagonisten Dario mit seiner Lebensgeschichte, durch ein akribisches Aufspüren und Auffächern der unterschiedlichen kulturellen, aber auch emotionalen Bezugspunkte, was unzählige labyrinthisch verzweigte Erzählstränge notwendig macht. Gino Chiellino läßt in seinem mehrsprachigen Gedichtzyklus „Sehnsucht nach Sprache“ vier Sprachen gleichwertig nebeneinander bestehen - Kalabrisch, Italienisch, das Amerikanisch italienischer Einwanderer und Deutsch -, wobei jede Sprache als unübersetzbare eingesetzt ist.³⁶ Texte wie die von Chiellino und Biondi setzen einem monologischen und zentralistischen Denken ein dialogisches mit wechselnden Zentren entgegen. Diese Literatur ist den sogenannten Nationalliteraturen um mindestens eine Sprache voraus. Die ausländischen Autoren benutzen zwar teilweise die Nationalsprachen, jedoch oft in abgewandelter Form. Diese Literatur ist nicht auf sprachlichen Purismus aus. Die sprachlichen Grenzen zu den sogenannten Nationalliteraturen sind nicht definiert, sondern verwischt und in ständiger Bewegung. Aufgrund ihrer sprachlichen Beschaffenheit und aufgrund ihres Spiels mit verschiedenen kulturellen Ebenen bricht diese Literatur mit den offiziellen Integrationsangeboten in Nationalsprachen und in Nationalkulturen. Sprache wird nicht als genormtes präskriptives System, sondern als Gesprochenes verstanden und sehr kreativ eingesetzt.³⁷ Kulturelle Identität wird nicht als homogener Block, sondern als dynamisches Gebilde mit einer heterogenen Beschaffenheit präsentiert.

³⁴ Bogdal (1995), 25. Ähnlich argumentieren Hurrelmann/ Richter (1998), 9: „Texte jedenfalls, die Kinder 'ansprechen' und auf längere Sicht Erfolg haben, entziehen sich dem 'reibungslosen' Kulturtransfer. Selbst wenn sie noch so belehrend daherkommen, bleibt ein 'Rest', der die Erziehungsfunktion 'verfremdet', d.h. dem Fremden literarisch Resonanz gibt, das Erwachsene für Kinder und Kinder für Erwachsene immer auch sind - selbst in der 'eigenen Kultur'.“

³⁵ Biondi (1991).

³⁶ Chiellino (1987), 55-63.

³⁷ Unterschiedliche Soziokulte, Sprachregister, Sprechweisen und Neuschöpfungen machen

Die Literatur ausländischer Autoren kann im Deutschunterricht nicht nur als Innovationsträger, sondern auch als Gedächtnisträger fungieren, denn sie reagiert mit ihren ästhetischen Strukturen auf die Situationen, in denen sie entstanden ist. Damit wird ihre Form zum kulturellen Gedächtnis. Dies bedeutet, daß die in der skizzierten beschriebenen Migrantensituation entstandenen poetischen Formen aufbewahrt und weitergegeben werden. Damit werden sie von ihrem Ursprung abgelöst und tradiert die mit ihnen verbundenen Erfahrungen an die nächsten Generationen weiter.

Die Ausgangspunkte dieser Literatur sind existentielle Situationen, die mit Auswanderung, Heimatverlust, Fremdheit, sprachlicher Vielfalt, Mobilität, Durchmischung, Konfliktualität, mit dem Aufenthalt auf Widerruf, mit dem Pendeln zwischen verschiedenen Ländern und Kulturen, mit provisorischen Zuständen und Flexibilität zusammenhängen. Die Autoren bleiben jedoch nicht bei einer einfachen inhaltlichen Verarbeitung ihrer Themen stehen, sondern haben literarische Verfahren entwickelt, mit Hilfe derer sie die existenziellen Situationen ins Ästhetische übersetzen. Daher zeichnet sich diese Literatur aus durch eine Ästhetik der Fragmentarität, der Differenz, des Widerstreits, der Mehrstimmigkeit. Charakteristisch für Franco Biondis Prosatexte zum Beispiel ist der ständige Wechsel der Perspektiven, die mosaikartige Collagierung von Gesprächsfragmenten, die Technik des Rückblicks, des inneren Monologs und der freien indirekten Rede. Diese den Leser oft verwirrende Schreibweise lotet Gegensätzliches nicht aus, sondern versucht nur, es gelegentlich zu verknüpfen. Auf diese Weise werden Erfahrungen in formale Strukturmomente übersetzt und dadurch archiviert. Konstante Figuren sind z.B. Gratwanderungen zwischen mehreren Ichs und Maskenspiele der Identität im Werk Aysel Özakins, Labyrinth in den Erzählungen und Romanen Franco Biondis und Brüche in der Lyrik Gino Chiellinos.³⁸ Mit ihrer Betonung der Brüchigkeit, der Unterschiedlichkeit und der Konfliktualität entlarvt diese Literatur verfälschende Homogenisierungsversuche etwa einer gutgemeinten „Aufklärungs- und Betroffenheitspädagogik“³⁹ und bietet gleichzeitig ein Archiv für einander widerstreitende und dissonante Situationen, für die Geschichten sowohl der Minderheiten als auch der minoritären Zustände der Mehrheiten.

Jener französische Adelige, der am Berliner Botanischen Garten gearbeitet hat und sagte, er „glaube fast,“ er sei „ein Dichter Deutschlands“, lebte in einer Zeit, in der in Europa nationale Konflikte besonders virulent waren. Inzwischen müßte es möglich werden, sich als Europäer - oder gar Weltbürger - mit Literaturen zu identifizieren, die nicht notwendigerweise in der eigenen Sprache verfaßt sind. Die Texte ausländischer Autoren in der Bundesrepublik haben mindestens zwei sprachliche und kulturelle Verankerungen. Ebenso wie zur deutschen können die Texte von Aras Ören, Gino Chiellino und José Oliver einen Beitrag zur türkischen, zur italienischen

aus Franco Biondis Roman *In deutschen Küchen* einen polyphonen Entwicklungsroman, der die schmerz-, aber auch lustvolle Begegnung eines Einwanderers mit der Sprache der Einheimischen beschreibt. Biondi (1997).

³⁸ Ausführliche Werkanalysen in Amodeo (1996).

³⁹ Bogdal (1995), 23.

oder spanischen oder sogar zur kalabrischen, andalusischen oder alemannischen Literatur leisten. Die Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik gehört zu einer neuartigen Weltliteratur, die an den unterschiedlichsten Teilen der Welt entsteht und unterschiedliche zeitliche und geographische Räume verbindet oder widerstreitend nebeneinander bestehen läßt. Im Unterschied zu Goethes Vorstellung von der Weltliteratur, die nur mit Hilfe von Übersetzungen funktionierte, hat die Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik das Privileg, daß sie nicht erst Weltliteratur *wird*, indem sie in siebzehn Sprachen übersetzt wird, sondern bereits Weltliteratur *ist*, weil sie ein mehrkulturelles Gedächtnis in sich birgt und weil mehrkulturelle Utopien und Visionen in ihr bereits verwirklicht sind.

3 Die andere Perspektive: die interkulturelle Betrachtungsweise kanonischer Texte und Epochen der deutschen Literatur

Bisher habe ich plädiert für die Integration des bisher Ausgeschlossenen oder in marginale Positionen Gerückten. Daneben bietet sich als Möglichkeit die interkulturelle Betrachtungsweise der bereits kanonisierten 'deutschen' Literatur im deutschen Sprach- und Literaturunterricht. Unter interkultureller Lektüre wird in diesem Zusammenhang nicht eine Lektüre verstanden, die das Verstehen einer fremden Kultur, die Begegnung verschiedener Kulturen oder die Einbeziehung einer fremdkulturellen Perspektive anstrebt, sondern eine Lektüre, die die ständig präsente kulturelle Heterogenität innerhalb derselben Kultur fokussiert.⁴⁰ Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist, daß Kulturen noch nie statisch waren und sich noch nie aus sich selbst heraus reproduziert haben, sondern sich schon immer als zusammengesetzte, dynamische Konglomerate heterogener Elemente und Strömungen formieren und präsentieren. Mit anderen Worten: Interkulturalität ist nicht der Ausnahme- sondern der Normalzustand von Kulturen.

Im folgenden soll *Interkulturalität als Aggregatzustand kultureller Prozesse und Produkte* anhand einiger kanonischer Etappen der deutschen Literaturgeschichte vorgeführt werden. Die kanonisierten Texte sollen im Hinblick auf die ihnen innewohnende Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit untersucht werden. Eine solche Lektüre ist für deutsche und ausländische Schüler gleichermaßen fruchtbar, weil sie etwa so deutsche Begriffe und Themen wie 'Sehnsucht' und 'Zerrissenheit' historisch kontextualisieren kann. 'Sehnsucht' und 'Zerrissenheit' werden hier als Suchkonzepte verstanden, mit denen nationale Typologien nicht festgeschrieben, sondern in den Diskussionen der Schülerinnen und Schüler immer wieder auf ihre Trifftig-

⁴⁰ Vgl. dazu auch Teraoka (1996), 52-553: „Ein multikultureller Unterricht besteht nicht einfach darin, daß wir unsere Studentenschaft in bezug auf ihre Rasse diverser gestalten, sondern, was wichtiger ist, daß wir die monokulturelle, nationalistische und essentialistische Haltung unseres Faches kritisch befragen. (...) Kurz gesagt, die Aufgabe besteht nicht darin, Minderheiten anzuwerben, sondern zu untersuchen, wie und warum Vorstellungen von einer monokulturellen, einsprachigen deutschen Identität weiterhin konstruiert werden.“ Am Rande sei vermerkt, daß die Formulierung „multikultureller Unterricht“ nicht ganz den Gepflogenheiten entspricht; gemeint ist ein interkultureller Unterricht.

keit hin untersucht und hinterfragt werden sollen. Die Suchkonzepte 'Sehnsucht' und 'Zerrissenheit' lassen sich anhand vieler Gedichte Goethes, z.B. „An den Mond“ oder „Wanderers Nachtlied“, in denen die von der Unruhe der Welt und der Menschen ermüdete Seele den Frieden in der Stille der Natur sucht, thematisieren. Sehnsucht und Zerrissenheit sind aber auch Ausgangspunkte für die ganze deutschsprachige Dichtung über das „Land, wo die Zitronen blühen“, für die Lyrik Hölderlins und für die Opern Wagners.

Die Literaturgeschichte erscheint unter einem interkulturellen Fokus nicht mehr nur als eine Geschichte, die das teleologische Modell der Nation verwirklicht,⁴¹ sondern auch als eine Geschichte der Dissonanzen, der Brüche, der asynchronen und einander widerstreitenden Zustände. Eine solche Perspektive macht die Arbeit des Schriftstellers an der Sprache deutlich und bezieht auch die ideologischen Konzepte ein, die hinter Sprachentscheidungen stehen. Marcel Proust hat die in der Sprache präsenten unterschiedlichen Sprachschichten und den gestalterischen Umgang der Schriftsteller mit sprachlichem Material folgendermaßen thematisiert:

„Die einzige Art, die Sprache zu verteidigen, ist, sie anzugreifen (...)! Weil ihre Einheit nur aus einander aufhebenden Gegensätzlichkeiten besteht, aus einer scheinbaren Unbeweglichkeit, die ein nie versiegendes, abgründiges Leben verbirgt. (...) es gibt leider nichts Sicheres, nicht einmal in der Grammatik. Und ist das nicht besser so? Weil auf diese Weise eine grammatikalische Form als solche schön sein kann, denn nur das kann schön sein, was das Zeichen unserer Wahl, unserer Neigung, unserer Unsicherheit, unseres Verlangens und unserer Schwäche tragen kann.“⁴²

Hinter Prousts Überlegungen steckt die Überzeugung, daß große Autoren sich durch die Transgression sprachlicher Normen auszeichnen und daß Sprachstrukturen ständig verändert werden müssen, damit sie lebendig bleiben und weiterwachsen können.⁴³ Proust war der Meinung, daß „Meisterwerke (...) in einer Art von Fremdsprache geschrieben“⁴⁴ seien. Gute Literatur, ob wir an Dante, Shakespeare oder an Hölderlin denken oder noch deutlichere Fälle wie Joyce, Beckett, Canetti oder Kaf-

⁴¹ Vgl. Coulmas (1996), 52: „Zu einer Zeit, als eine einheitliche deutsche Sprachform mit überregionaler Verständlichkeit weit davon entfernt war, eine Volksgruppe zu definieren, wurde das Gegebensein einer monolithischen deutschen Sprache unterstellt, um auf dieser Grundlage die Frage nach der deutschen Nation beantworten zu können.“

⁴² Marcel Proust in einem Brief an *Geneviève Straus* (Freitag, etwa Januar 1908), in: Proust (1964), 164-166.

⁴³ Im 12. und 13. Jahrhundert befand sich Italien in einer Umbruchsituation. Dante verfaßte seine *Divina Commedia* nicht auf Lateinisch, was die Sprache der Intellektuellen war, sondern mischte auf der Basis des zeitgenössischen Florentinischen alle seit der Lyrik der Sizilianer vorkommenden poetischen Sprachregister, verwendete Regionalismen, Latinismen, Gallizismen, bildete Neologismen, schöpfte aus der Umgangs- wie aus der Gelehrtensprache. Er hat sich nicht an die damals übliche Norm der lateinischen Sprachvorgabe gehalten, 'glücklicherweise' könnte man sagen, denn sonst wäre die italienische Literatur wahrscheinlich niemals entstanden.

⁴⁴ „Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère“. Marcel Proust, *Contre Sainte-Beuve*, zitiert aus: Deleuze/ Guattari (1992), 137.

ka bemühen, ist in der Tat nie in einer Sprache verfaßt worden, die in Lehrbüchern oder normativen Grammatiken fixiert war, sondern hatte immer eine korrosive Wirkung auf die Sprachen und hat zur Veränderung der Sprachen beigetragen.

Diese grundsätzlichen Überlegungen sollen im folgenden an einigen Beispielen aus der deutschsprachigen Literatur konkretisiert werden. Diese Beispiele sind je nach Fortgeschrittenheit der Schülerinnen und Schüler für das Ende der Sekundarstufe I und für Grund- bzw. Leistungskurse der Sekundarstufe II gedacht. Die Abfolge wird hier in der literaturgeschichtlichen Reihenfolge gegeben, es sind aber auch andere Sequenzierungsmöglichkeiten denkbar, so können z. B. unter dem Fokus Sprache Beispiele miteinander kontextuiert werden oder unter dem Fokus Literatur wieder andere. Maßgebend sind hierfür immer die Globallernziele einer Unterrichtsreihe.

3.1 Erstes Beispiel: die kulturellen Aktivitäten der Markgräfin Wilhelmine im Preußen des Spätabsolutismus

Deutschland war in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts extrem offen für kulturelle Einflüsse von außen. Es war die Blütezeit der spätabsolutistischen Höfe. An den großen preußischen Höfen Friedrich Wilhelm I., Friedrich II., des Großen, wurde Deutsch weder gesprochen noch geschrieben. Französisch war die Sprache der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation. Die Opern, die aufgeführt wurden, waren französisch oder italienisch. Gärten, Schlösser und Opernhäuser wurden nach französischen oder italienischen Vorbildern errichtet.

Der florierende Kulturaustausch Deutschlands mit Europa, aber auch mit Asien, im 18. Jahrhundert läßt sich aus gegebenen Anlaß⁴⁵ besonders leicht am kleinen Hof der Markgräfin Wilhelmine von Bayreuth (1709-1758), der Schwester Friedrich des Großen, nachvollziehen.

Markgräfin Wilhelmine ließ die entlegensten geographischen Räume und Epochen an ihrem Hofe zusammentreffen und setzte sie nebeneinander in Szene. Sie war eine Sammlerin antiker Gemälde und Statuen, ließ Chinoiseriekabinette entstehen, in denen sie selbst in asiatischer Montur dargestellt wurde, veranlaßte den Bau eines italienischen Opernhauses mit französischer Fassade und hatte eine große Vorliebe für italienische Putten im französischen Rocaillestuck. Man spricht ihr, die ursprünglich nach England verheiratet werden sollte, aber nie englischen Boden betreten hat, das Verdienst zu, in Deutschland die ersten Gärten im englischen Stil konzipiert zu haben. Die kulturelle Vielfalt und Mischung heterogener kultureller Elemente betraf nicht nur die künstlerische Gestaltung der Gebäude, der Räume, die Musikstile und Lektürevorlieben, sondern manifestierte sich in der konkreten personellen Präsenz ausländischer Künstler, Architekten, Musiker, Sänger usw. Die Architekten Joseph

⁴⁵ Das von Giuseppe Galli Bibiena errichtete Markgräflische Opernhaus in Bayreuth feiert 1998 sein 250jähriges Jubiläum, das die Bayerische Verwaltung der staatlichen Schlösser, Gärten und Seen zum Anlaß für eine große Landesausstellung mit dem Titel „Das vergessene Paradies - Galli Bibiena am Musenhof der Wilhelmine von Bayreuth“ genommen hat.

Saint-Pierre und Giuseppe und Carlo Galli Bibiena waren am Hofe der Markgräfin von Bayreuth beschäftigt. Der führende Künstler der Stuckarbeiten war Giovanni Battista Pedrozzi. Zahllose Musiker, Tänzer und Sänger kamen aus Frankreich und aus Italien.

Anhand der Lektüre von Texten aus jener Zeit - in deutscher Übersetzung⁴⁶ - läßt sich der landeskundliche Kontext dieser Situation des Kulturaustauschs und der kulturellen und sprachlichen Vielfalt erarbeiten. Darüberhinaus läßt sich der vorherrschende einseitige Bezug auf *eine* Muttersprache aufgrund der Ko-Präsenz des Deutschen, Französischen und Italienischen hinterfragen. Ziel ist es, durch die Begegnung mit einer realhistorischen Konstellation von Interkulturalität den Horizont der Schüler/innen zu erweitern und ihnen Mehrkulturalität nicht als Problem darzustellen, sondern als bereits bewährtes Modell.

3.2 Zweites Beispiel: Goethes *Werther* im Sturm und Drang und in der deutschen Klassik

Heterogene Strömungen innerhalb derselben Kultur lassen sich am Beispiel von Goethes *Leiden des jungen Werthers* aufzeigen. Wenn man die beiden Fassungen des *Werther* liest, die Sturm und Drang- Fassung von 1774 und die klassische Fassung von 1787, wird anhand der Sprache der beiden Versionen deutlich, wie Goethe den Konflikt zwischen dem Deutschland der Revolutionäre und dem Deutschland der spätabolutistischen Fürsten für sich entschieden hat. Goethe hat sich in seiner zweiten Fassung des *Werther* zugunsten einer Sparchreinheit, Sprachglättung, -zähmung, einer eleganteren, aber künstlicheren Literatursprache entschieden und gegen die Vehemenz einer exzessiven, affektbeladenen Sprache der Gefühle und der Spontaneität. Er hat „die genialische Idiomatik“ der ersten Fassung weitgehend „in hochsprachliche Erzählprosa verwandelt“, indem er zum Beispiel die „Aphäresis“ in vielen Fällen „verbesserte“, „undeklinierte Formen“ deklinierte, „grammatische Unebenheiten, die einer rhythmisch-lyrischen Skandierung des Satzes gedient hatten“, rückgängig machte, „einen Teil der Fremdwörter“ tilgte und vor allem „mundartliche Wörter durch hochsprachliche ersetzte“. „Mit der Herstellung der hochsprachlichen Fassung“ nahm Goethe seinem Werk den Charakter eines jugendlichen Versuchs“ und reihte „es der mit dem *Wilhelm Meister* begonnen Romanprosa ein“. Er machte den *Werther* zu einer „Initiale der deutschen Klassik“⁴⁷. Diese war ein sprach- und stilpuristischer Sieg über den „*Wirrwarr*“ des Sturm und Drang. Die Sprache, die Goethe in seinem zweiten *Werther* schuf, ist natürlich auch im Zusammenhang mit einer allgemeinen höfischen Rationalität und den damit verbundenen Tugenden Gelassenheit, Mäßigung der Affekte, Ruhe und Besonnenheit zu sehen⁴⁸.

⁴⁶ Z.B. Wilhelmine von Bayreuth (1990).

⁴⁷ Vgl. „Kommentar zu den *Leiden des jungen Werthers* (Zweite Fassung)“, in: Goethe (1987), 844-853.

⁴⁸ Vgl. Elias (1996), 171.

Anhand einer interkulturellen Lektüre der *Leiden des jungen Werthers* läßt sich für die Schüler/innen - selbstverständlich neben den anderen, eher literarischen Lernzielen - erfahrbar machen, daß Sprachkonflikte - in diesem Fall zwischen Umgangssprache und einer geglätteten literarischen Hochsprache - und Kulturkonflikte - in diesem Fall zwischen der Kultur der Stürmer und Dränger und der Kultur der Weimarer Klassik - mit Machtverhältnissen zu tun haben, aber auch normale, ja notwendige und produktive Mechanismen sind, die zur Veränderung der Kulturen und Literaturen beitragen.

3.3 Drittes Beispiel: Schillers *Wilhelm Tell* in der Rezeption im 19. Jahrhundert

Schillers *Wilhelm Tell* (1804) gestaltet den schweizer Unabhängigkeitskrieg gegen das Haus Habsburg und zugleich den Annäherungsprozeß, in dem das Kollektiv der Eidgenossen und der Einzelkämpfer Tell sich einander annähern. Zugleich mit der politischen Emanzipation wird damit die Harmonie zwischen Allgemeinheit und Individualität dargestellt. Man kann aber darüber hinaus das Stück zum Anlaß für einen Transfer erkennen, um den es in der hiesigen Lesart geht. Unter diesen Vorzeichen wird in dem Stück das Fehlen einer deutschen Kollektividentität in Szene gesetzt.⁴⁹ Es kann als Drama über die Zerrissenheit und Uneinigkeit der Deutschen gelesen werden, mit anderen Worten als Prüfstein für die hier virulent werdenden Suchkonzepte nationaler Typologie. Das Geschehen wurde aufgrund der Zensur in die Schweiz des 14. Jahrhunderts verlagert. Der Titelheld verkörpert die Freiheit, die in erster Linie als nationale Freiheit, als Unabhängigkeit und Einigkeit der Nation zu verstehen ist. *Wilhelm Tell* ist Schillers Versuch zum Problem der Fremdherrschaft. Die restaurative Politik Frankreichs und die Eroberungskriege Napoleons, die das Deutsche Reich in seiner Integrität bedrohten, hatten für Schiller die nationale Frage in den Vordergrund gerückt. Die Gegensätze zwischen Volk und Adel werden im *Tell* bezeichnenderweise in der gemeinsamen Berufung auf das Vaterland und im Kampf um die Fremdherrschaft überwunden. Der Tyrannenmord, den Tell begeht, ist eine auf den gesellschaftlichen Konsens gegründete Tat des nationalen Widerstandes. In diesem Stück wird deutlich, daß der Patriotismus im Zeitalter der bürgerlichen Emanzipationsbewegungen eine progressive Bewegung war. Diese Lektüre bringt den Schülern nahe, daß der deutsche Nationalstaat vor 150 Jahren sich einer bestimmten historischen Situation und dem heute fremd erscheinenden Zusammenwirken patriotischer und progressiver Kräfte verdankt. Eine „Aktualisierung“, die die „abgebildeten historischen Wirklichkeiten“ zu „stellvertretenden

⁴⁹ Vgl. dazu Seeba (1989), 149: „On Schiller's political map, the concept of Germany is to be found nowhere; it is a sign without a referent (...), the German identity is a 'utopian' site of fiction. The functional history of German culture, therefore, has its starting point in a fictional representation of something that is politically 'absent.' Consequently, literary representations of the utopian concept such as Schiller's own drama *Wilhelm Tell* (1804), calling for national unity - are the most important source material for any investigation into identity formation.“

Wirklichkeiten“ werden läßt,⁵⁰ verhilft den Schüler/innen dazu, zu verstehen, daß die Problematiken der Nationenbildung, so wie sie im Deutschland des 19. Jahrhunderts sich abgespielt haben, immer wieder aktuell sind bzw. werden können, wenn man auf die aktuelle politische Situation und ihre Konstellationen in Ost und West blickt.

3.4 Viertes Beispiel: Gerhard Hauptmanns *Weber* im Naturalismus

Gerhard Hauptmann verarbeitete in seinem naturalistischen Stück den Aufstand der schlesischen *Weber* von 1844 und thematisierte damit die erste Industrialisierungsphase Deutschlands und den Übergang von einer agrarisch-feudalen zu einer industriell-bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Die sozialen Unterschiede und Konflikte werden in dem Stück nicht zuletzt als sprachliche Unterschiede und als Sprachkonflikte dargestellt. Es wird deutlich, daß sich Vertreter verschiedener sozialer Schichten verschiedener Sprachformen bedienen. Grundsätzlich gibt es die Unterscheidung zwischen dem Dialekt, dessen sich die Unterdrückten bedienen, und der Hochsprache, die ein Privileg der Mächtigen ist. Neben dieser Grobaufteilung gibt es in den *Webern* noch weitere Abstufungen und Mischsprachen.

Die Hochsprache wird von den Studierten und von den Mächtigen, also von denjenigen, die die Hegemonie verkörpern, gesprochen. Auffällig ist, daß die Sprechweise dieser Figuren fast immer gleich ist. Viel mehr Raum als die Hochsprache nimmt in dem Stück der Dialekt ein. Dieser ist manchmal an eine fragmentarische Sprechweise geknüpft, die auf sprachlicher Ebene vorführt, wie dem Volk immer mehr der Boden unter den Füßen weggezogen wird.

Daneben gibt es situationsbedingte spezifische Sprechweisen. So werden beispielsweise im Bereich des Handwerks der Weberei bestimmte spezifische Ausdrücke benutzt. In Ausnahmesituationen wird eine spezifische Sprechweise eingesetzt, die Dringlichkeit oder große Gefahr signalisiert, z.B. tauchen dann in der Rede der Weber Passagen aus der Bibel auf.

Zwischen der Sprechweise der Mächtigen und der der Unterdrückten gibt es auch eine gewisse Durchlässigkeit. Die Angehörigen der Oberschicht nähern manchmal ihre Sprache aus Sympathie der Sprache der Unterschicht an, während Angehörige der Unterschicht sich aus Ehrfurcht oder in der Hoffnung auf die Erhöhung ihres Prestiges an der Sprache der Mächtigen versuchen. Wenn der Dialekt in deterritorialisierter Form auftaucht, d.h. wenn er sich gleichsam gegen den Willen des Sprechers in seine Sprechweise einnistet, hat er eine entlarvende Funktion. Die Absicht, durch die Sprache an der Macht zu partizipieren, wirkt zum Beispiel bei den Angehörigen der mittleren Schicht grotesk und lächerlich und führt zur Selbstentlarvung, weil das hochsprachliche Sprechen - mangels perfekter Sprachbeherrschung - sich nicht durchgängig praktizieren läßt. Der Dialekt läßt sich auch in der Sprechweise des Fabrikanten Dreißiger nicht ganz tilgen, so daß dieser deutlich als Aufsteiger erscheint.

⁵⁰ Steinmetz (1993), 94.

Eine Lektüre der *Weber*, die ihr besonderes Augenmerk auf die sprachliche Beschaffenheit - die „Stimmenvielfalt“ und die „soziale Redevielfalt“⁵¹ - des Stückes richtet, macht die Schüler/innen nicht nur mit dem Thema Sprache und Macht vertraut, sondern ermöglicht ihnen, „annäherungsweise zu begreifen, was wir immer schon wissen, daß unsere Sprache stets nur eine unter anderen möglichen ist.“⁵²

3.5 Fünftes Beispiel: Paul Celans Gedichte in der Nachkriegszeit

Emigration, Exil, Vertreibung und mehrsprachige Geburtsorte sind prägende Merkmale in den Biographien vieler Autoren, die sich in mehr als einer Sprache geäußert haben oder eine andere Sprache zu der ihrer Kunst machten als die ihrer Kindheit oder die ihrer aktuellen Umgebung. Aus der Sicht der einsprachigen Schule in einem durch eine nationale Amtssprache bestimmten Staat erscheint das ungewöhnlich oder gar unverständlich.

Der rumänische Dichter Paul Celan hat auf Deutsch gedichtet. Er stammte aus dem vielsprachigen Milieu von Tschernowitz, dessen sprachlicher Alltag durch das Nebeneinander von Rumänisch, Ukrainisch, Deutsch und Jiddisch gekennzeichnet war. Seine Eltern waren Deutsch sprechende Juden. Celan absolvierte das rumänische Gymnasium, beschäftigte sich schon früh mit Übersetzungen und schrieb während des Krieges Gedichte in rumänischer Sprache. Französisch, das er schon in jungen Jahren lernte, war die Sprache des letzten Landes seiner Wahl. Für sein Dichten, für sein poetisches Werk wählte er aber die deutsche Sprache. Deutsch war für den rumänischen Juden immer eine Fremdsprache und gab ihm vielleicht gerade deshalb die Möglichkeit, das Unsagbare zur Sprache zu bringen („der Tod ist ein Meister aus Deutschland“), den Tod anzureden („deine Stunde/ hat keine Schwestern“), die Erfahrung der Sprachlosigkeit angesichts der Judenvernichtung darzustellen („Augen und Mund stehn so offen und leer, Herr.“), in dem Widerspruch zwischen Stummheit und Sprache zu existieren („Stummheit, auf neue, geräumig, ein Haus“)⁵³.

Die Lektüre der Gedichte des Spracheinwanderers Celan läßt die Schüler erkennen, daß Virtuosität in einer Sprache nicht notwendigerweise die biologische Zugehörigkeit („Muttersprache“) voraussetzt, daß es so etwas wie Heimat in der Sprache - auch in der Sprache der anderen oder gar der Feinde - gibt und daß die deutschsprachige Literatur keinesfalls eine nur von Deutschen geschriebene ist.

⁵¹ Bachtin (1979).

⁵² Ivo (1994), 221.

⁵³ Alle Celan-Zitate aus Celan (1975).

3.6 Sechstes Beispiel: Christa Wolfs *Kein Ort. Nirgends* als Ex- emplum der Gegenwartsliteratur

Christa Wolf hat sich in ihrem Werk in vielfältigen Varianten mit der Selbstverwirklichung des Individuums und mit der existenziellen Heimatsuche beschäftigt. Bereits 1963 in dem *Geteilten Himmel* hat sie das Thema der Zerrissenheit des Menschen zwischen persönlichem und öffentlichem Anspruch in Form einer Liebesgeschichte im geteilten Deutschland verarbeitet. Die Suche nach einem persönlichen Platz in der (kommunistischen) Gesellschaft wurde auch 1968 in *Nachdenken über Christa T.* thematisiert. In *Kein Ort. Nirgends* (1979) wird dann eine Heimatlosigkeit beschrieben, die zwar auch in einen konkreten historischen Moment verlagert ist - in die Romantik -, jedoch eine sehr allgemeine und zeitlose existenzielle Dimension annimmt. Anhand derjenigen Epoche, in der die Problematiken der Individualität, der Subjektivität, des Zweifels an jeder Art von Gewißheit besonders virulent waren, verhandelt Christa Wolf ein grundlegendes deutsches Thema: das der 'Heimatlosigkeit' und der 'Zerrissenheit'.⁵⁴ Auch hier geht es wieder um die Funktion dieser Suchkonzepte sowohl für die Erschließung der Texte als auch für die Selbstreflexion der Schüler/innen. Im Ausland wird die Romantik nicht zufällig als die 'deutsche' aller Epochen betrachtet, da in ihr doch tatsächlich die Basis für ein deutsches Lebensgefühl zwischen einem Sehnen, das nicht genau weiß, wonach es sich sehnt, und einem selbstvergessenen Schwärmen gelegt wird. Daß Heimat auch heute noch für die Deutschen in Ost und West *Kein Ort*, sondern vielleicht in einem utopischen *Nirgends* zu situieren ist, läßt sich in Klassen mit Schülern gemischtnationaler und -ethnischer Herkunft in kulturvergleichender Perspektive diskutieren. Ein Ergebnis einer solchen Diskussion könnte sein, daß Identitäts- und Heimatlosigkeit möglicherweise nicht nur die ausländischen Schüler/innen betrifft, von denen es ja normalerweise heißt, sie leben zwischen zwei Sprachen, zwischen zwei Ländern, zwischen zwei Kulturen, und seien daher mit keinem der beiden Pole wirklich identifiziert und nirgendwo zu Hause, sondern auch die deutschen Schüler/innen, für die der Heimatbegriff seine Orientierungskraft verloren hat.

Was hier an sechs Beispielen skizziert wurde, ließe sich an unzähligen weiteren Fällen aus der deutschen Literaturgeschichte aufzeigen.⁵⁵ Die Ergebnisse meiner Überlegungen fasse ich wie folgt in einer Tabelle zusammen.

⁵⁴ Vgl. dazu auch Seeba (1989).

⁵⁵ Vgl. z.B. Stocker (1997), 151-171.

	Epoche	Werk	Sachlage	Ziel interkulturellen Lernens
1.	Spätabsolutismus	Architektur, Opern, Theaterstücke, Gärten am Hofe der Markgräfin Wilhelmine von Bayreuth und ihre Memoiren	Austausch zwischen Künstlern verschiedener Herkunft und Offenheit für die verschiedensten kulturellen Einflüsse	Kennenlernen multi-kultureller Experimente der Vergangenheit
2.	Sturm- und Drang / Klassik	Werther	Sprach- und Kulturkonflikt innerhalb einer Kultur	Einsicht in die Produktivität von Konflikten
3.	Klassik	Tell	Darstellung des progressiven Nationalismus und des fortschrittlichen Freiheitsstrebens von Tell	Historisches Verstehen der Funktion von Patriotismus und Nationalität
4.	Naturalismus	Die Weber	Dialekt versus Hochsprache	Einsicht in den Sprachgebrauch als Ausdruck von Machtausübung
5.	Moderne Lyrik	Gedichte von Paul Celan	Deutsch als Fremdsprache	Einsicht in die Funktion von Deutsch als Literatursprache für ausländische Autoren
6.	Moderne Prosa	Romane und Erzählungen von Christa Wolf	Darstellung von Heimatlosigkeit	‘Sichtwechsel’: Einsicht in die Ortlosigkeit als konstitutive Erfahrung deutscher und ausländischer Schüler/innen

4 Resümee

Abschließend sollen einige der Vorteile, die ein deutscher Literatur- und Sprachunterricht hat, der noch nicht kanonisierte, mehrsprachige und mehrkulturelle Texte einbezieht bzw. die kanonisierten Texte unter interkulturellen Fragestellungen liest, thesenhaft aufgelistet werden:

1. Kulturen, Literaturen und Sprachen sind keine monolithischen Blöcke, sondern Konglomerate heterogener Strömungen und Elemente sowie das Ergebnis dynamischer und oft einander widerstreitender Prozesse. Dem wird im Literaturunterricht durch eine interkulturelle Sichtweise und Anordnung der Texte bzw. Textausschnitte Rechnung getragen.
2. Sprachen sind weder Naturereignisse, noch folgen sie unantastbaren Gesetzmäßigkeiten, sondern sie werden durch den Gebrauch ihrer Sprecher verändert, ge-

staltet und letztlich gemacht. Auch dies soll und kann durch entsprechende Lernsequenzen und Arrangements erfahrbar gemacht werden.

3. Die Vorstellung, daß die Sprache, die man von der Mutter gelernt hat, diejenige sei, die man am besten beherrsche, ist nicht nur aufgrund ihrer biologistischen Bestimmung der Zugehörigkeit zu einer Sprache ideologisch höchst problematisch, sondern sie ist unzutreffend.⁵⁶ Die wenigsten großen Autoren haben die Sprache, die sie mit ihrer Mutter sprachen, zu ihrer Literatursprache gemacht.
4. Der kognitiven Verengung der Schüler wird durch die Einübung eines dialogischen Denkens anstelle eines monologischen vorgebeugt.
5. Der deutsche Sprach- und Literaturunterricht wird zu einem Fach, das nicht mehr nationale Identität stiften, vermitteln und repräsentieren würde, sondern kulturwissenschaftliche und -theoretische Fragen - zufällig bzw. aus pragmatischen Gründen - am Beispiel der deutschsprachigen Literatur erörtert.⁵⁷

Zusammenfassend läßt sich sagen: In der asynchronen aktuellen Lage - Globalisierung, Internationalisierung und weltweite Migrationsbewegungen einerseits und Festhalten an ideologischen Konzepten des 19. Jahrhunderts andererseits - kann der Literatur- und Sprachunterricht eine „Servicefunktion“ übernehmen und die Schule einen zentralen Platz einnehmen, indem der Literatur- und Sprachunterricht systematisch die Phänomene Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als Normalität darstellt und auf die nicht hierarchisch angelegte, heterogene Beschaffenheit der deut-

⁵⁶ Vgl. Ivo (1994), 23: „Das Spannungsverhältnis im Ausdruck ‘muttersprachliche Bildung’ ist also bereits mit seiner Entstehung als eines gedeutet, das die individuelle Sprachlichkeit nicht nur als eine gegebene, sondern auch als eine aufgegeben betrachet (...):“.

⁵⁷ Daß die deutschsprachige Literatur eine beispielhafte Funktion übernehmen soll, bedeutet nicht, daß ein deutscher Sprach- und Literaturunterricht auch am Beispiel etwa der englischsprachigen oder türkischsprachigen Literatur praktiziert werden könnte. Die pragmatischen Gründe, die für die deutschsprachige Literatur sprechen, sind vielmehr sprachdidaktisch zwingende Gründe, um in einer Situation der sprachlichen Pluralität demokratische Partizipationsmöglichkeiten für *alle* Schüler zu schaffen. Es nutzt nämlich nicht nur nicht, sondern hätte auch katastrophale Folgen, den „monolingualen Habitus“ (Gogolin (1994)) in der Schule abzuschaffen, solange die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten für ausländische Schüler an ihre deutsche Sprachkompetenz geknüpft sind. Deutsch sollte dann allerdings nicht als Muttersprache, sondern als *lingua franca* behandelt werden. Der Deutschunterricht sollte sich infolgedessen nicht als Unterricht verstehen, der eine „muttersprachliche Kompetenz“ und eine „Sprachrichtigkeit“ (Ivo (1996)) in der Muttersprache bildet, sondern als ein Unterricht, der die sprachliche Pluralität der Schüler im Auge behält und dennoch ein sprachverständiges Miteinander, wie es Ivo im Anschluß an Humboldt formuliert, gewährleistet: „*Sprachverständlich* ist ein Miteinander, das nicht die ‘Freiheit und Eigentümlichkeit der Nationen (und - wie diese Passage (sc. bei Humboldt) wohl zu verstehen ist - auch jeder anderen Individualität) gewaltsam, unart oder gleichgültig’ behandelt.“ (Ivo (1996), 15). Die Insistenz auf dem Deutschen als *lingua franca* schließt die Integration der Herkunftssprachen der ausländischen Schüler und die Sensibilisierung aller Schüler für sprachliche Pluralität nicht nur aus, sondern macht sie absolut notwendig (vgl. dazu Böcker/ Thürmann (1991)).

schen Literatur und Kultur hinweist. Hierdurch kann die Schule zu einem Innovations-träger mit utopischen, in die Zukunft weisenden Potentialen werden.

Im Blick zurück auf die Epochen der Literaturgeschichte kann der Literatur- und Sprachunterricht sich bemühen, ein kulturelles Gedächtnis der Brüche, der dissozianten Situationen, der Minderheiten und der partikularen Zustände zu konstruieren, und damit verfälschende Homogenisierungen und Universalismen unterlaufen bzw. ihnen vorbeugen.

Literatur

- Amodeo, Immacolata (1996): Die Heimat heißt Babylon. Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Bachtin, Michail (1979): Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt am Main.
- Biondi, Franco (1991): Die Unversöhnlichen oder Im Labyrinth der Herkunft. Roman. Tübingen.
- Biondi, Franco (1997): In deutschen Küchen. Roman. Frankfurt am Main.
- Bogdal, Klaus Michael (1995): Fremdheiten - Eigenheiten. In: Praxis Deutsch 134/November 1995, 20-27.
- Böcker, Elisabeth/ Thürmann, Eike (1991): Muttersprachlicher Unterricht für eine mehrsprachige und multikulturelle Schule. In: Der Deutschunterricht, II, 1991, 70-81.
- Celan, Paul (1975): Gedichte, 2 Bde. Frankfurt am Main.
- Chiellino, Gino (1987): Sehnsucht nach Sprache. Gedichte 1983-1985, Kiel.
- Coulmas, Florian (1996): Gewählte Worte. Über Sprache als Wille und Bekenntnis. Frankfurt am Main, New York.
- de Certeau, Michel (1993), La culture au pluriel, nouvelle édition établie et présentée par Luce Giard. Paris (1974).
- Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix (1992): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Übers. von Gabriele Ricke/ Ronald Voullié. Berlin.
- Die Zeit, 15.05.1997 und 23.05.1997.
- Diner, Dan (1993): Nationalstaat und Migration. Zu Begriff und Geschichte. In: Friedrich Balke u.a. (Hg.): Schwierige Fremdheit. über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern. Frankfurt am Main, 21-40.
- Elias, Norbert (1996): Die höfische Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Friedrich, Heinz (Hg.) (1986): Chamissos Enkel. Literatur von Ausländern in Deutschland. München.
- Geyer, Michael (1993): Multiculturalism and the Politics of General Education. In: Critical Inquiry 19 (Spring 1993), 499-533.
- Goethe, Johann Wolfgang (1987): Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens, MA, Bd. 2.2. Hg. v. Hannelore Schläffer/ Hans J. Becker/ Gerhard H. Müller. München.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule. Münster, New York.

- Gumbrecht, Hans Ulrich (1991): Die Häßlichen und die Dummen? Der amerikanische Multikulturalismus und seine Kritiker. In: Merkur, H. 11 (1991), 45. Jg., 1074-1079.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hg. u. Übers. von Ulrich Mehlem (u.a.). Hamburg.
- Handbuch der Kulturpreise 1986-94 (1994): Preise, Ehrungen, Stipendien und individuelle Projektförderungen für Künstler, Publizisten und Kulturvermittler. Im Auftrag der Kulturabteilung des Bundesinnenministeriums, hg. von Andreas Johannes Wiesand beim Zentrum für Kulturforschung Bonn.
- Helfrich, Uta/Riehl, Claudia Maria (Hg.) (1994): Mehrsprachigkeit in Europa - Hindernis oder Chance? (Pro lingua; Bd. 24) Wilhelmsfeld.
- Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin (1998): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim, München, 7-17.
- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache, Identität, Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen.
- Ivo, Hubert (1996): Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch 1/1996, 8-29.
- Klettenhammer, Sieglinde (1994): Brücke zwischen den Kulturen. MigrantInnenliteratur als Beitrag zur Friedenserziehung. In: Informationen zur Deutschdidaktik - Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Unterricht 18 (1994), H. 1, S. 64-75.
- Lang, Jack (1998): Bitte etwas lauter. Europa vermißt einen Bundeskulturminister. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19.5.1998.
- Lecke, Bodo (1998): Das Fach Deutsch zwischen nationaler Identität und internationaler Integration. In: Didaktik Deutsch 5/1998, S. 4-17.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York.
- Paula, Andreas (Hg.) (1994): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt.
- Porra, Véronique (1998): Un Russe en Atlantide. Andreï Makine, du discours littéraire à la cityoyenneté. In: János Riesz/ Véronique Porra (Hg.): Français et Francophones. Tendances centrifuges et centripètes dans les littératures françaises/francophones d'aujourd'hui. (Bayreuther Frankophonie Studien, Bd. 2) Bayreuth, 67-85.
- Proust, Marcel (1964): Briefe zum Werk. Hg. von Walter Boehlich, Übers. von Wolfgang A. Peters. Frankfurt am Main.
- Rösch, Heidi (1992): Migrationsliteratur im interkulturellen Deutschunterricht. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami. (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität; Bd. 5), Frankfurt am Main.
- Seeba, Hinrich (1989): Critique of Identity Formation: Toward an Intercultural Model of German Studies. In: The German Quarterly, 62, H. 2 (1989), 144-154.
- Spinner, Kaspar H. (1994): Fremdes Verstehen - ein Hauptziel des Literaturunterrichts. In: Kurt Franz/Horst Pointner (Hg.): Interkulturalität und Deutschunterricht. München, 205-216.

- Steinmetz, Horst (1993): Interpretation und fremdkulturelle Interpretation literarischer Werke. In: Bernd Thum/ Gonthier-Louis Fink (Hg.): Praxis interkultureller Germanistik. Forschung - Bildung - Politik. München (Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik; 4), 81-98.
- Stocker, Karl (1997): Deutsche Lyrik der 90er Jahre unter dem Funktions-Aspekt der inner- und interkulturellen Begegnung. In: Gerhard Rupp (Hg.): Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Frankfurt am Main/ Berlin (u.a.), 151-171.
- Teraoka, A. Arlene (1996): Deutsche Kultur, Multikultur: Für eine Germanistik im multikulturellen Sinn. In: Zeitschrift für Germanistik 3/1996, 545-560.
- Terekessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen.
- Weinrich, Harald (1983): Um eine deutsche Literatur von außen bittend. In: Merkur, H. 8 (1983), 911-920.
- Weinrich, Harald (1993): Chamisso's Gedächtnis. In: Dietrich Krusche (Hg.): Der gefundene Schatten. Chamisso-Reden 1985 bis 1993. München, 127-146.
- Wilhelmine von Bayreuth (1990): Eine preußische Königstochter. Glanz und Elend am Hofe des Soldatenkönigs in den Memoiren der Markgräfin Wilhelmine von Bayreuth. Übers. von Annette Kolb, hg. von Ingeborg Weber-Kellermann. Frankfurt am Main.
- Wintersteiner, Werner (1996): Die Kultur des Unterschieds. Versuch einer interkulturellen Neuorientierung des Deutschunterrichts in Österreich. In: Didaktik Deutsch 1/1996, 74-82.
- Zielke-Nadkarni, Andrea (1993a): MigrantInnenliteratur im Unterricht. Der Beitrag der MigrantInnenliteratur zum Kulturdialog zwischen deutschen und ausländischen Schülern. Hamburg.
- Zielke-Nadkarni, Andrea (1993b): Satiren der MigrantInnenliteratur im Deutschunterricht. Zwei exemplarische Unterrichtsentwürfe für die Sekundarstufe I. In: Deutschunterricht, 45, 1993, 5, S. 74-96.
- Zwei Pässe für Einwanderer: Wie machen es die anderen? Meist siegt der Pragmatismus. In: Die Zeit, 21.11.1997.

Anschrift der Verfasserin: *Dr. Immacolata Amodeo, Univ. Bayreuth, Universitätsstr. 30, 95447 Bayreuth*