

Mark Terkessidis prägte den Begriff der „Interkultur“<sup>1</sup>, der einen Perspektivenwechsel in der Integrationspolitik und nicht zuletzt im Bildungswesen einleiten soll und ein die Bereitschaft sich auf den Umgang mit Vielfalt einzustellen einfordert. Das wiederum bedingt ein Infragestellen mononationaler, monokultureller und monolingualer Bildungskonzepte und eine Öffnung der Bildungsinhalte in Richtung Diversität.

### Vorbemerkungen

Der Umgang mit „anderen“ Kulturen und Herkünften – traditionell unter Defizitannahmen (oder besser vielleicht Defizitunterstellungen) belastet – kann einer kritischen Betrachtung nicht länger stand halten. Migration wird im öffentlichen Diskurs viel eher als „Problemfeld“ denn als Ressource dargestellt. Migrationen verändern die Orte der Einwanderung (Arrival Cities<sup>2</sup>), kulturelle Grenzen sind nicht stabil und werden im Zuge der Migration unscharf und verschieben sich, aus Zuwanderern werden „Einheimische“, verschmelzen mit ihnen. Migrationen tragen kreatives Potenzial in sich – Neues, das von Außen kommt. Migration hat unsere Städte seit dem Mittelalter geprägt und hat durch die Globalisierung eine neue Dynamik erfahren. Ein Rekurrenzen auf „glückliche Zeiten ohne Ausländer und Zuwanderer“ ist reinster ideologischer Anachronismus und bewusste Verfälschung der Vergangenheit.

Je nach Berechnung haben derzeit über 40% der Bevölkerung Wiens Migrationshintergrund. Die Bevölkerung Wiens setzt sich aus verschiedensten „Communities“, Identitäten etc. zusammen, es eine enorme sprachliche und kulturelle Vielfalt prägt den Alltag. Trotz der Sprachenvielfalt vor Ort ist das gemeinsame Kommunikationsmedium das Deutsche, das diese Vielfalt zusammen bringt und die Teilhabe am gemeinsamen gesellschaftlichen Prozess ermöglicht. Neben der Sprachproblematik besitzt selbstverständlich die Frage der rechtlichen Gleichstellung der Zuwanderer einige Brisanz. Aufgrund der schleppenden Einbürgerung erhöht sich die Zahl der nicht zu Wahlen zugelassenen Personen, die, obwohl sie u.U. schon viele Jahre im Lande leben und arbeiten, von demokratischer Mitbestimmung ausgeschlossen sind. Das kann längerfristig demokratiepolitisch zu einem Problem werden, wenn man sich nur folgende Tatsache vergegenwärtigt, um welche Dimensionen es sich bereits handelt: In Wien lebten (zum 1. 1. 2012) 386.376 Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft – das sind 22% der Wiener Bevölkerung<sup>3</sup>, die sich nicht an der politischen Willensbildung beteiligen können.

Im Bildungsbereich ist es nach wie vor herrschender politischer Konsens, dass nicht die Bildungsinstitutionen den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen sondern dass die Schüler an die vorgegebenen Normen angepasst werden sollen. Migrantenkinder sollen allfällige Defizite durch pädagogische Sondermaßnahmen abbauen, sodass sie den gewünschten Standards entsprechen, die von einheimischen Schulkindern erwartet werden. Es werden / wurden für die als „Ausländer“ markierten Schüler Kompensationsangebote (früher unter dem Titel „Ausländerpädagogik“<sup>4</sup>) bereitgestellt mit dem Ziel die „Defizite“ (meist sprachlicher Art) markierten Abweichungen von der Norm (gemessen an den fiktiven bzw. ideologisch unterlegten Standards der „Einheimischen“) abzuarbeiten oder zumindest zu minimieren. Diese Zusatzangebote garantieren, dass sich die Institutionen selbst nicht hinterfragen müssen und unverändert bleiben können. In der Praxis handelt es sich um Hilfs- und Stützangebote, schlimmstenfalls um Einschulung in Sonderschulen, oder diverse Sonderklassen. Wenn diese

---

<sup>1</sup> Mark Terkessidis: Interkultur. Berlin, 2010

<sup>2</sup> Terminus von Doug Saunders: Arrival City. How the largest migration in history is reshaping our world. London, 2011

<sup>3</sup> Vgl: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/064287.htm](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/064287.htm) (eigene Berechnung)

<sup>4</sup> Paul Mecheril u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim – Basel, 2010

Maßnahmen schon nicht Stigmatisierung bewirken, so sind sie doch kein Ausdruck eines offenen inklusiven Umgangs mit Vielfalt. Die demographische Entwicklung in den Großstädten zeigt, dass in den jüngeren Altersklassen (insbes. bei den Vorschulpflichtigen) Kinder mit Migrationshintergrund (in den Großstädten) die Mehrheit bilden, was bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit „Vielfalt“ Nachhaltigkeit einfordert.

### Konservierungen und Zuschreibungen von Fremdheit

Migranten wollen nicht in erster Linie zur „Buntheit“ der Zusammensetzung der Bevölkerung hinsichtlich ihrer Herkunft beitragen sondern in der Zuwanderergesellschaft ihre Migrationsträume, ein gutes / besseres Leben für sich und ihre Kinder realisieren. Sie wollen in der Gesellschaft auf- und angenommen werden. Das wird erschwert, wenn ihnen ihre Fremdheit, ihre Nichtzugehörigkeit zur Gesellschaft der Einheimischen stets vorgehalten, Ihr Anderssein als Messlatte für das Nichtangemessensein gilt. Die Frage ist, wann nehmen die Einheimischen die „(Migrations)Anderen“ als die „Ihren“ an? Wird in dieser Verweigerung und Zuschreibung der Fremdheit bzw. der fremden Abstammung nicht die Fremdheit der Migrationsanderen buchstäblich konserviert? Wie ist das mit der bereits im Lande geborenen Generation, deren „Heimat“ nicht die ihrer Eltern und deren ausschließlicher Lebensmittelpunkt die jeweilige Arrival City in Österreich ist? Kinder türkischer Eltern, die in Wien geboren wurden, hier aufgewachsen sind, hier zur Schule gehen, so Deutsch sprechen wie alle anderen auch – sollen sie keine „Wiener“ sein dürfen, nur weil sie anderer Herkunft sind? Es geht um die Praxis der Zuschreibung des Status der Fremdheit, der Nichtzugehörigkeit. Viele der Unterschiede sind ohnedies imaginär – oder gibt es klare, eindeutige Antworten auf die Frage, was das Österreichischsein, Wienersein etc. ausmacht?

### Deutsch als Muttersprache vs. Deutsch als Zweitsprache / DaZ

Die aktuelle Forderung (von Bildungs- und Integrationspolitikern) nach ausreichenden Deutschkenntnissen als Bedingung für den Schuleintritt, bzw. Deutschkenntnisse als Schulreife-Kriterium rechtlich zu verankern, birgt die Gefahr einer strukturellen Diskriminierung in sich und verkennt bzw. missachtet die Prinzipien des Spracherwerbsprozesses. Die Vorstellung, Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache in Form von Crashkursen, Sonderklassen etc. in kurzer Zeit die erforderlichen Deutschkenntnisse – nämlich auf dem Niveau einer Bildungssprache – buchstäblich „eintrichtern“ zu können ist vollkommen illusionär (selbst bei muttersprachlich Einsprachigen ist die Sprachentwicklung nicht schon mit sechs oder sieben Jahren abgeschlossen, erst mit der Pubertät also mit ca 13-14 Jahren kann von einem einigermaßen gesicherten Sprachniveau ausgehen). Die unlängst (23.5.2013) von der Unterrichtsministerin und vom Integrationsstaatssekretär präsentierte „Weichenstellung Richtung Sprachförderung Deutsch“ verdient den medialen und rhetorischen Aufwand nicht, der darum betrieben wird. Das wichtigste Merkmal dieser Vereinbarung vorweg: Dieses Sprachförderungskonzept für Schüler mit Deutschdefiziten (die durch Tests festgestellt werden) darf keine Extrakosten verursachen und die Schulleitungen dürfen selbst entscheiden, wie sie die Sprachförderung gestalten – segregativ, integrativ oder sonst wie. Die Frage ist nur, wie sie das bewerkstelligen sollen, ohne zusätzliches Personal, Werteinheiten, Ressourcen. Kurzum – es handelt sich um leeren politischen Alibiaktionismus ohne konkrete positive Hilfestellungen für die Betroffenen. Mittlerweile wird immer offensichtlicher, dass auch ein erheblicher Teil der einheimischen Kinder sprachliche Defizite aufweist und eigentlich besonderer pädagogischer Betreuung bedürfte ...

Trotz der zunehmenden multilingualen Zusammensetzung der Schülerschaft sind unsere Schulen unverändert monolingual<sup>5</sup> geblieben, es gibt nur einen Standard für Deutsch – das ist

---

<sup>5</sup> Ingrid Gogolin: Der monolinguale Charakter der multilingualen Schule. Münster-New York-München-Berlin, 2008

der Standard Deutsch als Muttersprache – dem werden Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache in ihrer gesamten Schulkarriere chancenlos nachjagen, ohne ihn erreichen zu können. Gleichzeitig laufen sie Gefahr, dass ihre eigenen „mitgebrachten“ Sprachkenntnisse in Folge der monolingualen Ausrichtung der Schule abgewertet und zerstört zu werden.

In den Schulen – vor allem in den Pflichtschulen – ist der Anteil an Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache insbesondere in den Städten hoch mit steigender Tendenz (in Wien im Schnitt über 44%<sup>6</sup>, in einigen Wohnbezirken wesentlich höher, ein Anteil von 80-90% ist keine rare Ausnahme). Das macht deutlich, dass an dem Prinzip „muttersprachliches Deutsch“ als Zielnorm, wie es in den Lehrplänen vorgesehen ist, auf Dauer realitätskonform wohl nicht festgehalten werden kann. Dieses Konzept bewirkt geradezu zwangsläufig ein Aussondern aller derjenigen, die nicht dem Standard Deutsch als Muttersprache entsprechen, weil sie „Defizite“ hinsichtlich dieser Sprachnorm aufweisen. Das Problem kann sich insofern zu einer systematischen institutionellen Benachteiligung auswachsen, als durch die Bildungsstandards und die Zentralmatura im Deutschunterricht Normen festgeschrieben werden, denen Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache (in der Regel) nicht entsprechen können. Bisher konnte von einsichtigen Lehrkräften (formaljuridisch sicherlich nicht ganz korrekt und daher prinzipiell anfechtbar) individuell ausgleichend gerecht beurteilen. Durch die objektivierten standardisierten Prüfungsformate und operationalisierten Prüfungsverfahren wird diese Praxis künftighin ausgeschlossen. Eine Lösung wäre für diese Schüler DaZ als Zielnorm anzubieten.

Dem Problem der Unterrichtssprache Deutsch muss auf jeden Fall in Zukunft mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, denn Fachunterricht ist auch Sprachunterricht, im Fachunterricht werden auch Sprachprobleme (zumindest die seines eigenen Faches) bearbeitet, so ist z.B. auch der Physiklehrer prinzipiell für Sprachprobleme in seinem Fach zuständig und kann diese nicht an den Deutschunterricht delegieren. Sprachliche Sensibilität ist von den Lehrkräften durchaus auch in den nichtphilologischen Fächern einzufordern und es bedarf der Anstrengung aller Unterrichtenden allfällige sprachliche Probleme im Deutschen bei allen Schülern – unabhängig von ihrer Muttersprache gemeinsam zu beheben.

### Lehrerbildung und „Vielfalt“

Die Migrations und Integrationsprozesse werden pädagogisch häufig vorwiegend aus dem Blickwinkel kultureller sprachlicher und in geringerem Ausmaß aus dem sozialer Diversität wahrgenommen. Das ist auch kein Zufall: Solange so gut wie ausschließlich monolinguale, monokulturelle, vorwiegend in der Mittelschicht sozialisierte Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen in zunehmend multikulturellen und multilingualen, sozial stark heterogenen Klassen bestimmen, sind diesbezügliche Missverständnisse und Konflikte auf Grund von Nichtwissen, Nichtverstehen nahezu unausweichlich.<sup>7</sup> Die Unwissenheit und Unbedarftheit vieler Lehramtskandidaten (aber auch vieler Pädagogen mit Lehrerfahrung) in dieser Hinsicht ist Legende darf nicht ausschließlich diesen angelastet werden, sondern Adressat der Schelte sind die dafür verantwortlichen und zuständigen Institutionen der Lehreraus- und Weiterbildung, die bisher (Einzelinitiativen ausgenommen<sup>8</sup>) wenig Rücksicht auf die wachsende Diversität der Schülerpopulation genommen haben. Mit der anstehenden Reform der Lehrerbildung bietet sich derzeit eine (theoretisch) günstige Gelegenheit, die vielleicht genutzt wird. Um künftigen Pädagogen professionelles Rüstzeug für ihre Arbeit in zunehmend sprachlich, ethnisch, kulturell heterogenen Klassen in die Hand zu geben wird die (neue) Aus- und Weiterbildung nicht um hin kommen, systematisch und obligatorisch in die Curricula die Beschäftigung mit Fragestellungen aufzunehmen wie

---

<sup>6</sup> Vgl. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24416/zahlenspiegel\\_2012.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24416/zahlenspiegel_2012.pdf)

<sup>7</sup> Vgl. Niki Glattauer: Die PISA-Lüge. Wie unsere Schule wirklich besser wird. Wien, 2011

<sup>8</sup> Da meine ich in erster Linie die mustergültigen Bemühungen selbst organisierter Initiativen engagierter Lehrer(gruppen), die oft zu innovativen Schulversuchen geführt haben, die aber viel zu wenig in das öffentliche Bewusstsein gedrungen sind bzw. im Regelschulwesen zur Kenntnis genommen werden/wurden.

- historische, kulturelle, soziale, biographische u.a. Aspekte von Migrations- und Integrationsprozessen
- sozioökonomische Lebensumstände der Zuwanderer, ihre Migrationserwartungen, Auseinandersetzung mit sprachlicher, kultureller, religiöser Diversität
- wissenschaftlich reflektierter praxisbezogener Zugang zu Migrations- und Integrationspädagogik, Einbeziehung wissenschaftlicher Studien zu internationalen Erfahrungen hinsichtlich sprachlich, kulturell, ethnisch heterogener Beschulung, muttersprachlicher Alphabetisierung, zwei-/mehrsprachiger Erziehung, Semilingualismus u.a.
- Grundprinzipien von Deutsch als Zweitsprache / DaZ und Grundlagen einer der Migrantensprachen (letztere zur Förderung der Sensibilität für sprachliche und kulturelle Diversität)

## Inklusion

Inklusion meint im Kontext der Migrationspädagogik Bedingungen der Barrierefreiheit zu schaffen, um die Migranten in der Einwanderergesellschaft „ankommen“ zu lassen, die Migrationsanderen mit ihrem gesamten Habitus in die Aufnahmegesellschaft „herein zu holen“ und die Chancen zu aufzubereiten für die gemeinsame Gestaltung der Zukunft. Inklusion ist nicht ein Zurechtshleifen von Abweichungen von einem Normverhalten sondern Vorbereitung auf Partizipation ohne Einschränkung der Herkünfte. Unterschiedliche kulturelle Traditionen und Lebensformen verändern sich unter dem Einfluss der Modernisierung der Gesellschaft, im Zuge emanzipatorischer Bestrebungen, der Globalisierung, Kommerzialisierung u.a. und vermischen sich, lassen Hybridformen entstehen etc. Die verstärkte Mobilität, die Wanderungsbewegungen der letzten Jahrzehnte haben insbesondere die städtischen Milieus kulturell heterogener gemacht, die Dialoge zwischen den Kulturen sind komplexer und verflochter geworden. Dieser von Terkessidis<sup>9</sup> „Interkultur“ genannte gegenseitiger Lernprozess auf gleicher Augenhöhe ist ein demokratisches Aushandeln von Konzepten gemeinsamer Gesellschaftsgestaltung. Das veraltete und reaktionäre Konzept der „Deutscherhaltung der Stadt Wien“ (Originalwortlaut von Bürgermeister K. Lueger Ende des XIX Jh.) – war und ist falsches Ziel und Wahnvorstellung zugleich, scheint aber im öffentlichen und vor allem im politischen Diskurs um Zuwanderung und Integration noch immer nicht ausgedient zu haben. Inklusion auf die pädagogische Praxis übertragen heißt dann nicht Sonderprogramme für Migrantenkinder zu fahren, die buchstäblich in (überholte und illusorische) Norm- und Homogenitätsvorstellungen der Einheimischen gepresst werden sollen, sondern ist vielmehr eine Pädagogik des Ermöglichens, des Hereinholens, der Partizipation unter den Bedingungen der Diversität.

## Neue Unterrichtskultur

Österreich als Einwanderungsland wird auf Dauer nicht umhin können sein Bildungswesen diesen realen Verhältnissen entsprechend anzupassen. Das erfordert einen unverkrampften Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt und die selbstverständliche Akzeptanz der Gleichwertigkeit der Sprachen<sup>10</sup> und Herkünfte. Das bedeutet eine Absage an die Monolingualisierung – die einseitige Anpassung an das Deutsche unter Verdrängung und Verleugnung der Herkunftssprache – und im Gegenzug die Förderung und Entwicklung der Zwei-/Mehrsprachigkeit auf der Grundlage der gegebenen / „mitgebrachten“ Sprachkompetenzen. Das schließt neben der Akzeptanz des Standards DaZ auch die Möglichkeit ein, z.B. die Matura aus Herkunftssprachen abzulegen. Das hat zur Folge, dass z.B. Unterrichtsgegenstand und Lehramt(ssstudium) für Türkisch einzurichten ist (was derzeit politisch nicht durchsetzbar

<sup>9</sup> Mark Terkessidis: Interkultur, Berlin 2010

<sup>10</sup> Dilek Cinar (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck 1998

ist). Erforderlich ist eine pädagogische Praxis, für die die Förderung und Entwicklung von Talenten, sowie die Kompensation von allfälligen Defiziten primäres Ziel ist und die keinen Schüler zurücklässt oder auf Grund der ethnischen, kulturellen, sprachlichen, sozialen Herkunft benachteiligt. Für die Bedingungen und die Ermöglichung einer solchen barrierefreien schulischen Sozialisation ist die Politik verantwortlich die entsprechenden Rahmenbedingungen (d.h. letztlich ein sozial durchlässiges Schulsystem) herzustellen und zu garantieren.

Die multiheterogenen Schülerpopulationen erfordern nun einmal andere pädagogische und didaktische Zugänge als die mononationalen, monokulturellen Konzepte, denen unsere traditionellen Lehrpläne noch immer verpflichtet sind. Eine (zukünftige) Pädagogik der Vielfalt akzeptiert Mehrsprachigkeit als alltägliche Unterrichtsrealität, lässt verschiedene Sprach- und Kulturformen zu, macht diese im Schulalltag etwa durch mehrsprachige Aufschriften, Mitteilungen, Lehrmaterialien sichtbar, udgl. Mehrsprachigen Schülern stehen mehrere Kommunikationskanäle zur Verfügung, daher soll es für sie eine Selbstverständlichkeit sein, dass sie in ihrer /ihren Muttersprache/n Nachschlagewerke, Wörterbücher, Fachliteratur (mit denen selbstverständlich die Schulbüchereien bestens ausgestattet sind) verwenden (dürfen), Erfahrungen ihrer Zwei- /Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbringen (können), etc. Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache ist ihre Brückenfunktion bewusst zu machen und zu ermöglichen, das können am besten zwei-/mehrsprachige Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit multikulturellem / multiethnischem pädagogischem und psychologischem Begleitpersonal, für deren Rekrutierung sich eine proaktive Politik explizit ausspricht. Dazu wären u.a. auch einfache(re) Nostrifizierungsverfahren von im Ausland abgeschlossenen pädagogischen Studien / Ausbildungen hilfreich.

Neben den angedeuteten Rahmenbedingungen sind auch die Lehrinhalte abzufragen, ob sie die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse adäquat abbilden bzw. welcher inhaltlichen Innovationen und Veränderungen der Unterricht bedarf. Es soll hier nur skizzenhaft angedeutet werden, worum es geht: Die fällige Überwindung der Monokulturalität traditioneller Unterrichtsziele soll zu einer Öffnung der Unterrichtsfächer, sprach- und kulturübergreifend, mit komparatistischen Zugängen führen. Zum „Unterrichtsprinzip“ dieser „Pädagogik der Interkultur“ gehören Erwecken der Neugier am Anderen und in der Folge Respekt, Empathie und Solidarität. Im Deutschunterricht könnten neben deutschsprachiger Literatur auch Autoren von Zuwandererkulturen, literarische Themen aus dem Blickwinkel verschiedener Nationalliteraturen udergl. exemplarisch behandelt werden. Ebenso sind inhaltliche Öffnungen in Musik- und Kunsterziehung denkbar, im Geschichts- und Geographieunterricht sind nicht zuletzt die Wanderungsbewegungen einzubeziehen, nationale Geschichtsschreibungen (Mythen, Vertuschungen, Euphemisierungen, Rassismus, Antisemitismus, ...) zu hinterfragen. Themen wie Nationalismus, Imperialismus, Unterdrückung, Antisemitismus, Demokratiebewegungen etc. sind Phänomene, die in nations- bzw. länderübergreifenden Kontexten behandelt werden können. Dass die Auseinandersetzung mit Religionen – entweder in einem vergleichenden Gegenstand oder im Rahmen eines Ethikunterrichts<sup>11</sup> – eine wichtige Rolle bei Vorurteilabbau und Vertrauensbildung für die Entwicklung einer Kultur der Gemeinsamkeit spielen kann, muss nicht besonders hervorgehoben werden. Konzepte dieser Art sind wichtige Schritte hin zum Überwinden enger (eigener wie fremder) nationaler Borniertheiten und schließlich dahin, (nicht nur) Europa verstehen und leben zu lernen. Die bei solchen Entwürfen immer wieder gestellte Fragen der Art: Was haben die monolingualen, bzw. monolingualisierten Schüler von diesen neuen Orientierungen? bzw. Ist dieser Forderungskatalog nicht eine einseitige Be-

---

<sup>11</sup> Zu dieser breiten Diskussion nur einige Hinweise:

Peter Köck: Handbuch des Ethikunterrichts. Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialien. Donauwörth, 2002

Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?, Stuttgart 2008

Alfred Seiferlein: Ethikunterricht. Religionspädagogische Studien zum außerordentlichen Schulfach. Göttingen, 2000

vorzugung der Zuwanderer? sind zu so beantworten: Grundsätzlich kommen demokratische Veränderungen der Institutionen, im Sinne der Schaffung von Bedingungen der Barrierefreiheit, des Kampfes gegen Vorurteile und des Einsatzes für Toleranz und gegenseitiges Verständnis allen zu Gute unabhängig von ihrer Herkunft. Außerdem ist eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungswelten der „Migrationsanderen“ eine Erziehung zu Empathie und Solidarität ein unabdingbarer Baustein für das Leben im Nationen übergreifenden Kontext.

## Schlussbemerkungen

„Der interkulturelle Ansatz geht über Chancengleichheit und Respekt für existierende kulturelle Unterschiede hinaus, hin zu einer pluralistischen Transformation des öffentlichen Raumes, der zivilen Kultur und der Institutionen. Kulturelle Grenzen werden daher nicht als fix betrachtet, sondern als fließend und sich ständig erneuernd.“<sup>12</sup> Vielheit ist eine Quelle der Erneuerung und des gesellschaftlichen Fortschritts. Migration und Integration sind ein Konvergenzprozess von Lebensformen und Kulturen. Es ist unausweichlich, dass sich Institutionen in diesem Prozess auch selbst verändern müssen im Sinne einer interkulturellen Öffnung. Das betrifft nicht nur Kulturinstitutionen, Medien usw. Natürlich gibt es auch Rückschläge: Ethnomarketing ist hier zu Lande noch keine Selbstverständlichkeit, vor einiger Zeit löste allein das Faktum einen völkischen Sturm der Entrüstung aus, weil ein Erzeuger auf Milchpaketen neben das deutsche auch das türkische Wort für Milch, „süt“ gesetzt hatte.

Eine Reform der Lehrerausbildung (aktuell politisch hochgejauchzt als „Jahrhundertwerk“) ist derzeit im Gange. Sie hätte die Chance und die Aufgabe, (nicht nur) einen Paradigmenwechsel zu vollziehen, begeht aber dabei von Anbeginn an den Kardinalfehler, die Elementarpädagogik vom universitären Ausbildungskontext (mit fadenscheinigen Gründen) auszuklammern.

Es ist jedoch andererseits einiges in Entwicklung, das es verdient erwähnt zu werden und eine Tendenz in Richtung Interkultur erkennen lässt: In Büchereien, Volkshochschulen, Bezirksmuseen usw. ist aber schon vieles basierend auf gemeinsamen Initiativen schon unterwegs: Dichterlesungen, Konzerte, Filme, Vorträge, Diskussionen, Projekte (wie z.B. der Art der community education<sup>13</sup>) etc. Hervorzuheben sind Kooperationen mit Schulen, die sich zum Ziel gesetzt haben Diversität sichtbar zu machen<sup>14</sup>, usw.

„Interkultur“ als Unterrichtsprinzip und Ziel ist wesentliches Konzept unserer unmittelbaren zukünftigen Lebensumwelt, denn „... the larger message is lost to many citizens and leaders: the great migration of humans is manifesting itself in the creation of a special kind of urban place. These transitional spaces – arrival cities – are the places where the next great economic and cultural boom will be born, or where the next great explosion of violence will occur. The difference depends on our ability to notice, and our willingness to engage.“<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Mark Terkessidis: Interkultur. Berlin, 2010, S. 132

<sup>13</sup> <http://www.equi.at/en/projects/education/4/Community+Education+in+%D6sterreich/>

Gero Fischer: Interkulturelle Erziehung und Community education: realutopische Entwürfe im Anschluß an die Erfahrungen eines interkulturellen Schulversuches. in: Schulheft 62/1991: 89- 95

<sup>14</sup> Vgl. z .B. die Ausstellung „Zwischenräume. Vielfalt leben in Margareten“. Schüler interviewen Zuwanderer. Forschungszentrum für historische Minderheiten, Kohlgasse 27-9, 1050 Wien

<sup>15</sup> Doug Saunders: Arrival City. How the largest migration in history is reshaping our world. London, 2011