



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Erweiterung des Konzepts der interkulturellen
Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und
praktische Anwendungsmöglichkeiten.

verfasst von

Mag. (FH) Florian Hiebl

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie/Philosophie

Betreut von:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
I GESELLSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN	7
1 GLOBALISIERUNG, NATIONALE UND INTERNATIONALE MIGRATION.....	7
1.1 <i>Globalisierung im 21. Jahrhundert</i>	7
1.2 <i>Was ist Migration?</i>	10
1.3 <i>Folgen der Globalisierung für die internationale Migration</i>	12
1.4 <i>Historische Migration in Österreich</i>	12
1.5 <i>Aktuelle Situation</i>	14
1.6 <i>Mehrsprachigkeit in Österreich</i>	16
1.6.1 <i>Statistische Schuldaten</i>	16
1.6.2 <i>Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität</i>	17
1.6.3 <i>Die unterschiedlichen Formen der Mehrsprachigkeit</i>	18
1.6.4 <i>Politisch-historische Dimension der Mehrsprachigkeit</i>	20
2 DER BEGRIFF DER KULTUR	23
2.1 <i>Die Etymologie des Kulturbegriffs</i>	23
2.2 <i>Der enge und erweiterte Kulturbegriff</i>	24
2.3 <i>Der geschlossene und offene Kulturbegriff</i>	26
2.4 <i>Die Wahrnehmungs- und Denkebene</i>	27
2.5 <i>Pluralismus</i>	29
2.6 <i>Multikulturalität – Interkulturalität – Transkulturalität</i>	30
2.6.1 <i>Multikulturalität</i>	31
2.6.2 <i>Interkulturalität</i>	37
2.6.3 <i>Transkulturalität</i>	39
2.6.4 <i>Kritik an der Transkulturalität</i>	42
2.7 <i>Vorübergehendes Fazit</i>	44
II PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN	46
1 INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK	46
1.1 <i>Die Interkulturelle Pädagogik als Fachrichtung</i>	46
1.2 <i>Die Leitmotive nach Auernheimer</i>	47
1.3 <i>Das Verhältnis zu anderen Disziplinen</i>	49
1.4 <i>Das Gleichheitsmotiv</i>	52
1.5 <i>Das Prinzip der Anerkennung</i>	54
1.6 <i>Inklusion</i>	57
1.7 <i>Verschiedene Arten der Diskriminierung</i>	59
1.7.1 <i>Vorurteile und Stereotype</i>	59
1.7.2 <i>Ethnozentrismus, Eurozentrismus, Kulturrelativismus und Universalismus</i>	60
1.7.3 <i>Rassismustheorien und Rassismusforschung</i>	62

1.7.4	Institutionelle Diskriminierung	64
1.8	<i>Das Verhältnis der Migrationspädagogik zur Interkulturellen Pädagogik</i>	67
1.8.1	Der sozialkonstruktivistische Ansatz	68
1.8.2	Auernheimers Kritik am sozialkonstruktivistischen Ansatz	69
III	DIE INTERKULTURELLE MEDIENKOMPETENZ	72
1	MEDIENINHALTSFORSCHUNG	73
1.1	<i>Der Konstruktivismus und die Medienwirklichkeit(en)</i>	74
1.2	<i>Der diskursive Konstruktivismus</i>	76
2	DIE ROLLE DER MEDIEN IM MIGRATIONSPROZESS	77
2.1	<i>Makroebene</i>	78
2.2	<i>Mesoebene</i>	78
2.2.1	Selektion als Thematisierung	79
2.2.2	Interpretation als Framing	80
2.2.3	Bewertungen und Stereotypisierungen	81
2.3	<i>Mikroebene</i>	82
3	FUNKTIONEN VON MEDIEN FÜR HERANWACHSENDE	84
3.1	<i>Die mediatisierte Gesellschaft</i>	84
3.2	<i>Kennzeichen der mediatisierten Gesellschaft</i>	85
3.3	<i>Die Medienpädagogik</i>	87
3.4	<i>Die Medienkompetenz</i>	88
3.4.1	Wissen	89
3.4.2	Bewerten	90
3.4.3	Handeln	91
3.5	<i>Partizipation in mediatisierten Welten</i>	92
4	CHARAKTERISTIKA DER INTERKULTURELLEN MEDIENKOMPETENZ	95
4.1	<i>Aktueller Forschungsstand</i>	95
4.2	<i>Die interkulturelle Medienkompetenz nach Luchtenberg</i>	98
4.3	<i>Die Kriterien der interkulturellen Medienkompetenz</i>	99
4.4	<i>Didaktische Vermittlung</i>	100
4.5	<i>Das erweiterte Modell der interkulturellen Medienkompetenz</i>	100
4.5.1	Der allgemeine Kompetenzbegriff	100
4.5.2	Die drei Dimensionen der Kompetenzen	102
IV	DIDAKTISIERUNG	105
1	DIE INTERKULTURELLE MEDIENKOMPETENZ IM DEUTSCHUNTERRICHT	106
2	DER PROJEKTUNTERRICHT	109
3	SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ALS INHALTSANALYTIKER	110
3.1	<i>Das empirische Arbeiten mit der qualitativen Inhaltsanalyse</i>	111
3.2	<i>Die drei Ansätze zur Analyse der Bedeutung</i>	112
3.3	<i>Die qualitative Inhaltsanalyse in der Lernforschung</i>	113

4	DIE OPERATIONALISIERUNG	113
4.1	<i>Die Auswahlinheit</i>	114
4.1.1	Online-Leserkommentarforen	114
4.1.2	Die fünf Stufen der Auswahlinheiten.....	116
4.2	<i>Die Analyseinheit</i>	116
4.3	<i>Die Codiereinheiten</i>	117
4.3.1	Die Kriterien nach Luchtenberg	117
4.3.2	Neubestimmung der Kriterien	119
4.3.3	Festlegung der Kategorien.....	120
4.3.4	Kategoriebildung der thematischen Einheiten	120
4.3.5	Kategoriebildung der Stereotype.....	122
4.3.6	Kategoriebildung der propositionalen Einheiten.....	123
4.3.7	Bestimmung der Valenz.....	126
4.4	<i>Das Codebuch</i>	126
4.5	<i>Durchführung einer Probecodierung</i>	129
5	PROJETERGÄNZUNGEN	131
V	FAZIT	134
1	DIE ALLGEMEINE BEGRÜNDUNG.....	134
2	DIE LERNTHEORETISCHE, LEBENSWELTLICHE UND KOMPETENZORIENTIERTE BEGRÜNDUNG.....	137
	LITERATURVERZEICHNIS	142
	ABSTRACT	155
	LEBENS LAUF	156

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: ETYMOLOGIE DES KULTURBEGRIFFS (VGL. BOLTEN 2007: 11).....	24
ABBILDUNG 2: DIE DREI DIMENSIONEN DER KULTUR (VGL. ERLI/GYMNICH 2014: 23)	28
ABBILDUNG 3: ENTSTEHUNG VON INTERKULTUR (VGL. ERLI/GYMNICH 2014: 36).....	38
ABBILDUNG 4: ERWEITERTE DARSTELLUNG DER INTERKULTURELLEN MEDIENKOMPETENZ	103
ABBILDUNG 5: EINTEILUNG DER VERMITTLUNG VON IKMK NACH LUCHTENBERG	118
ABBILDUNG 6: DAS CODEBUCH FÜR DIE INTERKULTURELLE MEDIENKOMPETENZ.....	127
ABBILDUNG 7: DURCHFÜHRUNG DER CODIERUNG	128
ABBILDUNG 8: BEISPIEL EINER CODIERUNG	130

Vorwort

Aufgrund meines journalistischen Hintergrunds hat mich das Thema „Medien“ auch während meines Deutschstudiums stets interessiert und begleitet. Allerdings hat sich meine Sichtweise verändert: Sind früher die kommunikationswissenschaftliche Forschung und das journalistische Arbeiten im Vordergrund gestanden, ist es nun tendenziell die Perspektive eines angehenden Lehrers. Zudem beschäftigt mich der Themenkomplex Migration mit seinen vielfältigen, multikulturellen und pluralen Ausprägungen seit langer Zeit. Diese Arbeit hat mir erstens die Möglichkeit eröffnet, kommunikationswissenschaftlich zu arbeiten, zweitens Unterrichtsmaterialien zu erstellen und drittens eine interkulturelle Thematik zu bearbeiten. Daher habe ich das wissenschaftliche Arbeiten in den Funktionen als Kommunikationswissenschaftler und als interkulturell-forschender Pädagoge ausüben können, was mir sehr gut gefallen hat und was auch ganz im Sinne der Konzeption der interkulturellen Medienkompetenz steht.

Bei meinem ersten Vorwort in meiner Diplomarbeit von 2009 habe ich mich bei meinen Eltern Christiane und Karl Robert bereits für ihre orthografischen Augen bedankt, das tue ich auch hiermit ein zweites Mal. Im Vergleich zu 2009 muss an dieser Stelle eine wichtige Ergänzung angebracht werden: Ich möchte mich generell für ihre große Unterstützung in den vergangenen Studienjahren bedanken. Sie haben mir ohne Wenn und Aber ein zweites Studium ermöglicht und stehen mir auch sonst jederzeit mit Rat und Hilfestellung zur Verfügung.

Zweite Ergänzung zu 2009: Ein weiterer großer Dank gebührt meiner Freundin Julia, die mich inzwischen seit 13 Jahren, um es mit Bezeichnungen aus der Diplomarbeit zu beschreiben, lebensweltlich, moralisch, empathisch und aktiv in allen Lebenslagen jederzeit unterstützt.

Auch möchte ich mich ganz besonders bei meinem Betreuer Prof. Boeckmann für seine hilfreichen und fachlichen Ratschläge bedanken.

Einleitung

Die Idee für dieses Thema entstand im Zuge einer Seminararbeit im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, und zwar beim Lesen des Artikels von Pardy und Schabus-Kant (vgl. 2008: 8), der zeigt, dass der Unterricht in mehrsprachigen Klassen in Österreichs und Europas Schulen mittlerweile zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist: Die Autorinnen unterstreichen, dass die Schule ein Ort ist, der gesellschafts- und wirtschaftspolitische Entwicklungen spiegelt. Deutsch ist zwar für alle Schülerinnen und Schüler die Schul- und Bildungssprache, aber es liegt keine homogene Gruppe vor. Die Klassenzimmer sind vielmehr von zahlreichen unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Hintergründen geprägt, was auch als Chance und Bereicherung gesehen werden kann und soll. Die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit in der Öffentlichkeit wird zumeist mit gesellschaftspolitischen Diskussionen um Integration, Migration und teilweise auch mit Klagen über den Verlust kultureller Werte in Verbindung gebracht (vgl. Pardy/Schabus-Kant 2008: 9–12). Folgende Aussage von Pardy und Schabus-Kant (2008: 13) hat den Forschungsprozess dieser Arbeit initiiert:

„Öffentliche und veröffentlichte Meinung ist nicht immer auf Seiten der Schule. Was schon lange fehlt, ist ein konkreter positiver Beitrag der Medien, insbesondere der staatlichen Fernsehanstalten, die hier endlich ihrem Bildungsauftrag in vielfältiger und umfassender Weise nachkommen könnten: Warum gibt es neben der täglichen Kochshow nicht auch die tägliche DaZ-Sendung?“

Natürlich hätte diese Feststellung auch Startpunkt einer kommunikationswissenschaftlichen Untersuchung sein können, die den Bildungsauftrag des Österreichischen Rundfunks hinsichtlich der Ausstrahlung von Sendungen mit Bezug auf Deutsch als Zweitsprache überprüft. Eine derartige Untersuchung würde mit einer Theorie einhergehen, die Anfang der 2000er Jahre diskutiert worden ist, nämlich, ob den Medien insofern eine Integrationsfunktion zukommt, als sie im Migrationsdiskurs als Vermittler fungieren sollen (vgl. Kap. III.2.1). Doch es stellt sich täglich immer wieder aufs Neue heraus, dass diese Sollens-Forderung lediglich beim Sollen bleibt. Viele Medien in Österreich halten sich zwar an den „Ehrenkodex der österreichischen Presse“, der unter anderem den Persönlichkeitsschutz verlangt und Pauschalverunglimpfungen von Personen und Personengruppen ausdrücklich im Sinne des journalistischen Berufsethos verbietet (vgl.

Österreichischer Presserat 2015), aber die zwei größten österreichischen Boulevardzeitungen „Kronen Zeitung“ und „Österreich“ nehmen an dieser freiwilligen Selbstkontrolle nicht teil, was durchaus problematisch zu werten ist.

Stattdessen ist aufgrund dieser Aussage ein anderes Interesse geweckt worden: Wenn schon nicht die Medien die Schulen im interkulturellen Kontext unterstützen, die Medien aber weiterhin Bestandteil bei der Analyse von Wirklichkeitskonstruktionen bleiben sollen, müssen diese Medienwirklichkeiten auf andere Weise untersucht werden. Dabei wurde während der Literaturrecherche das Konzept der **interkulturellen Medienkompetenz (IKMK)** von Luchtenberg (2004, 2005, 2008a, 2008b) entdeckt. Ausgangspunkt dieses Kompetenzmodells ist die Feststellung, dass in einer mehrsprachigen, mehrkulturellen und pluralistischen Gesellschaft die Medien insofern eine wichtige Rolle einnehmen, als viele Menschen darin ihre Hauptinformationen über ihre Mitmenschen mit Migrationshintergrund beziehen. Wie bereits erwähnt, ist diese Berichterstattung vom Nachrichtenfaktor Negativität geprägt, Themen wie Kriminalität, Zwangsheirat, die Etablierung von Parallelgesellschaften etc. stehen an der medialen Tagesordnung. In Anbetracht dieser gesellschaftlichen Entwicklungen führt Luchtenberg deshalb in einem nächsten Schritt zwei Kompetenzbegriffe aus zwei pädagogischen Disziplinen zusammen: Die interkulturelle Kompetenz als Leitziel der Interkulturellen Pädagogik verschmilzt mit dem Leitziel der Medienpädagogik, nämlich der Medienkompetenz, zur bereits erwähnten interkulturellen Medienkompetenz. Aus didaktischer Sicht fordert Luchtenberg, dass dieses Kompetenzmodell eruieren soll, auf welche Art und Weise die Medien im Migrationsdiskurs Einfluss auf die Rezeption und Einstellungen von Jugendlichen nehmen (vgl. Luchtenberg 2008a: 1–18).

Wenn schon nicht die veröffentlichte Meinung oder ein positiver Beitrag der Medien der Schule helfen, wie Pardy und Schabus-Kant darlegen, muss folglich ein didaktisches Modell gefunden und kreiert werden, bei dem sowohl die Analyse von Medieninhalten als auch der interkulturelle Kontext berücksichtigt werden. Genau diese Punkte können mit der interkulturellen Medienkompetenz umgesetzt werden.

Das **Erkenntnisinteresse** dieser Arbeit liegt nun darin begründet, wie der Arbeitstitel bereits verrät, das Konzept der IKMK zu erweitern, und zwar vor allem deshalb, weil dahingehend ein Forschungsdefizit vorherrscht: Nach gründlicher Recherche der relevanten Literatur

haben nach aktuellem Stand neben Luchtenberg nur zwei weitere Autoren im deutschsprachigen Raum den Begriff der IKMK verwendet und erläutert: Karmasin (vgl. 2002: 835–855) versteht die IKMK als eine Diskurskompetenz im interkulturellen Kontext, Bonfadelli (vgl. 2008: 83–92) verlangt wie Luchtenberg eine gezielte Förderung der IKMK für alle Heranwachsenden angesichts des Aufwachsens in unterschiedlichen Kulturen. Anhand der Jahresdaten ist ersichtlich, dass seit den letzten Forschungen zu diesem Konzept sieben bzw. 13 Jahre vergangen sind. Luchtenberg hat sich in ihrer didaktischen Analyse auf Zeitungsartikel und Fernsehsendungen konzentriert – dagegen ist nichts einzuwenden, da sie sich als bewährte Untersuchungsgegenstände im Unterricht erwiesen haben. Im Rahmen dieser Arbeit steht allerdings die Arbeit mit den so genannten neuen Medien im Fokus, um die aktuelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzusprechen. Denn junge Menschen wachsen nicht nur in einer mehrsprachigen, mehrkulturellen und pluralen Gesellschaft auf, sondern auch in einer volltechnisierten und digitalisierten Umgebung: Computer, Laptops, mobile Endgeräte und vor allem das Internet sind nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken. Unter diesen beiden Gesichtspunkten einer mehrsprachigen, multikulturellen und pluralen sowie einer digitalisierten Gesellschaft wird folgende Forschungsfrage generiert:

Warum ist die interkulturelle Medienkompetenz für junge Heranwachsende so bedeutsam?

Um diese Frage beantworten zu können, ist gemäß dem Verfahren der Analyse der Untersuchungsgegenstand IKMK in seine „Bestandteile“ zergliedert worden. Denn erst mit dieser Zergliederung haben neue Erkenntnisse gewonnen und damit die Kennzeichen der IKMK (vgl. Kap. III4.5) erweitert werden können. Dieser Schritt ist insofern wichtig gewesen, als erst dadurch eine neue Didaktisierung für die IKMK (vgl. Kap. IV) erstellt hat werden können, nämlich die Methode „**Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker**“.

Nach dieser Kurzerläuterung der Vorgehensweise werden im Folgenden die Inhalte der Arbeit, die in fünf Großkapitel eingeteilt worden sind, dargelegt:

Kapitel I beginnt mit den Auswirkungen der Globalisierung, da sie alle Gesellschaftsbereiche berührt und damit auch jene Bereiche, die hinsichtlich der IKMK interessieren: Zuerst werden die technischen, danach die migrationsbezogenen Folgen beschrieben. Die sich stets verändernde internationale Migration wirkt sich auf Österreich unter anderem dadurch aus, dass – wie anfangs erläutert – die Klassenzimmer zunehmend mehrsprachige und

multikulturelle Strukturen aufweisen. Bezüglich der Mehrsprachigkeit gibt es die unterschiedlichsten Sprachbiografien mit den unterschiedlichsten Kombinationen, die Heterogenität ist insbesondere im städtischen Bereich mehr der Regelfall als die Ausnahme. In diesem Kapitel ist es auch sinnvoll, die historische Migration zu beleuchten, denn trotz der erwähnten Entwicklungen herrscht in vielen Schulen nach wie vor eine monolinguale Perspektive vor, die auf einem traditionellen Kulturkonzept beruht: Demnach muss jedes „Volk“ neben einer eigenen Sprachidentität eine eigene Kultur und eigenes Territorium haben, die Kultur wird folglich als „Container“ gedacht. In Kap. 12 wird dargestellt, dass dieses Kulturkonzept in einer modernen Gesellschaft nicht mehr tragfähig ist, denn Kultur kann auf sehr verschiedene Weisen dargestellt werden. Der Kulturbegriff wird nicht mehr eng und geschlossen, sondern erweitert und prozesshaft aufgefasst. Demnach werden Lebensgeschichten nicht mehr von Nation zu Nation gedacht, sondern prozessual und pluralistisch. In diesem Zusammenhang wird auch die erkenntnistheoretische Position des Konstruktivismus erwähnt, der in der Arbeit in unterschiedlichen Kontexten vorkommt. Bedeutend ist diese Position auch bezüglich der Kulturauffassung: Es gibt wahrnehmbare Denk- und Handlungsebenen, die sich in der materialen Dimension (z. B. in Form von Artefakten wie Medien) oder in der sozialen Dimension (z. B. in menschliche Interaktionen) manifestieren. Darunter befindet sich, stellt man sich dieses Modell wie einen Eisberg vor, die nicht beobachtbare mentale Dimension (z. B. Gefühle und Kognitionen). Da jeder Mensch seine Wahrnehmungsebene bzw. mentale Dimension unterschiedlich und kulturspezifisch konstruiert, kann es nach Ansicht von Bolten (vgl. Kap. 12.4) keine objektive Realität geben. Daran anschließend werden die oft verwendeten Begriffe Pluralismus, Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität voneinander abgegrenzt, da sie in der Fachliteratur oft ohne nähere Erläuterungen gebraucht werden, obwohl hinter jedem Begriff ein umfassendes theoretisches Konstrukt steckt. Und schließlich zeigen sich mit diesen Bezeichnungen auch abermals die unterschiedlichen Vorstellungen des Kulturbegriffs. Besonderes Augenmerk wird im Vorausblick auf das folgende Kapitel auf die Interkulturalität gelegt.

Denn in **Kapitel II** steht die Interkulturelle Pädagogik (IKP) im Fokus, die das eine große Standbein der IKMK darstellt. Hier ist versucht worden, die breit aufgefächerte Disziplin zu entwirren, da es viele Forschungsansätze gibt: Nach Auernheimer (vgl. Kap. II1.2) gelten als Konsens zwei Grundsätze, nämlich das Prinzip der Anerkennung und das Prinzip der

Gleichheit. Wie sich herausgestellt hat, sieht sich die IKP selbst als eine Querschnittsdisziplin, daher ist der Versuch gestartet worden, diese Querschnitte zu eruieren. So ist es innerhalb der IKP üblich, mit anderen Disziplinen wie *Diversity*, der postkolonialen Theoriebildung, der Diskursethik, mit den *Cultural Studies* etc. zu kooperieren. Zentral in dieser Arbeit ist allerdings die Auseinandersetzung mit Rassismen, Diskriminierungen und Stereotypen. Denn entsprechend der genannten Grundsätze soll erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler mithilfe der IKMK für Gleichheit und gegen Diskriminierung eintreten bei gleichzeitiger Anerkennung von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Bezüglich dieser Gegenstände werden innerhalb der IKP sehr viele verschiedene Ansätze vertreten, wobei die Migrationspädagogik von Paul Mecheril (vgl. Kap. II1.8.1) heraussticht, da sie eine Oppositionsrolle zu den anderen Disziplinen einnimmt. In Kap. II1.8 ist versucht worden, ihre Gemeinsamkeiten und Differenzen mit der „anderen“ IKP herauszuarbeiten.

Das **Kapitel III** behandelt das zweite Standbein der IKMK, nämlich die Medienpädagogik mit ihrem Leitziel Medienkompetenz, überdies wird die IKMK nach Luchtenberg gründlich überarbeitet. Auch hier werden anfangs erneut konstruktivistische Positionen dargestellt, da sie im späteren (Begründungs-)Verlauf relevant werden. Wie bei Luchtenberg wird von Anfang an betont, dass die Medien im Migrationsdiskurs eine tragende Rolle bezüglich der Meinungsbildung und Rezeption spielen. Bezüglich der Berichterstattung über Migranten wird gezeigt, dass die Nachrichtenfaktoren Negativität und Kriminalität überwiegen, vor allem in Form von Bewertungen und Stereotypen. Wie später erläutert wird, spielen Stereotype in der Methode „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ eine wesentliche Rolle. Denn um als Inhaltsanalytiker arbeiten zu können, wird vor allem eine fundierte Medienkompetenz benötigt. Während in Kap. I überwiegend die migrationsbedingten Auswirkungen der Globalisierung berücksichtigt worden sind, stehen in diesem Abschnitt die Folgen der so genannten Mediatisierung im Vordergrund, in der die traditionellen Massenmedien nicht mehr das Nachrichten-Monopol besitzen. Stattdessen treten die Menschen zunehmend als „Produser“ auf und verbreiten ihre Sichtweisen mit Anwendungen des Web 2.0 wie beispielsweise Facebook und Twitter. Diese Partizipation in der digitalen Welt ist ebenfalls für die Methode „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ wichtig. Wie bereits erwähnt, werden ab Kap. III4 einerseits der aktuelle Forschungsstand zur IKMK detaillierter vorgestellt, andererseits werden die Kriterien nach Luchtenberg umfassend erweitert, wobei es sich angeboten hat, die klassische Dreiteilung

der Kompetenzen in Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu übernehmen. Dieses neu erstellte Modell der IKMK stellt eine Synthese der bis zu diesem Zeitpunkt zergliederten Elemente aus dem interkulturellen und medienbezogenen Kontexten dar.

Dieses IKMK-Konzept ist der Ausgangspunkt für **Kapitel IV**, in dem anhand der bisherigen Ergebnisse eine Didaktisierung konzipiert wird. Damit werden die im Arbeitstitel erwähnten Anwendungsmöglichkeiten der IKMK umgesetzt: Der Schwerpunkt der Unterrichtsmethode „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ wird auf den Deutschunterricht gelegt. Die geeignetste Sozialform ist der Projektunterricht, da die Heranwachsenden hierbei eigenaktiv, weitgehend selbstbestimmt und handlungsorientiert arbeiten. Als Forschungsinstrument wird die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, weil damit Deutungsprozesse und Wirklichkeitskonstruktionen erkannt werden können – und genau das stellt die Aufgabe der qualitativ-inhaltsanalytischen Methode dar: Die Schülerinnen und Schüler sollen stereotypisierende und rassistische Argumente und Meinungen erkennen. Als Untersuchungsmaterial werden vor dem Hintergrund der Partizipation im Web 2.0 Lesekommentare der Online-Community von krone.at gewählt. Zwar sind darin viele diffamierende und verleumdende Postings zu finden, aber sie sind aufgrund ihrer Anonymität authentisch und (leider) sehr ehrlich. Auf jeden Fall eignen sie sich dazu, verschiedene Stereotypisierungen aufzuzeigen: So liegt der Schwerpunkt der Aufgabenstellung darin begründet, in den Kommentaren Religionsstereotype, Gruppenstereotype sowie Nationenstereotype herauszufiltern. Die Konzentration auf den Deutschunterricht macht sich insofern bemerkbar, als die Stereotypisierungen durch sprachliche Werkzeuge erfasst werden. Die Untersuchung des Materials verlangt den Lernenden eine sprachliche Analysekompetenz ab, sie müssen Aussagegegenstand und Prädikationen eruieren, eventuelle Dichotomisierungen aufdecken und schließlich rhetorische Figuren erkennen. Erst dann kann nach diesem IKMK-Modell eine Einteilung in eine der drei vorgestellten Stereotyp-Kategorisierungen erfolgen.

Das abschließende **Kapitel V** beantwortet schließlich die in dieser Einleitung aufgeworfene Forschungsfrage, wobei verschiedene Arten der Begründung angewandt werden.

I Gesellschaftliche Grundlagen

1 Globalisierung, nationale und internationale Migration

In den folgenden Kapiteln wird die Globalisierung aus mehreren Blickwinkeln betrachtet: anfangs historische und gesellschaftsbezogene Aspekte, im weiteren Verlauf im Besonderen die Auswirkungen auf die internationale und in weiterer Folge auf die nationale Migration in Österreich. Denn diese Prozesse sind ein maßgeblicher Faktor für die zunehmende Mehrsprachigkeit in Österreich, vor allem im Schulbereich.

1.1 Globalisierung im 21. Jahrhundert

Im Rückblick kann resümiert werden, dass der Begriff der „Globalisierung“ eines der Schlagwörter im öffentlichen Diskurs der 1990er Jahre war. Denn lebensweltlich wurde diese Phase von vielen Menschen in der Weise wahrgenommen, dass sich ein Transformationsprozess vollzieht, in dem sich ökonomische, politische und kulturelle Grenzen auflösen. Als Folge wurde insbesondere der vermeintliche Niedergang der wirtschaftspolitischen Handlungsspielräume der Einzelstaaten aufgrund des weltweit vernetzten Wirtschaftsmarktes vorausgesagt. Die 2000er Jahre sind dadurch geprägt, dass Globalisierung zunehmend als ein bestimmter Zustand betrachtet wird: Mit dem Begriff der „Globalität“ werden die Handlungsbedingungen im wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebensbereich verstanden. Eine zunehmende Interdependenz des globalen Gesellschaftslebens wird nach dieser Auffassung weithin allgemein akzeptiert (vgl. Niederberger/Schink 2011: 1). Für Schwierting (vgl. 2011: 65) ist diese Begriffsdifferenzierung insofern relevant, als es einen Unterschied macht, ob Menschen ihre eigene soziale Lage im Verhältnis zum lokalen, nationalen oder globalen Lebensniveau betrachten. So kann es vorkommen, dass sich Menschen aus wohlhabenden Industrieländern in der Tendenz weniger an einem globalen Maßstab messen, während sich Bewohner aus ärmeren Weltregionen an den Hoffnungen und Wünschen der reicheren Länder orientieren.

Obgleich die Diagnose der rapiden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen seit den 1990er Jahren generell geteilt wird, sind die Begriffe der Globalisierung als Prozess und der Globalität als Zustand nach wie vor umstritten. Denn damit werden beispielsweise nicht

ausschließlich gegenwärtige oder künftige, sondern auch historische Entwicklungen als Erklärung miteinbezogen (vgl. Niederberger/Schink 2011: 1). So ist nach Hochgerner das Phänomen der Globalisierung in langfristige historische Entwicklungswellen eingebettet, in denen vor allem politische und wirtschaftliche Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Die erste frühe Globalisierung erreichte gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihren vorläufigen Höhepunkt, als der intensive Welthandel, Kolonialismus und die vermehrten Kontakte mit fremden Kulturen gemeinsam mit technischen und wissenschaftlichen Errungenschaften zu einem Fortschrittsglauben führen (vgl. Hochgerner 2011a: 94). Diese Form der Globalisierung wird danach aufgrund der beiden Weltkriege und ökonomischer Entwicklungen (z. B. Reduktion des Welthandels und der wirtschaftlichen Kooperation) abgeschwächt. Für die gegenwärtige Entwicklungsphase der Globalisierung ist seiner Meinung nach die deregulierte Marktwirtschaft in einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft verantwortlich. Weitere tragende Faktoren sind der Zusammenbruch des kommunistischen Systems ab 1990 sowie das Eintreten von neuen wirtschaftlichen Mächten wie China, Indien und weiteren bevölkerungsreichen Schwellenländern in die Weltmärkte (vgl. Hochgerner 2011a: 95).

Die unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen der Globalisierung sind mit unterschiedlichen Zwecken und Erkenntnisgegenständen verbunden, was zu zahlreichen Vorschlägen für unterschiedliche Definitionen führt: Einerseits kann es sich bei Globalisierung um zunehmende internationale wirtschaftliche Verflechtungen und um Vorgänge handeln, welche die weltweite Verbreitung von Produktionsprozessen, Waren und wirtschaftspolitischen Ideen zur Folge haben. Andererseits kann Globalisierung auch als eine weltweite Zivilgesellschaft betrachtet werden, in welcher der Globus zu einem einheitlichen Raum gemacht wird und die Bedeutung von nationalen Identitäten sinkt. Nach Ansicht von Niederberger und Schink hat sich bislang deshalb keine einheitliche Definition gefunden, weil jeder Ansatz zur Erklärung bestimmte Abhängigkeiten und Kausalitäten voraussetzt (vgl. Niederberger/Schink 2011: 4/5).

Nachdem die wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen skizziert worden sind, werden im Folgenden zwei weitere Aspekte (Technik und Migration) innerhalb des Globalisierungsdiskurses dargestellt, da sie im weiteren Verlauf der Arbeit relevant werden:

- Wenn in punkto Globalisierung von Verdichtung und Beschleunigung von grenzüberschreitenden Kommunikationen und Transfers gesprochen wird, wird stets

vorausgesetzt, dass es technische Einrichtungen, Medien sowie Infrastrukturen gibt, die diese Prozesse ermöglichen. Denn ohne die Existenz von Satelliten, Hochgeschwindigkeitszügen, Speichermedien etc. wäre eine wirtschaftliche und politische Globalisierung nicht denkbar. Das Überwinden von räumlichen Distanzen und die Verbesserung von Kommunikationswegen reicht weit in die menschliche Geschichte zurück: Einerseits veränderte die industrielle Revolution im 19. Jahrhundert das Verkehrswesen grundlegend: Der Einsatz von Dampfmaschinen, später von Autos und Flugzeugen im 20. Jahrhundert, führte zu einer massiven Ausdehnung von sozialen und ökonomischen Handlungsspielräumen. Andererseits ermöglichte die im 19. Jahrhundert etablierte Innovation von elektronischer Telekommunikation (1837: Telegrafieren, 1876: Telefonieren) die Loslösung der Kommunikation vom Verkehrswesen. Als wichtigste Ausprägung des letzten großen Technologiewandels wird die Digitale Revolution gesehen mit der Erfindung von Mikroprozessoren in den 1970er Jahren. Der Computer gilt heutzutage als omnipräsentes Kommunikations- und Steuerungsinstrument (vgl. Niederberger/Wagner 2011: 71–73). Die Einführung des World Wide Web 1991 bewirkte einen weiteren Innovationsschub: Computernetzwerke auf Basis von Internet-Kommunikationsprotokollen haben sich beinahe universell durchgesetzt. Aber auch andere Kommunikationsformen wie das Fernsehen oder Telefonie wurden auf Basis der Internet-Technologie umgestellt bzw. es wurden neue darauf basierende Produkte hergestellt (vgl. Wagner 2011: 345). Hepp bezeichnet diese Globalisierung der Medienkommunikation als „kommunikative Konnektivität“, welche als kulturelle Veränderung eine Deterritorialisierung zur Folge hat, also ein Aufweichen der Beziehungen zwischen Kulturen¹ und sozialen/geografischen Territorien. Diese Konnektivität kennzeichnet in hohem Ausmaß zudem eine alltagsweltliche Relevanz sowie eine medienvermittelte Echtzeit (vgl. Hepp 2014: 25/26).

- Globalisierung als Teil und Ergebnis der fortlaufenden Entwicklung der menschlichen Gesellschaft (vgl. Hochgerner 2011a: 103) hat ebenso wesentlichen Einfluss auf Migrationsbewegungen: Die bereits vorhandene und weiter zunehmende Diversität formt und verändert die Gestalt und Richtung des sozialen Wandels sowie dessen Folgen für die betroffenen Individuen und Gruppen (vgl. Hochgerner 2011b: 167). Hierbei darf das Augenmerk nicht ausschließlich auf regionale und manchmal bilaterale Migrationsströme gelegt werden, sondern die feststellbare Manifestation von Migration soll als eine globale

¹ Der Kulturbegriff wird in Kap. I2 ausführlich behandelt.

Entwicklung verstanden werden, wobei vor allem zwei Datensätze berücksichtigt werden: einerseits die Weltbevölkerung, andererseits die Gesamtzahl von Migranten (vgl. Hochgerner 2011b: 169). Prognosen gehen davon aus, dass in den ersten 50 Jahren des 21. Jahrhunderts die Weltbevölkerung² um rund drei weitere Milliarden Menschen steigen wird, gleichzeitig steigt der Umfang der globalen Migrationsströme von Jahr zu Jahr (vgl. Hochgerner 2011b: 169–71). Generell kann diese internationale Migration als eine globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts bezeichnet werden und ist ein Weltordnungsproblem ersten Ranges, das nur durch internationale Kooperation bewältigbar ist (vgl. Nuscheler 2004: 27/28).

1.2 Was ist Migration?

In den Sozialwissenschaften gilt Migration oft als eine dauerhafte Veränderung des Wohnortes, die für die soziologische Begriffsbestimmung der Migration konstitutiv ist. Es wird folglich nicht berücksichtigt, ob der Wechsel seitens der Migranten gewollt ist oder nicht (vgl. Han 2010: 6). Diese Auffassung wird von einigen Autoren als unpassend und unpräzise empfunden: Für Perchinig (vgl. 2010: 14/15) ist diese Definition eine Einwegstraße von A nach B, die unterstellt, dass Migranten ihren räumlichen, sozialen oder rechtlich-politischen Bezugsrahmen durch einen neuen Bezugsrahmen ersetzen – diese Vorstellung beinhaltet einen gedachten Nationalstaat, der als Container³ für Gesellschaften und soziokulturelle Systeme fungiert, in dem es keine relevanten rechtlichen und gesellschaftlichen Grenzen gibt.

Denn neben dem räumlichen Aspekt müssen ebenfalls der Zeithorizont, die Grenze als Überschreitung politisch-administrativer Trennlinien, die Sozialstruktur in Form von Statusordnungen und Schichtgefüge sowie das kulturelle System (als Werte- und Normensystem) miteinbezogen werden. Aus dieser komplexen **Mehrdimensionalität** resultieren unterschiedliche Klassifikationen und Sichtweisen von Problemen: So ist eine kurzfristige räumliche Mobilität möglich, aber auch eine dauerhafte Aus- oder

² Nach den jüngsten Daten der Vereinten Nationen zur Weltbevölkerung wächst diese von den jetzigen 7,2 Milliarden (Stand 2013) bis 2025 auf 8,1 Milliarden, 2050 auf 9,6 Milliarden und 2100 auf 10,9 Milliarden. Diese Daten basieren auf einer mittleren Einschätzung mit einem leichten Rückgang der Fertilität bei Großfamilien sowie einem leichten Anstieg der Fertilität bei Frauen mit einer durchschnittlichen Geburtenrate von unter 2,0 (vgl. United Nations 2013: 1/2).

³ Der Container-Begriff tritt vor allem ab Kap. 2 mehrfach in Erscheinung.

Einwanderung. Die zeitliche bzw. zirkuläre Migrationsform wiederum kann sich z. B. in Saisonarbeit niederschlagen. Sie unterscheidet sich somit strukturell von Wanderungen wie unfreiwilliger Migration (Flucht, Asyl) und wird dementsprechend als politisch-administrative Dimension erfasst. Andere Klassifikationen richten sich nach der Organisationsform wie Arbeitsmigration, Familiennachzug, irreguläre Migration etc. oder generell nach wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Kontexten (vgl. Reinprecht/Weiss 2012: 15). Unter diesen multikausalen Aspekten wird zwischen *Push-Faktoren* (Druckfaktoren) unterschieden, die all jene Faktoren des Herkunftsortes zusammenfassen, welche die Migranten zur Emigration (Auswanderung) zwingen (wie z. B. Bürgerkriege oder Umwelt- und Naturkatastrophen). Andererseits schaffen die *Pull-Faktoren* (Sogfaktoren) aus Sicht der Aufnahmeorte Anreize für die Immigration (Einwanderung), z. B. religiöse Glaubensfreiheit und bessere Ausbildungs- und Verdienstmöglichkeiten (vgl. Han 2010: 13).

In der soziologischen Forschung wurde Migration lange Zeit als ein dauerhaftes Ein- und Auswanderungsmodell gesehen mit einer permanenten Verlagerung des Lebensmittelpunktes weg von der Herkunftsgesellschaft, was letztendlich eine *Assimilation* bzw. Verschmelzung mit der Aufnahmegesellschaft zur Folge hätte. Weitere Basiskonzepte dieser herkömmlichen Migrationsforschung sind *Integration* (Einbindung in die gesellschaftlichen Teilsysteme) sowie *Akkulturation* (Werte- und Normanpassung). Nach diesem Verständnis von Migration ist das „Projekt“ dann abgeschlossen, wenn Neuzugewanderte an allen Bereichen der Mehrheitsgesellschaft teilhaben und sich die kulturellen Differenzen aufzulösen beginnen. Der „formale“ Abschluss wäre demnach der Erhalt der Staatsbürgerschaft. Bei aktuellen Forschungen indes stehen stärker die Übergänge, das Fließende sowie das Unabgeschlossene von Migrationsprozessen im Vordergrund: Rückkehr und Pendeln, Doppelzugehörigkeiten und transnationale Netzwerke werden als gleichwertige Lebensweisen und Lebensentwürfe betrachtet – im Gegensatz zur „alten“ Ansicht einer dauerhaften Migration mit den damit verbundenen Erwartungen (vgl. Reinprecht/Weiss 2012: 16).

1.3 Folgen der Globalisierung für die internationale Migration

Vor allem die in den vergangenen Jahrzehnten eingeleitete Globalisierung hat die Formen der internationalen Migration grundlegend verändert: *Erstens* konnten aufgrund der Revolutionierung des Verkehrswesens immer größere Distanzen in kürzerer Zeit zurückgelegt werden. *Zweitens* hat die zunehmende Freizügigkeit von Kapital und Gütern nicht nur Binnenwanderungen, sondern Landflucht und Urbanisierung ausgelöst. Diese Veränderung der Produktions- und Arbeitsmarktstrukturen hat *drittens* eine soziale Klassendifferenzierung der Migranten verursacht: auf der einen Seite hochbezahlte Manager, Wissenschaftler, Diplomaten etc., auf der anderen Seite Menschen mit niedriger Qualifikation, oftmals beschäftigt als billige Arbeitskräfte in privaten Haushalten oder als Saisonarbeiter in der Gastronomie und Landwirtschaft. Am untersten Ende dieser Leiter stehen illegale Arbeitsmigranten und Opfer des internationalen Frauenhandels. *Viertens* förderte die Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung die Elitemigration, d. h. Industrieländer wie die USA und Kanada selektieren die „besten Köpfe“, was in den Abwanderungsländern zu „Brain Drain“ führt. Die Globalisierung der Telekommunikation bewirkte *fünftens* eine kommunikative Vernetzung der Welt, was auch zu vermehrten Migrationsanreizen führte (vgl. Nuscheler 2004: 35–37).⁴

1.4 Historische Migration in Österreich

Die bislang genannten migrationsbedingten Entwicklungen sind in Österreich ebenfalls eingetreten: Während eines Großteils der Neuzeit galt Österreich in erster Linie als Auswanderungsland, dies änderte sich allerdings nach dem Zweiten Weltkrieg. Während in den 1950er Jahren noch viele österreichische Arbeitskräfte wegen besserer Verdienstmöglichkeiten nach Deutschland und in die Schweiz auswanderten, begann Österreich Anfang der 1960er Jahre aufgrund des Arbeitskräftemangels mit der Anwerbung von Arbeitsmigranten bzw. „Fremdarbeitern“, vor allem aus der Türkei und Jugoslawien (vgl. Münz/Zuser/Kytir 2003: 20/21). Auf dem Höhepunkt der Arbeitskräftemigration 1973/74

⁴ An dieser Stelle sei allerdings erwähnt, dass es auch telekommunikative bzw. wirtschaftliche Entwicklungen gibt, die nicht in diese Richtung gehen: Als Beispiel kann das weltweit operierende indische IT-Unternehmen HTC genannt werden, das klassische IT-Dienstleistungen für europäische Unternehmen anbietet, aber beispielsweise für British Telecom ebenfalls den kompletten Callcenter-Betrieb übernommen hat. Ermöglicht wurde dieses Angebot allerdings nur durch eine ständige Verbesserung der Kommunikationsbranche (vgl. Hermes/Schwarz 2005: 33/207), wobei es zu keiner Migrationsbewegung von Arbeitskräften gekommen ist.

lebten über 300.000 ausländische Staatsangehörige in Österreich, was rund 4% der österreichischen Bevölkerung entsprach (vgl. Münz et al. 2003: 23). Die Periode zwischen 1974 und 1988 war aus Sicht der Migrationspolitik unspektakulär, aber es war ein Prozess der dauerhaften Niederlassung der Gastarbeiter bemerkbar, integrationspolitische Maßnahmen blieben aber größtenteils aus (vgl. Münz et al. 2003: 24). Nach dem Ende des Kalten Krieges und dem Fall des Eisernen Vorhangs wich die Euphorie bald der Angst vor einer großen Wanderungswelle aus Ost- und Ostmitteleuropa, die jedoch nicht stattfand. Stattdessen stieg ab 1990 durch die Kriege in Kroatien (1991) sowie Bosnien und Herzegowina (1992/93) die Zuwanderung stark an: Zwischen 1989 und 1993 erhöhte sich die ausländische Wohnbevölkerung von 387.000 (5,1% Anteil an der gesamten Wohnbevölkerung) auf 690.000 (8,6%) (vgl. Münz et al. 2003: 25). In den Jahren 1988 bis 1993 machten Staatsangehörige Jugoslawiens bzw. seiner Nachfolgestaaten und aus der Türkei 60% des Zuwachses aus (vgl. Münz et al. 2003: 26).

Zusammenfassend hat Österreich bis 1991 eine Laissez-faire-Einwanderungspolitik betrieben und die Steuerung der Zuwanderung ist durch die Sozialpartner geregelt worden. Nun erhielt die Begrenzung des Neuzuzuges aus dem Ausland hohe Priorität: Am 1. Juli 1993 trat das Aufenthaltsgesetz in Kraft, das die Zuwanderung auf das Niveau Mitte der 1980er Jahre absinken ließ. Es markierte den Beginn einer neuen Einwanderungspolitik Österreichs und stoppte somit die hohe Zuwanderung der Jahre davor (vgl. Münz et al. 2003: 27).

Seit 2001 ist allerdings wieder ein deutlicher Anstieg der Zuwanderung bemerkbar, bedingt durch eine verstärkte Zuwanderung von EWR-Bürgern sowie begünstigten Drittstaatsangehörigen (meist in Form von Familienzusammenführungen) (vgl. Lebhart/Marik-Lebeck 2007b: 146). Die Zunahme der österreichischen Wohnbevölkerung in den Jahren 2002 bis 2005 ist somit auf internationale Wanderung zurückzuführen (vgl. Lebhart/Marik-Lebeck 2007b: 147) In diesem Zeitraum verzeichnete Österreich eine Nettozuwanderung von 243.000 ausländischen Staatsangehörigen, aufgrund der hohen Anzahl von Einbürgerungen veränderte sich der Ausländeranteil nur geringfügig. Trotz restriktiver Zuwanderungsgesetze hat Österreich seit den 1990er Jahren die stärkste Zuwanderungsphase innerhalb der vergangenen 50 Jahre zu verzeichnen (vgl. Lebhart/Marik-Lebeck 2007a: 167). In diesem Zeitraum wurde auch eine bedeutende Zunahme von Einwohnern außereuropäischer Herkunft erfasst, es waren vor allem Bürger

aus Nigeria, China, Afghanistan, Thailand sowie der Dominikanischen Republik (vgl. Lebhart/Marik-Lebeck 2007a: 168).

1.5 Aktuelle Situation

Alleine im Jahr 2013 sind 151.300 Menschen nach Österreich eingewandert, ein Großteil entfällt nach wie vor auf EU-Bürger (rund 86.600), wobei Deutsche (17.700) den größten Anteil bilden, gefolgt von Bürgern aus Ungarn (14.900), Rumänien (13.500), Polen (7.300) und der Slowakei (6.200). Nur mehr ein Drittel (48.600) kommt aus Drittstaaten mit weiterhin abnehmender Tendenz: angeführt von Bürgern aus dem ehemaligen Jugoslawien (15.300), aus der Türkei (4.500) sowie Bürgern aus süd- und osteuropäischen Staaten (5.400) (vgl. Statistik Austria 2014b: 8). Der Anteil der ausländischen Bevölkerung (als „Ausländer“ werden jene Personen bezeichnet, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen) an der Gesamtbevölkerung beträgt 12,5%. Insgesamt leben in Österreich 2013 1,625 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (das entspricht 19,4% der Bevölkerung). Die Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund (diese umfasst alle Personen, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit) beträgt in Österreich im Jahr 2013 1,625 Millionen Menschen, was einem Anteil von 19,4% der Gesamtbevölkerung entspricht. Davon sind 59% ausländische Staatsangehörige, während 41% die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. Statistik Austria 2014b: 22). Von diesen 1,625 Millionen Menschen gehören rund 1,2 Millionen Menschen der „ersten Generation“ an (das heißt, sie sind im Ausland geboren), die verbleibenden 428.000 Personen sind Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort und werden „zweite Generation“ genannt (vgl. Statistik Austria 2014b: 9).

Insgesamt ist Österreichs Bevölkerung seit den 1960er Jahren durch Zuwanderung um 969.000 Personen angestiegen (Vergleichszeitpunkt 2013) bzw. es hat im Zeitraum von 1961 bis 2013 um rund 1,3 Millionen mehr Zuzüge aus dem Ausland gegeben als Wegzüge in das Ausland. Auch in Zukunft stellt die Zuwanderung die tragende Komponente der österreichischen Bevölkerungsentwicklung dar: Bis 2050 wird die Bevölkerung nach aktuellen Prognosen (mit ähnlichen Wanderungs- und Geburtenniveaus wie heute) sogar um 10,6% auf über neun Millionen Personen steigen, ohne Wanderungsgewinne würde sich bis 2050 ein Rückgang auf 7,6 Millionen Menschen ergeben (vgl. Statistik Austria 2014b: 24).

Zuwanderung trägt infolgedessen dazu bei, dass die „demografische Alterung“ – also der Rückgang von Kindern und Jugendlichen bei gleichzeitigem Anstieg der Bevölkerung im Pensionsalter – zumindest abgeschwächt wird und das Durchschnittsalter nicht so rasant steigt (vgl. Statistik Austria 2014b: 28).

Für Weigl (vgl. 2009: 17) besteht aufgrund dieser Migrationsverläufe in der Zweiten Republik kein Zweifel, dass Österreich ein Einwanderungsland war und ist – aber ohne das Attribut „klassisches“ Einwanderungsland. Denn nach wie vor würde sich Österreich wie nahezu alle anderen europäischen Staaten nicht als Einwanderungsland begreifen (vgl. Weigl 2009: 48). Im ersten österreichischen Integrations- und Migrationsbericht aus dem Jahr 2003 haben Fassmann und Stacher (vgl. 2003: 6) in Österreich einen noch größeren Missstand dieser Nicht-Realisierung geortet: Trotz des hohen Ausländeranteils wurde Österreich zwar als Asylland bzw. als Zielland kurzfristiger Arbeitsmigration bezeichnet, aber nicht als Einwanderungsland. Zuwanderung wurde in der Öffentlichkeit als zeitlich beschränkte Ausnahme und nicht als Erscheinung in einer gleichzeitig wirtschaftlich wachsenden und demografisch schrumpfenden Gesellschaft gesehen.

Somit ist die österreichische Situation vergleichbar mit dem Nachbarland Deutschland: Das Bewusstsein, ein Einwanderungsland zu sein, hat zu einem sehr späten Zeitpunkt eingesetzt und inzwischen sind Migranten in der dritten und vierten Generation kaum noch als Einwanderer zu bezeichnen (vgl. Schmidt-Lauber 2007: 9). Dementsprechend hat es Österreich nach Schmidingers (vgl. 2010: 37) Ansicht mindestens eine ganze Generation verabsäumt, aktive Schritte für eine Integration dieser Migranten zu setzen, insbesondere im Bildungsbereich. Ähnlich wird die Situation in Deutschland bewertet: Bundesdeutsche Bildungsinstitutionen würden auf die Anwesenheit von Schülern aus Migrationsfamilien nicht mit entsprechenden organisatorischen und curricularen Konzepten reagieren. Doch in den vergangenen Jahren hat vor allem die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudien wie PISA die Schule auf die Agenda des bildungspolitischen Diskurses gesetzt (vgl. Mecheril/Castro Varela 2010: 10).

1.6 Mehrsprachigkeit in Österreich

In den folgenden Kapiteln werden erstens statistische Fakten zur Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen dargestellt, welche zweitens das Phänomen der Heterogenität untermauern, drittens werden die unterschiedlichen Ausprägungen der Mehrsprachigkeit erörtert, um schließlich viertens die daraus resultierenden politischen sowie historischen Diskussionen zu skizzieren, die zum Kulturbegriff führen und an das nächste Kapitel anschließen.

1.6.1 Statistische Schuldaten

Speziell auf die Schulstatistik bezogen wird zur Erhebung des Migrationshintergrundes neben der Staatsbürgerschaft bzw. dem Herkunftsland noch ein weiteres Merkmal herangezogen, nämlich die im Alltag verwendete Sprache (vgl. Statistik Austria 2014a: 12). Aktuelle Daten der Statistik Austria stammen aus dem Schuljahr 2012/13: Der Anteil der Schüler mit anderer Muttersprache als Deutsch betrug in diesem Schuljahr 20,2%. Dieser korreliert mit der österreichischen Migrationsgeschichte (vgl. Kap. 1.4), dementsprechend sind die häufigsten Umgangssprachen außer Deutsch Türkisch sowie Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, kurz BKS).⁵ Der relative Anteil dieser Schüler beträgt in Volksschulen 25,6%, in Hauptschulen 21,6%, in Neuen Mittelschulen 28% und in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen 17% (vgl. Statistik Austria 2014a: 24).

Zu erwähnen ist außerdem die regionale Unterschiedlichkeit: Während in Wien Bezirke zu finden sind, in denen Volksschulkinder mit anderer Umgangssprache als Deutsch die relative und absolute Mehrheit stellen (z. B. der 5. Wiener Gemeindebezirk erreicht 89,4%, der 20. 80,2%), gibt es in einigen ober- und niederösterreichischen sowie steirischen Volksschulen kaum Kinder mit diesem sprachlichen Hintergrund (vgl. Statistik Austria 2014a: 26).

⁵ Die Sonderstellung dieser beiden Sprachen erkennt man auch daran, dass sie vom Bildungsministerium als „die beiden großen Migrantensprachen“ bezeichnet werden. Im Gegensatz zu den anderen Bundesländern, in denen der Muttersprachenunterricht meist am Nachmittag stattfindet, werden Türkisch und BKS an Wiener Volksschulen mehrheitlich im Team mit dem Klassenlehrer unterrichtet (vgl. BMBF 2014: 23/24).

1.6.2 Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität

Durch diese statistischen Daten wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit in Österreich zur gesellschaftlichen Realität geworden ist, aber auch deren Folge, dass Unterricht in mehrsprachigen Klassen zu einer immer größeren Selbstverständlichkeit in Österreichs (aber auch generell Europas) Schulen wird bzw. geworden ist.

Pardy und Schabus-Kant (2008: 8) bezeichnen dieses Phänomen als „Heterogenität österreichischer Klassen auf Grund der ‚äußeren Mehrsprachigkeit‘ vieler SchülerInnen“. Diese mehrsprachigen Schüler stellen keine homogene Gruppe dar, es sind viele Konstellationen denkbar: Manche Kinder sind einsprachig Deutsch sprechend, andere haben Deutsch als Zweitsprache, manche sind zweisprachig und haben Deutsch als Drittsprache etc. (vgl. Pardy/Schabus-Kant 2008: 9). Aufgrund dieser häufigen Konstellationen kann in der derzeitigen Schulsituation in den meisten Fällen nicht mehr von einer Deutschdidaktik als Muttersprachendidaktik gesprochen werden, sondern vom Zweitsprachenunterricht (vgl. Ahrenholz 2010: 4). Generell kann im Bildungswesen die Sprache an sich als eine nichteinheitliche Sprache verstanden werden: Neben der Einwanderung aus vielen unterschiedlichen Sprachgebieten tragen unter anderem die Internationalisierung des Arbeits- und Privatlebens, der Massentourismus, der weltweite Siegeszug des Englischen und die neuen medialen Möglichkeiten dazu bei, dass sich die sprachlichen Voraussetzungen in den vergangenen Jahrzehnten fundamental verändert haben. Viele Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch weisen heute vielfach eben die oben genannte Heterogenität auf und sind längst normale Teilnehmer am österreichischen Bildungswesen (vgl. Krumm/Reich 2013: 21).

1.6.3 Die unterschiedlichen Formen der Mehrsprachigkeit

Allgemein bezieht sich Mehrsprachigkeit auf Menschen, die seit Beginn ihres Lebens zwei oder mehr Sprachen erwerben (vgl. Rösch 2011: 159). Mehrsprachigkeit meint aber nicht nur eine perfekte Beherrschung von zwei Sprachen, sondern kann auch als Kontinuum aufgefasst werden: als ein Erlernen einer Sprache im Fremdsprachenunterricht, als ein ungesteuerter Spracherwerb durch diverse Sprachkontakte oder auch als Bilingualismus im Migrationskontext (vgl. de Cillia 2008: 16).

De Cillia (vgl. 2008: 16/17) hat im Jahr 2008 dementsprechend drei Arten von Mehrsprachigkeit unterschieden: erstens die autochthonen Minderheitensprachen, zweitens die Mehrsprachigkeit aus Familien mit Migrationshintergrund und drittens Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In einer neueren Publikation subsumiert er die beiden ersten Formen unter dem Begriff der **lebensweltlichen Mehrsprachigkeit**, letztere bleibt als **fremdsprachliche Mehrsprachigkeit** bestehen. Die in diesem Zusammenhang stehende **inersprachliche Mehrsprachigkeit** – also die unterschiedlichen Varietäten wie Dialekt und Standardsprache, über die kompetente Sprecher einer Sprache verfügen – ist zwar (vor allem sprachlich gesehen) ebenfalls von Bedeutung, kann an dieser Stelle aber nicht näher erörtert werden (vgl. de Cillia 2013: 6).

1. Mehrsprachigkeit in Form von **autochthonen Minderheitensprachen** bedeutet, dass diese Sprachen für einen langen Zeitraum im jeweiligen Siedlungsgebiet gesprochen werden. In Österreich gibt es sechs offiziell anerkannte sprachliche Minderheiten, deren Kinder in der Regel zweisprachig aufwachsen. Für sie existieren eigene Schulgesetze im Burgenland und in Kärnten, die im Wesentlichen den kroatischen, ungarischen und slowenischen Kindern eine zweisprachige Alphabetisierung mit der Möglichkeit des Besuchs eines zweisprachigen Gymnasiums bieten (vgl. de Cillia 2008: 17/18). Seit 2005 wird in Österreich außerdem die Österreichische Gebärdensprache als siebte Minderheitensprache anerkannt (vgl. de Cillia 2013: 7/8).

2. Die zweite und wesentlich stärker ins Gewicht fallende Form der Mehrsprachigkeit an den Schulen ist die von **Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund**, deren Anteil an der Wohnbevölkerung denjenigen der autochthonen Minderheit übertrifft. Für diese neuen

Minderheiten sind in den seltensten Fällen eigene Curricula und Schultypen vorgesehen. Sie besuchen den Regelunterricht und bekommen pädagogische Zusatzmaßnahmen, die schulischen Regelungen beruhen dabei auf drei Säulen: erstens auf einem L2-Unterricht⁶ in der jeweiligen Staatssprache (also in Österreich Deutsch), zweitens auf einem muttersprachlichen Unterricht nach den Unterrichtsprinzipien der jeweiligen Schulen (auf freiwilliger Basis in einem Ausmaß von drei bis sechs Wochenstunden; rund ein Fünftel der Schüler nimmt dieses Angebot wahr) sowie drittens auf das schulische Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*. Das Hauptaugenmerk liegt in Österreich auf dem L2-Unterricht, der Besuch eines muttersprachlichen Unterrichts erfolgt auf freiwilliger Basis, wobei de Cillia kritisiert, dass eine ausgewogene zweisprachige Entwicklung des Kindes viel seltener möglich ist als bei den autochthonen Minderheiten, weil die Erstsprache oft nur eine marginale Rolle spielt. Dabei würden seiner Ansicht nach gesellschaftlich gesehen sprachliche Ressourcen vergeudet werden. Zudem würden etliche Probleme in der Lehrerbildung bestehen, z. B. die Tatsache, dass das Lehramt für BKS lediglich in Wien und Graz zu studieren ist (vgl. de Cillia 2008: 18–19, vgl. 2013: 8–9).⁷

3. Allerdings bleibt abseits der lebensweltlichen Perspektive die quantitativ wichtigste Form in den Schulen weiterhin der **Fremdsprachenunterricht** bzw. die **fremdsprachliche Mehrsprachigkeit**, zu dem in der Regel der Erwerb von Elitesprachen (insbesondere Englisch) mit einem großen internationalen Prestige und großer Funktionsbreite in Wirtschaft und Politik gehören (vgl. de Cillia 2008: 19, vgl. 2013: 10/11).

⁶ Als „L2“ wird in Anlehnung an den englischen Fachterminus „second language“ die zweite „neue“ Sprache bezeichnet, da es sich um eine Sprache handelt, die zeitlich versetzt zur Erstsprache („L1“ bzw. „first language“) erworben wird. Für viele Autoren wird dieser Begriff generell für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache verwendet, andere unterscheiden dezidiert zwischen Fremdsprachen und Tertiärsprachen, wobei letztere in Analogie zu Erst- und Zweitsprache als „L3“ bezeichnet werden (vgl. Ahrenholz 2010: 5–7). An dieser Stelle sei zusätzlich erwähnt, dass der Begriff der Zweitsprache allerdings in der Praxis problematisch sein kann: Boeckmann (vgl. 2008: 21–26) unterstreicht, dass gerade im Zusammenhang von Deutsch als Zweitsprache unterschiedliche Entstehungskontexte für die Bezeichnungen von Sprachen bzw. Varietäten von Individuen verantwortlich sind. Zweitsprach-Differenzierungen müssen beispielsweise bezüglich des Erwerbsalters, bezüglich des Lernens (im Unterricht) und des Erwerbens (ohne Unterricht), bezüglich der Verwendung als Schul-, Bildungs-, und Unterrichtssprache vs. Verkehrssprache oder bezüglich der Verwendung als Heim- und Familiensprache getroffen werden. Als treffendes Beispiel dieser Problematik ist Dragan Miladinović zu nennen, der autobiografisch darstellt, dass er als Kind serbischer Eltern in Österreich geboren und aufgewachsen ist. Per definitionem wäre Deutsch seine Zweitsprache, obwohl er diese Sprache am besten beherrscht. In seiner Untersuchung kommt er zu dem Ergebnis, dass Menschen mit der Zuschreibung der Zweitsprache gesellschaftlich positioniert und homogenisiert werden, was zu Diskriminierungserfahrungen führen kann (vgl. Miladinović 2014: 2/3; 69).

⁷ Wie im November 2014 bekannt geworden ist, ist nach jahrelanger vorausgegangener Diskussion das Curriculum für das Lehramt Türkisch fertiggestellt worden und kann ab dem Studienjahr 2015/16 studiert werden, aber lediglich an der Universität Graz (vgl. o.V. 2014: 8).

1.6.4 Politisch-historische Dimension der Mehrsprachigkeit

Wie bereits in Kap. 1.5 angedeutet, schlagen bildungspolitische Diskussionen, gerade wenn es sich um die Ergebnisse von Schulleistungsstudien und Mehrsprachigkeit handelt, im ganzen deutschsprachigen Raum hohe Wellen.

Mehrsprachigkeit wird oft von den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dann als Problem gesehen, wenn sie in Form einer Minderheitssprache die Mehrheit zu gefährden scheint, in Österreich sind die Auseinandersetzungen um die Sprachenrechte der Minderheitengruppe der Kärntner Slowenen beispielgebend dafür. Sehr viel problematischer wird die Mehrsprachigkeit bestimmter Einwanderergruppen gesehen, die in Kap. 1.4 sowie Kap. 1.6.1 beschrieben worden ist. Die Auswirkungen zeigen sich in einem gesellschaftlichen Kampf, bei dem es sich um gewisse Machtfragen handelt, die nach Ansicht der Autorinnen auch über das Phänomen der Sprache ausgefochten werden (vgl. Döll/Dirim 2010: 167). So steht einerseits bei seit Jahrhunderten ansässigen Minderheiten ihre nicht-deutsche Sprache unter gesetzlichem Schutz, bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern aus Migrantenfamilien würde andererseits der Fokus lediglich auf den Aufbau ihrer Deutschfähigkeiten liegen, weshalb die mehrsprachigen Ressourcen der Kinder nicht genützt werden. Außerdem würden stets die Stimmen derer lauter werden, die den Gebrauch von Migrantensprachen in Schulen vollkommen untersagen wollen (vgl. Döll/Dirim 2010: 168). Zusammenfassend betrachtet würden die bestehenden Schulstrukturen im deutschsprachigen Raum ihrer Aufgabe nicht gerecht werden, den Bürgern mit Migrationshintergrund sowohl die Strukturen als auch das Lernen zur Verfügung zu stellen, um es den Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zu ermöglichen, ein „respektables Deutsch“ zu erlernen. Darunter verstehen die Autorinnen ein Deutsch, das zur Teilhabe des Sprechenden an der Gesellschaft und ihren Diskursen befähigt (vgl. Döll/Dirim 2010: 169).

Obwohl Mehrsprachigkeit ein Merkmal der deutschen Gesellschaft⁸ und in der weiteren Folge eine individuelle und allgemeine Ressource darstellt, wird sie öffentlich kaum so gesehen. Dementsprechend herrscht nach wie vor die monolinguale Perspektive als Normalfall vor, mit der Überzeugung, dass diese durch Mehrsprachigkeit gefährdet sei (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann 2005: 2). Diese Sichtweise, die noch in vielen Köpfen

⁸ Wie durch die statistischen Daten und die Positionen der österreichischen Forscher wie de Cillia und Krumm in den vergangenen Kapiteln erläutert worden ist, trifft diese mehrsprachige Realität auch auf Österreich zu.

verankert ist, lässt sich (zumindest zum Teil) historisch begründen: Durch die Herausbildung von Nationalstaaten in Europa ab dem 18. Jahrhundert war neben Institutionen wie Militär, Schule und Verwaltung insbesondere die Vereinheitlichung des Kommunikationsmediums Sprache ein wesentlicher Bestandteil der Konstituierung. Zu dieser Zeit stellte Mehrsprachigkeit tatsächlich Normalität dar – in der Vielfalt von Sprachen, Dialekten und Fachsprachen. Der Nationalstaat brauchte die Vereinheitlichung der Sprache in Form von Standardisierungen für seine Entwicklung, Durchsetzung sowie Stabilisierung. Vor allem im 18. Jahrhundert erhielt die sich herauskristallisierende Gesellschaft einen ideologischen Zusammenhang, und zwar in der Einheitlichkeit einer Lebensform, einer Kultur und eben einer Sprache (*Muttersprache* in einem *Vaterland*) als konstitutive Größe (vgl. Roth 2013: 117–120). In Deutschland war der Philosoph Johann Gottfried Herder wesentlich an dieser Entwicklung beteiligt: Seiner Meinung nach hätten lediglich echte Völker eine von den Vorfahren übernommene, ihnen eigene Sprache und Kultur. Ein Volk ohne endogene Sprache hätte keine Seele und könnte keine Nation sein. Volkssprachen müssten daher bewahrt und gegebenenfalls wiederbelebt werden. Für diese Form des sprachlichen Nationalismus ist etwas Fremdes und sind Fremde eine Gefahr für die sprachlich-kulturelle Homogenität, aber gleichzeitig bilden sie auch die Grundlage für nationale Identität (vgl. Oberndorfer 2005: 232/233).

Herder hat daher den Weg für jenes **traditionelle Kulturkonzept** gelegt, welches auch heute viele Menschen nach wie vor für gültig halten. Es ist folgendermaßen gekennzeichnet (vgl. Welsch 1997: 68):

- Erstens soll die Kultur das Leben des betreffenden Volkes sowohl im Einzelnen als auch im Ganzen prägen, d. h., jede Handlung und jedes Objekt soll ein unverwechselbarer Bestandteil der Kultur werden.
- Zweitens soll die Kultur in Form einer ethnischen Fundierung stets die Kultur eines Volkes sein. Herder stellte sich Kulturen wie geschlossene Kugeln bzw. autonome Inseln vor, die sich territorial sowie sprachlich mit der Ausdehnung eines Volkes decken.
- Dadurch ergibt sich drittens eine Abgrenzung von den Kulturen anderer Völker nach außen.

Bei Herders Ausführungen wird **erstens** deutlich, dass diese drei Elemente des Kulturbegriffs mitnichten tragbar in der modernen Gesellschaft sind, weil der Begriff nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich ist (vgl. Welsch 1997: 69). Diese Tatsache wird im folgenden Kap. 2 ausführlich dargestellt und begründet.

Zur Interdependenz von Sprache und Gesellschaft sei **zweitens** abschließend erwähnt, dass sich in der bislang besprochenen Fachliteratur mehrere Positionen finden:

- Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität (Pardy/Schabus-Kant 2008; Krumm/Reich 2013; de Cillia 2008, 2013)
- vorhandene Mehrsprachigkeit, die ein Problem für die Mehrheitsgesellschaft darstellt (Döll/Dirim 2010)
- eine de facto vorhandene Mehrsprachigkeit, aber vorherrschende monolinguale-historische Perspektive der Mehrheitsgesellschaft (Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann 2005)

2 Der Begriff der Kultur

In diesem Kapitel wird unter anderem gezeigt, dass der traditionelle Kulturbegriff nach Herder inzwischen nicht mehr sinnvoll ist. Dennoch ist eine Annäherung vor allem deshalb schwierig, weil es sehr viele unterschiedliche Ansätze und Definitionen für Kultur gibt. Aus diesem Grund wird zuerst die Etymologie skizziert, um die (möglichen) begrifflichen Bezüge zur Gegenwart herstellen zu können. Wie sich im Anschluss zeigen wird, lässt sich der Kulturbegriff in *eng* und *erweitert* sowie *geschlossen* und *offen* einteilen. Ein Grundprinzip dieser Konzeptionen ist der Konstruktivismus, der Kultur als soziale bzw. kollektive Konstruktion der Wirklichkeit darstellt.

Schließlich werden die unterschiedlichen Positionen der *Multikulturalität*, *Interkulturalität* und *Transkulturalität* beschrieben, die allesamt auf den Begriff der Kultur zurückgreifen, ihn aber unterschiedlich konzeptualisieren und divergierende Schwerpunkte setzen. Einerseits werden diese Konzeptionen aus ihrem Eigenverständnis dargestellt, andererseits werden die gegenseitigen Kritikpunkte erörtert. Letztendlich wird daraus ein eigenes vorläufiges Fazit gezogen.

2.1 Die Etymologie des Kulturbegriffs

Bolten (vgl. 2007: 10/20) betont von Anfang an, dass es keinen allgemeingültigen Kulturbegriff geben kann, es kann lediglich eine Annäherung an das Verstehen einer Kultur vollzogen werden. Eine mögliche Ursache ortet er in der breit gefächerten Etymologie von *Kultur*: Über das lateinische Verb *colere* und der weiteren französischen Vermittlung *cultiver* hat es durch den Wortstamm *kult* Eingang in die deutsche Sprache gefunden.

Während im Mittelalter der Begriff Kultur noch fremd war, wurden seit dem 17. Jahrhundert die Begriffe Kultur und Natur gegenübergestellt. Vor allem seit dem 18. Jahrhundert wurde der Fokus auf „Kulturprodukte“ gelegt und dabei bewusst Wertungen unterzogen: Zur Kultur rechnete man „wertvolle“ Produkte, wobei die Kategorisierung freilich nicht immer eindeutig war. In Deutschland wurde Kultur demzufolge mit dem Bereich der Hoch- oder Elitekultur gleichgesetzt, der nur bestimmten Kreisen („Gebildeten“) zugänglich war (vgl. Maletzke 1996: 15). Ebenso wie Bolten lehnt auch Maletzke diese verkürzte, wertbetonte und letztendlich enge Auffassung von Kultur (mehr dazu im Kap. 2.2) ab (vgl. Maletzke 1996: 16).

Nach einer etymologischen Gruppierung unterteilt Bolten den Kulturbegriff in vier verschiedene Bedeutungsbereiche, wie folgende Grafik darstellt:

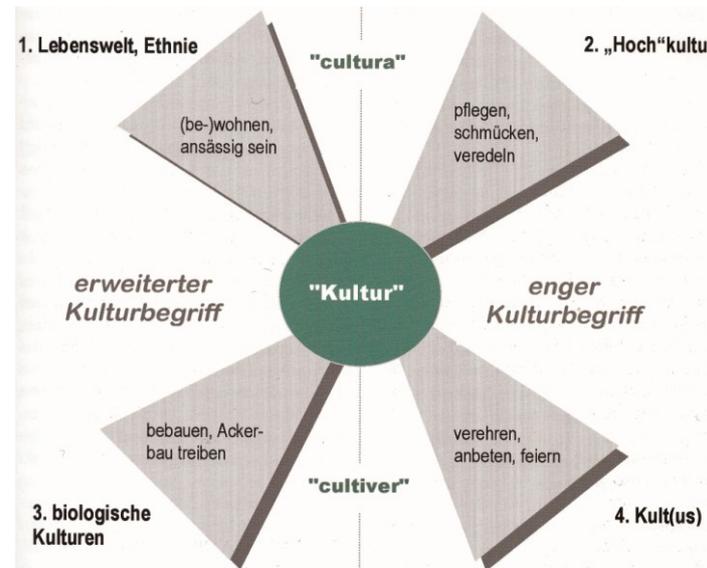


Abbildung 1: Etymologie des Kulturbegriffs (vgl. Bolten 2007: 11)

Im Deutschen ist lediglich die Bedeutungsvariante 4 mit dem Grundwort *kult* eindeutig festgelegt (z. B. Kultfilm, Kultfigur, kultig etc.), alle anderen drei Varianten erfahren mit dem Grundwort Kultur eine undifferenzierte Anwendung. Es liegt auf der Hand, dass Begriffe wie Nationalkultur (Kategorie 1), Kulturgut (Kategorie 2) oder Bakterienkultur (Kategorie 3) in keinem unmittelbaren Bedeutungs- und Sinnzusammenhang stehen (vgl. Bolten 2007: 11).

2.2 Der enge und erweiterte Kulturbegriff

In weiterer Folge unterscheidet Bolten zwischen einem **engen und erweiterten Kulturbegriff**: Wie in Abbildung 1: Etymologie des Kulturbegriffs (vgl. Bolten 2007: 11) ersichtlich ist, gehören die Kategorien 2 und 4 dem **engen Kulturbegriff** an: Sie gehen auf die deutschen Philosophen Immanuel Kant (1724–1804) und später Oswald Spengler (1880–1936) zurück, welcher genau zwischen Kultur und Zivilisation unterscheidet. Die enge Verwendung des Begriffes, die zu einer Gegenüberstellung von „entwickelten“ überlegenen und „naiven“ minderwertigen Kulturen führen kann, hat in der Geschichte unzählige Male zu kriegerischen Auseinandersetzungen geführt und ist daher nicht ratsam (vgl. Bolten 2007: 12/13). Diese Dichotomisierung bzw. Abgrenzung von anderen setzt sich auch heute noch im Natur-Kultur-Paradigma fort. So werden mit dem Begriff „Naturvölker“ Menschen assoziiert,

die technologisch rückschrittlich sind, welche die Natur noch nicht auf einem Niveau beherrschen wie „Hochkulturen“. Vor allem dieses manifestierte Machtgefälle zwischen Kultur- und Naturvolk ebnete den Weg für Unterwerfung und Kolonisation (vgl. Zalucki 2006: 21).

Demgegenüber weisen die Begriffe 1 und 3 größere, breitere und unterschiedlichere Bedeutungsspektren auf, weshalb sie zum **erweiterten Kulturbegriff** zählen: Nach Bolten hat sich der erweiterte gegenüber dem engen Kulturbegriff inzwischen großteils durchgesetzt. Zudem steht die lebensweltliche Kultur trotz ihrer Geschaffenheit und Organisiertheit in wechselseitiger Beeinflussung mit der natürlichen Umwelt. Zusammenfassend kann gesagt werden, der erweiterte Kulturbegriff grenzt weniger aus, er hat keine zeitlos-statische, sondern eine historisch-dynamische Betrachtungsweise und er versucht sich Wertungen zu entziehen. Dieser Kulturbegriff enthält somit Voraussetzungen, um Prozesse kulturübergreifenden Handelns gestalten zu können (vgl. Bolten 2007: 13). Ein weiterer Vorteil dieser Konzeption ist, dass der lebensweltliche Begriff die natürliche Umwelt (Kategorie 3), den Kulturbereich als Sinngabungsinstanz (Kategorie 4) sowie den Bereich des Kulturschaffens im engen Sinn (Kategorie 2) miteinschließt (vgl. Bolten 2007: 14). Dementsprechend gilt für Bolten der Grundsatz: „Gesellschaft hat keine Kultur, sondern ist Kultur“ (Bolten 2007: 14).

2.3 Der geschlossene und offene Kulturbegriff

Seit Mitte der 1990er Jahre nehmen die Argumentationen zu, dass innerhalb dieses erweiterten Kulturbegriffs die Lebenswelten nicht mehr räumlich in Form eines „Containerdenkens“ definiert werden sollten. Diese Kritik zielt insbesondere auf den nationalstaatlichen Kulturbegriff ab (vgl. Bolten 2007: 14), der nach Ansicht einiger Autoren (vgl. die Position von Welsch im Kap. 2.6.3) im Zuge der Globalisierung insofern im Begriff ist brüchig zu werden, als dadurch hybride und transnationale Handlungs- und Identifikationskontexte geschaffen werden. Für Bolten steht an dieser Stelle aber eine weitere Zweiteilung in einen **geschlossenen und offenen Kulturbegriff** im Vordergrund (vgl. Bolten 2007: 15).

Der **geschlossene Kulturbegriff** bezieht sich auf eine räumliche Fixierung und auf einer dementsprechenden Einteilung von Kultur, die sich wiederum in die vier Sichtweisen *politisch* (z. B. die Nation Spanien), *geografisch* (z. B. die Länderregion Europa), *sprachlich* (die Sprachgemeinschaft frankophon) und *geistesgeschichtlich* (z. B. Gemeinschaften mit einer gemeinsamen Ideen- und Religionsgeschichte) untergliedert. Für Bolten haben diese geschlossenen Varianten eine pragmatische Orientierungsfunktion, die in manchen Anwendungsbereichen angemessen sind. Aber letztendlich handelt es sich um einen fragwürdigen Behelf, denn den Überlappungen, Vernetzungen und Veränderungsdynamiken der Kulturen im Sinne eines Reziprozitätsverhältnisses wird kaum oder nicht Rechnung getragen (vgl. Bolten 2007: 15/16).

Dem geschlossenen ist der **offene Kulturbegriff** gegenübergestellt, demnach definieren sich Kulturen als soziale Lebenswelten mit ständig wechselnden Größen und Zusammensetzungen. Wo früher nationale Zugehörigkeit ein Ankerpunkt war, trifft dies im heutigen Globalisierungskontext weniger zu, zumal diese Zugehörigkeit oftmals außerhalb der Nationalstaaten liegt. Lebensgeschichten werden nicht mehr von Land zu Land gedacht, sondern als Lebensprozess ohne konkrete geografische Grenzen. Die lebensweltliche Zuordnung des Individuums ist somit in erster Linie pluralistisch und prozessual zu betrachten, wobei Identitätsbildungsprozesse im Berufs- und Arbeitsleben dafür beispielgebend sind (vgl. Bolten 2007: 17–19).

2.4 Die Wahrnehmungs- und Denkebene

Wie anfangs erwähnt (vgl. Kap. 2.1), ist eine allumfassende Beschreibung des Kulturbegriffs unmöglich, vor allem deshalb, weil auf einer **Wahrnehmungsebene (perceptas)** stets nur eine Auswahl erfolgt: WahrnehmungsfILTER fungieren neurophysiologisch gesehen als Schutzmechanismus gegenüber Reizüberflutungen, gäbe es diesen nicht, wäre eine strukturierte Wahrnehmung nicht möglich. Diese Wahrnehmungsprozesse sind auch kulturspezifisch beschreibbar: Ein Großstadtmensch empfindet eine andere Schwelle für Reizüberflutungen als ein Mensch in einem einsamen Bergdorf (vgl. Bolten 2007: 20/30). Somit existiert nach Bolten keine „objektive Realität“, demnach ist Realität das, was aus den menschlichen Sinneseindrücken (mit einer unendlichen Anzahl möglicher Sinneseindrücke) individuell rekonstruiert wird (vgl. Bolten 2007: 31). Diese Konstruktion geht mit einer Kategorisierung der Wahrnehmungen einher, deshalb bleiben sie stets interpretatorisch und subjektiv und werden zu einem Teil durch die kulturspezifischen Kontexte, in denen wir sozialisiert sind, gesteuert (vgl. Bolten 2007: 33/35).

Der Wahrnehmungsebene steht die **Denk- und Handlungsebene (konceptas)** gegenüber, hier inbegriffen sind immaterielle Bedeutungen, Gedanken, Gefühle, Werte etc., die über das Wahrnehmbare vermittelt werden. Diese beiden Ebenen werden häufig durch das Bild eines Eisbergs exemplifiziert: An der Spitze stehen wahrnehmbare und somit „sichtbare“ perceptas, die Zeichen für bestimmte Denk- und Handlungskonzepte sind (vgl. Bolten 2007: 20). Dabei können sich hinter identischen Zeichen unterschiedliche, vor allem kulturspezifische Konzepte verbergen – erst unter dieser Berücksichtigung kann eine Kultur verstanden und erklärt werden: Auf der perceptas-Ebene wird das „Was“ einer Kultur beschrieben, wohingegen die konceptas-Ebene eine Erklärung für das „Warum“ von kulturellen Funktionszusammenhängen geben kann. Aus diesem Grund lassen sich Kulturen aus historischer und gegenwartsbezogener Hinsicht als unendlich viele offene Handlungsnetzwerke betrachten (vgl. Bolten 2007: 21).

Erll und Gymnich (vgl. 2014: 19) sehen sich ebenfalls als Vertreter der modernen Kulturwissenschaften und positionieren sich gegen den engen Kulturbegriff mit Kategorisierungen wie „Kulturgüter“ und „Hochkultur“. Wie Bolten sind sie der Ansicht, dass Kultur die soziale bzw. kollektive Konstruktion der Wirklichkeit darstellt: Religiöse

Überzeugungen, Umgangsformen, Konzepte zum Verlauf der Zeit, die Bedeutung des Raums, Werte und Normen etc. sind demnach allesamt kulturelle Konstrukte.

Bei ihrer Konzeptualisierung der Kultur sind Parallelen zu Bolten erkennbar, jedoch bilden sie drei Kultur-Dimensionen:

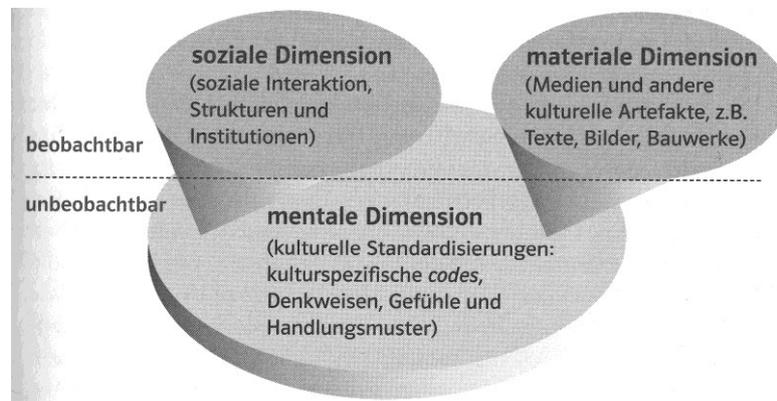


Abbildung 2: Die drei Dimensionen der Kultur (vgl. Erll/Gymnich 2014: 23)

Die Konzeptas entsprechen hier der **mental**en Dimension, also den Gegenständen, die weder greifbar noch sichtbar sind, es handelt sich um kognitive Phänomene wie Codes, Gedanken, Gefühle und Handlungskompetenzen. Diese müssen sich in der **sozialen und materialen Dimension** manifestieren, um sowohl für Mitglieder einer Kultur als auch für Fremde beobachtbar zu werden. Die **materiale Dimension** umfasst Medien (z. B. Fernsehshows, Theater) und andere kulturelle Artefakte wie Texte, Bilder und Bauwerke. Die soziale Dimension beinhaltet die Interaktionen in Gruppen und Gesellschaften, aber auch die sozialen Strukturen und Institutionen, die konstitutiv für eine kulturelle Gemeinschaft sind (vgl. Erll/Gymnich 2014: 22). Da diese Artefakte nur von einigen Mitgliedern einer Kultur geschaffen werden, kann nie eine 1:1-Entsprechung zwischen der mentalen als unbeobachtbaren Dimension und der sozialen und materialen Dimension als beobachtbare Dimensionen existieren, daher handelt es sich hierbei stets um „Teilwahrheiten“ einer Kultur (vgl. Erll/Gymnich 2014: 22/23). Für die Entstehung und die Weitergabe von Kultur ist die *Objektivierung* (= die „Objekt-Werdung“) insofern bedeutsam, als sich kulturspezifische Denkformen in Artefakten und Handlungen niederschlagen. Erst dann können sie zum Gegenstand einer Gemeinschaft werden und diese Verknüpfung der mentalen mit der materialen und sozialen Dimension nennen Erll und Gymnich Kultur (vgl. 2014: 23).

2.5 Pluralismus

In diesem Kapitel muss der Kulturbegriff im engen Sinn kurz verlassen werden, um auf Begriffe wie „Multikulturalität“, „Interkulturalität“ und „Transkulturalität“ im anschließenden Kap. 2.6 anknüpfen zu können. Denn diese Begriffe bewegen sich in einem Rahmen, in dem der Pluralismus als politischer und gesellschaftlicher Oberbegriff bezeichnet werden kann. Inwiefern politische Entwicklungen bedeutsam sind, wurde bereits im Kap. 1.6.4 anhand der Mehrsprachigkeitsdebatte angesprochen.

Der Pluralismus gilt in modernen, demokratischen Staaten als grundlegendes Leitbild: Die Anerkennung und der Respekt beruht auf der Vielfalt von Meinungen, Interessen, Überzeugungen und Hoffnungen. Dabei darf keine politische, religiöse etc. Instanz in der Lage sein, anderen ihre Überzeugungen zu oktroyieren, welche die prinzipielle Offenheit pluralistischer Demokratien gefährdet. Grundlage des gesellschaftlichen und politischen Zusammenlebens ist infolgedessen das pluralistische Prinzip der Vielfalt (vgl. Schubert/Klein 2006: 228/229). Für die Realisierung des demokratischen Prinzips der Freiheit ist das formale Prinzip der Pluralität als Artikulations- und Entfaltungsspielraum eine unverzichtbare Voraussetzung. Das bedeutet auch, die Freiheit des Andersdenkenden anzuerkennen, d. h., es werden Pluralitätsgarantien eingeräumt. Ohne die „Kardinaltugend“ Toleranz kann diese Art von Pluralismus nicht praktiziert werden. Der Pluralismus muss gleichzeitig auch stets um seine Verwirklichung und Verteidigung kämpfen und wird daher als das Ergebnis eines politischen Prozesses verstanden. Daher kann der Pluralismus nicht als wertneutral oder wertrelativistisch⁹ bezeichnet werden, seine Politik folgt aus der Entscheidung für Menschenwürde und Freiheit. Da der Konsens als einheits- und ordnungstiftender Faktor in den Vordergrund rückt und pluralen Entscheidungsfindungen stets Dissens und Kontroversen vorausgehen, kann der Vorwurf des Wertrelativismus oder die Auflösung der Einheit von Staat und Gesellschaft aufgrund der Folgen des Pluralismus nicht gelten (vgl. Oberreuter 1980: 22–24).

Neben dieser Anschauung des Pluralismus als praktiziertes politisches System, welches die offene Auseinandersetzung zwischen politischen, wirtschaften und sozialen Interessen mit ihren Konsens- und Koalitionsmöglichkeiten als grundlegenden Teil der politischen Willensbildung sieht (vgl. Schubert/Klein 2006: 229), wird in aktuellen Publikationen häufig ebenfalls von einer „pluralisierten Gesellschaft“ gesprochen, in der nicht ein verbindlicher

⁹ Die Wertrelativismus-Problematik wird in Kap. II1.7.2 näher beschrieben.

und normativer Bezugsrahmen vorliegt, sondern unterschiedliche Lebensvorstellungen, Ideologien und Religionen. Neben dem Verlust traditioneller Glaubens- und Wertesysteme entsteht eine Vielfalt an kulturellen Praxen (vgl. Kammerl 2014: 15–18). Demnach sind fast alle Gesellschaften pluralistisch strukturiert, und zwar in mehrfacher Hinsicht: religiös, weltanschaulich, politisch und ökonomisch etc. Der Grad der Pluralisierung kann regional jedoch sehr unterschiedlich ausfallen: So weisen einige Gesellschaften in Asien (z. B. in Malaysia und Indonesien) eine hohe religiöse Homogenität bei gleichzeitiger ethnischer Heterogenität auf, bei anderen wie Japan tritt der gegenteilige Fall ein. Während aufgrund weltweiter Migrationsbewegungen in beinahe allen Regionen der Welt die Heterogenität gesteigert wird, führen **ökonomische Verbindungen und Abhängigkeiten** zu einer ebenfalls überstaatlichen sowie wirtschaftlichen Gleichschaltung. **Medien- und Informationssysteme** können nationale, ethnische und religiöse Unterschiede erhalten, hervorheben oder auch verstärken (vgl. Soeffner 2014: 207). Wie bereits erwähnt, hat auch die Vielfalt des **Religiösen** in den vergangenen Jahrzehnten massiv zugenommen, vor allem in den europäischen Ländern – in Form der Pluralisierung innerhalb des Christentums (z. B. die Ausbreitung von Freikirchen), im zunehmenden Interesse an außerchristlicher Religiosität wie New Age, Esoterik und Astrologie, aber vor allem infolge der Zuwanderung mit nichtchristlichem Hintergrund aus allen Teilen der Welt, in Europa vor allem von Muslimen (vgl. Pollack/Tucci/Ziebertz 2012: 7). In einer derart kulturpluralen Gesellschaft kann schließlich auch **Bildung**¹⁰ unter Bedingungen kultureller Pluralität verstanden werden, da nicht nur Akteure mit Migrationserfahrung, sondern alle Gesellschaftsmitglieder Erfahrungen mit kultureller Pluralität machen (vgl. von Rosenberg 2014: 179).

2.6 Multikulturalität – Interkulturalität – Transkulturalität

Im Vorkapitel war bereits von unterschiedlichen kulturellen Praxen und kultureller Vielfalt die Rede. In diesem Zusammenhang haben sich um Begriffe wie *multikulturell*, *transkulturell* und *interkulturell* zeitweise ideologische Lager gebildet bzw. sie bilden sich noch immer. Es geht nicht alleine um die quantitative oder qualitative Bestimmungen der jeweiligen Vorsilben *multi*, *trans* und *inter*, sondern um Vorstellungen um die Zukunft der

¹⁰ Es könnten an dieser Stelle weitere Elemente der pluralisierten Gesellschaft (z. B. eine detaillierte Beschreibung des Wertewandels) herausgearbeitet werden, was im Rahmen dieser Arbeit allerdings aus Platzgründen nicht zweckmäßig erscheint.

Gesellschaften in einem Weltinformationszeitalter (vgl. Demorgon/Kordes 2006: 27). Zudem zählen sie zu den Schlüsselbegriffen der interkulturellen Kompetenz (vgl. Erll/Gymnich 2014: 32), weshalb sie in den folgenden Kapiteln voneinander abgegrenzt werden.

2.6.1 Multikulturalität

Im Folgenden wird ein historischer Umriss der Multikulturalität skizziert, um im Anschluss an aktuelle Problemstellungen anknüpfen zu können.

2.6.1.1 *Historischer Umriss, Positionen ihrer Vertreter und Abgrenzung zum Multikulturalismus*

In den vergangenen Jahrtausenden lebten in ländlichen, weniger differenzierten Gesellschaften Kinder, Jugendliche, Alte, Frauen und Männer auf engstem Raum zusammen. Ein dichtes Netz von wechselseitigen Verbindungen erzeugte ein hohes Maß an Solidarität und stärkte die Gruppenidentität. Bedingt durch alters-, geschlechter- und statusspezifische Erfahrungen entstanden institutionalisierte Formen der Geselligkeit und des Verhaltens und führten zur Ausbildungen spezifischer **Subkulturen** mit entsprechendem Identitätsbewusstsein. Bereits damals herrschte demnach kulturelle Komplexität vor, mit Ansätzen eigener Kinder-, Jugend-, Krieger-, Männer-, Frauen- und Altenkulturen. Alle Gesellschaften besaßen, um nicht auseinanderzubrechen, Konventionalisierungen, beispielsweise in Form von Traditionen, Brauchtümern, Verhaltensritualisierungen etc. Diese traditionellen Gesellschaften waren demnach im Kern bereits **multikulturell** angelegt, was sich automatisch aus der Geschlechter- und Generationendifferenz sowie der daraus resultierenden Aufgaben- und Kompetenzverteilung ergab (vgl. Müller 2002: 281/282). Müller (2002: 283) gelangt im Anschluss zur folgenden Definition: „Traditionelle Gesellschaften erscheinen so zwar als geschlossene, nicht jedoch auch homogene Gemeinschaften. Multikulturalität stellt ein *gesellschaftsinhärentes*, mithin *sozietär universales* Phänomen dar.“

Seit der Entwicklung der archaischen Hochkulturen gegen Ende des 5. Jahrhunderts kam es infolge von Kriegen insbesondere während der Bronzezeit (ca. 1800–700 v. Chr.) zu weiträumigen Migrationen und Bevölkerungsverschiebungen, dabei bildeten Städte besondere Konzentrationsräume. Es entstanden und vergingen zahllose Reiche, durch ihr

wachsendes Ausmaß war kulturelle Vielfalt unumgänglich, sie waren Vielvölkerstaaten und beispielsweise in Eurasien und Mesoamerika (Azteken, Maya, Inka) vorzufinden (vgl. Müller 2002: 283–286).

Spätestens ab Ende des 15. Jahrhunderts begannen sich antike und mittelalterliche Reiche zu globalisieren, kulturelle Vielfalt wurde zur Normalität. Die Kolonialherren führten ihren Erfolg auf physische, aber vor allem geistige Überlegenheit zurück, welche sie zur Führung der weniger Entwickelten geradezu „verpflichtete“ (vgl. auch Kap. 2.1). Nach den Unabhängigkeitsbewegungen des 20. Jahrhunderts änderte sich an den Verhältnissen der Kolonialzeit wenig, es folgte der so genannte Endokolonialismus mit Spannungen zwischen kulturdifferenzierten Völkern, zwischen Muslimen, Christen und Nichtgläubigen in Form von Bürgerkriegen (z. B. Westafrika, Afghanistan, Indien) (vgl. Müller 2002: 289/290).

Aber nicht nur kolonialisierte Länder waren betroffen, sondern im besonderen Maße die Österreichisch-Ungarische-Monarchie, in der Menschen unterschiedlichster Herkunft, Sprache, Kultur und Religion zumindest seit einigen Jahrhunderten annähernd friedlich zusammenlebten (die migrationsbedingten Folgen davon werden im Kap. 1.4 dargestellt). So gehörte Wien bereits um die Jahrhundertwende des 19./20. Jahrhunderts neben Budapest, Prag, London und vor allem New York City und Chicago zu den Prototypen urbaner multikultureller Kommunen, wie sie in der heutigen westlichen Gesellschaft die Regel darstellen (vgl. Müller 2002: 290–296).

Abschließend bezeichnet Müller die Multikulturalität als jahrtausendealte *conditio sine qua non* der menschlichen Überlebensfähigkeit und es sollten ihre moralischen sowie verhaltensgesetzmäßigen Grundlagen klar bestimmt werden und ihr ein normativ-rechtlicher verpflichtender Rahmen verliehen werden (vgl. Müller 2002: 306).

Vertreter der Multikulturalität wenden sich gegen Vorstellungen einer Leitkultur und sie möchten zeigen, dass z. B. infolge von Migration *Koexistenzen* von Angehörigen ethnischer, kultureller oder religiöser Gruppen entstanden sind und diese aus historischer und kulturvergleichender Perspektive eher die Regel als die Ausnahme darstellen. Demnach gibt es so etwas wie „kulturelle Reinheit“ nicht (vgl. Ackermann 2002: 11).

Während Multikulturalität in erster Linie zusammenfassend das *Nebeneinander* von mehr oder weniger klar voneinander abgrenzbaren, in sich homogenen Kulturen innerhalb einer Gesellschaft darstellen, bezeichnet Multikulturalismus hingegen Diskurse und Konzepte, in denen untersucht wird, wie verschiedene ethnische Gruppen oder kulturelle Gemeinschaft

miteinander auskommen – es handelt sich somit um Gestaltungsspielräume, wo Multikulturalität als Tatsache gilt. Multikulturalismus geht immer von der Existenz kultureller Differenzen aus und widmet sich ihrer Untersuchung (vgl. Allolio-Näcke 2005: 151).

2.6.1.2 Die drei Varianten von Multikulturalität

Aus Sicht der Interkulturalitätsforschung ist der Begriff der Multikulturalität deshalb relevant, weil mit der Heterogenisierung und Pluralisierung¹¹ der Gesellschaft auch die Anzahl der Kontakte innerhalb einer interkulturellen Gesellschaft zunimmt (vgl. Barmeyer 2012: 125). Für Bolten (vgl. 2007: 22) als Vertreter dieser Richtung zeigt multikulturell lediglich den Tatbestand an, dass eine Lebenswelt durch die Zusammensetzung aus mehreren Kulturen charakterisiert ist, somit handelt es sich um eine soziale Organisationsstruktur. Dabei verdeutlicht er die politischen Dimensionen dieses kontroversen Begriffs und ortet **drei Varianten von Multikulturalität**:

„**Multikulturalität I**“ ist gekennzeichnet durch Identitätsbedrohungen seitens der „Aufnahmekultur“, deshalb versucht diese, ihre Werte zu schützen. „Integration“ bedeutet in diesem Zusammenhang die vollständige Unterordnung der kulturellen Eigenheiten einer Leitkultur mit verbundenen strikten Anpassungs- und Assimilationsforderungen, um ein *Gegeneinander* der Gruppen zu *verhindern*. In Deutschland und Österreich ist diese Denkweise des Identitätsverlustes vor allem bei rechtsextremen Parteien nachzuweisen (vgl. Bolten 2007: 63/64).

Im Modell der „**Multikulturalität II**“ wird Integration nicht als Vereinnahmung verstanden, sie bietet organisatorische Freiräume, die aber nicht mit Ghettos verwechselt werden dürfen. Kulturelle Gruppen können dabei ihre Identitäten bewahren, sie grenzen sich aber voneinander ab. Ziel ist ein durch Toleranz geprägtes *Nebeneinander* mit der Förderung friedlicher Koexistenz (vgl. Bolten 2007: 65).

Zwar sieht die Variante der „**Multikulturalität III**“ auch nicht vor, dass sich das *Nebeneinander* von Lebenswelten zu einer homogenen „Weltkultur“ auflöst, aber es werden Abschottungstendenzen durch die Verabschiedung des Container-Modells überwunden, kulturelle Gruppen bewahren ihre identitätsstiftenden Freiräume, akzeptieren diese gegenseitig und es werden gemeinsame Handlungsmöglichkeiten umgesetzt. Für Bolten ist

¹¹ Der Begriff der Pluralisierung bzw. des Pluralismus wird in Kap. 12.5 näher erläutert.

ein derartiges Handeln per definitionem interkulturell¹², weil es im Zwischenraum der Lebenswelten als ein *Miteinander* stattfindet. In diesem Sinne ist Multikulturalität kein Ordnungsprinzip mehr, sondern ein Prozess, in dem neue Gedanken, Pläne und Handlungen entstehen können, die bei einer räumlichen Trennung der Lebenswelten nicht denkbar wären. Auch wenn dieses Prinzip des Miteinanders in Subkulturen¹³ wie Kindergärten, Hochschulen und teilweise am Arbeitsplatz bereits erfolgreich praktiziert wird, ist es im gesellschaftlichen Makrobereich noch nicht flächendeckend angekommen. Für Bolten steht außer Frage, dass aufgrund der gegenwärtigen und künftigen weltweiten Migrationsströme das Thema Multikulturalität in den folgenden Jahrzehnten weiterhin im Fokus stehen wird. Trotz des Idealismus eines gesamtgesellschaftlichen Miteinanders könnte sich zumindest eine Tendenz zur Variante Multikulturalität III abzeichnen (vgl. Bolten 2007: 67).

2.6.1.3 Aktuelle Positionen bezüglich des Multikulturalismus

Zur Abrundung und allgemein zum besseren Verständnis der mehrdimensionalen und thematisch weitgreifenden Debatten zum Multikulturalismuskurs sollen an dieser Stelle einige Positionen zusammengefasst werden:

Historisches Faktum

Wie durch Müller und Ackermann im Kap. 2.6.1.1 gezeigt worden ist, beinhaltet diese Position, dass es multikulturelle Gesellschaften seit dem Bestehen von menschlichen Organisationsstrukturen vor Jahrtausenden in Form von Subkulturen und Koexistenzen mit unterschiedlichen Ausprägungen gegeben hat und weiterhin gibt.

¹² Der Begriff der Interkulturalität wird in Kap. 12.6.2 beschrieben.

¹³ Das Konzept geht von der Vorstellung aus, dass viele Teilgruppen einer großen Gesellschaft eine eigene Kultur aufweisen, eben eine *Subkultur*. Jede Subkultur hebt sich durch eigene Merkmale von anderen Subkulturen ab, fügt sich aber zugleich in eine Gesamtkultur ein. Das Konzept erstreckt sich nicht nur auf ethnisch definierte Teilgruppen, sondern beispielsweise auch auf jüngere und ältere Menschen, Nord- und Süddeutsche etc. Jeder Mensch kann somit als Individuum mehreren Subkulturen angehören (vgl. Maletzke 1996: 17).

Kritische Positionen

In Kanada, das als Paradebeispiel einer multiethnischen Einwanderungsgesellschaft Nordamerikas gilt, wurde die Politik des Multikulturalismus in den 1970er Jahren entwickelt und avancierte zum Leitbegriff der offiziellen Regierungspolitik. Nach mehrfachen Gesetzesänderungen mit dem Ziel der Neudefinitionen ihres eigenen Nationenbegriffs als heterogene postkoloniale Gesellschaft kommt Allolio-Näcke zum Schluss, dass dieses Konzept gescheitert ist. Dies würden die bis in die Gegenwart andauernden Debatten zeigen und Kanada wäre momentan der Ort, wo Multikulturalität am stärksten umkämpft ist (vgl. Allolio-Näcke 2005: 152). Auch Australien gilt neben Kanada als eines der Länder, in denen Multikulturalismus seit den 1970er-Jahren zum staatstragenden nationalen Identitätskonzept aufgestiegen ist. Es wird im Ausland oftmals als Prototyp einer gelungenen Integration zugewanderter Minderheiten auf Basis der Anerkennung kultureller Differenzen wahrgenommen. Dennoch kommt Baringhorst zu dem Befund, dass die sozialen und politischen Folgen der multikulturellen Reformen der Laborregierungen eher beschränkt seien, die multikulturelle Staatsideologie werde seit 1996 vielfach ausgehöhlt. Seiner Meinung nach hat Australien außerdem nach wie vor eine multikulturelle Bevölkerung, die allerdings von einer monokulturellen Machtelite regiert wird (vgl. Baringhorst 2010: 91–98). In Westeuropa wird die Kritik am Multikulturalismus vor allem in Verbindung mit dem Anti-Islamismus formuliert, ausgelöst durch die Ereignisse vom 11. September 2001, der Ermordung von Theo van Goghs in Holland (2004), die islamistischen Anschläge in Madrid (2004) und London (2005) und die massiven Ausschreitungen nach der Veröffentlichung von Mohammed-Karikaturen in Dänemark (2006). Vor allem muslimische Einwanderer erfuhren in der Folge negative Berichterstattung in westlichen Medien¹⁴ (vgl. Baringhorst 2010: 91). Seit dem Anschlag auf die französische Satirezeitschrift *Charlie Hebdo* und einem jüdischen Supermarkt im Jänner 2015 in Paris durch Dschihadisten wird dieser Diskurs momentan in Europa erneut geführt. Aus der Fülle an Stellungnahmen sollen an dieser Stelle zwei beispielhafte Positionen gegen den Multikulturalismus skizziert werden:

Die Diskussionen drehen sich unter anderem um den „Kampf der Kulturen“, vor dem der amerikanische Politologe Samuel Huntington vor 18 Jahren „gewarnt“ hat. So wertet der Präsident des Internationalen Instituts für Liberale Politik Wien, Erich Reiter, diesen terroristischen Akt als einen Angriff auf das tolerante Nebeneinander von Religionen,

¹⁴ Die Kennzeichen dieser negativen Berichterstattung werden in Kap. III.2.2 näher beleuchtet.

Weltanschauungen und auf die Anerkennung von Religionsfreiheit und würde eine neue Dimension des Kulturkampfes darstellen, der zwischen dem Westen und dem Islam in Europa stattfindet. Gleichzeitig ist seiner Meinung nach ein weltweiter Prozess der Abkoppelung von westlichen Wertvorstellungen und Traditionen im Gange (vgl. Reiter 2015: 26). Auch der deutsche Journalist und Literaturkritiker Ulrich Greiner (vgl. 2015: 52) sieht einen religiösen Konflikt dieser „beiden Kulturen“ in Form einer Dichotomisierung: Einerseits gebe es das Lager der Kulturrelativisten, die muslimische Empfindlichkeiten verstehen würden, andererseits Kulturkonservative, die den Islam offensiv kritisieren und abendländische Errungenschaften verteidigen. Er deklariert sich als Konservativer, der den Multikulturalismus als Irrtum ansieht und das Appeasement (Beschwichtigungs-Politik) entschieden ablehnt. Man könne sich nur auf die Tradition oder auf ein kulturrelativistisches gesinnungsloses Anpassungsdenken berufen.

Gesellschaftliches Faktum

Während assimilative¹⁵ Eingliederungskonzepte gewissermaßen die Richtung für die Migranten vorgeben, um ein vollwertiges Mitglied der Aufnahmegesellschaft zu werden, gibt die Perspektive einer multikulturellen Gesellschaft keine Anhaltspunkte, die unterschiedlichen Gruppen sind „schlicht da“, wobei die Gegebenheit von unterschiedlichen kulturellen und ethnischen Gruppen sowie die Existenz von Minderheiten besonders in den Blick geraten (vgl. Mecheril/Castro Varela 2010: 48/49). Dahingehend wird Multikulturalität unter anderem als „etwas faktisch Gegebenes“ (Erll/Gymnich 2014: 32) gesehen, z. B. in Form von Mehrsprachigkeit und nicht homogenen Gruppen an Österreichs Schulen (vgl. Pardy/Schabus-Kant 2008: 9). In diesem Zusammenhang betrachten einige Autoren das Modell der Multikulturalität als nicht gescheitert, zum Beispiel Wippermann und Flaig (vgl. 2009: 9/10), die auf den oft begangenen Kategoriefehler hinweisen, dass multikulturell und multiethnisch verwechselt wird. Es wäre außerdem ihrer Ansicht nach grotesk, die durch Differenzierung und Individualisierung erzeugte Pluralität der Lebensformen und Lebensstile

¹⁵ Unter dem Begriff der Assimilation wird ein typischer, stufenförmiger Prozess der Eingliederung in einem Generationenverlauf postuliert, in dem die ökonomische, soziale und kulturelle Integration zum „Einschmelzen“ in den Mainstream führt (vgl. Reinprecht/Weiss 2012: 25). Anders ausgedrückt: Es wird darunter eine kulturelle Angleichung der Migranten in die Aufnahmegesellschaft verstanden, mit dem Kritikpunkt, dass unter anderem Phänomene wie Dominanzstrukturen innerhalb der Gesellschaft, Mehrfachzugehörigkeiten und Rassismus nicht oder lediglich ungenügend berücksichtigt werden (vgl. Mecheril/Castro Varela 2010: 47).

nur deshalb als gescheitert zu sehen, weil auch hier Gewalt und Straftaten unterschiedlicher Art vorkommen – genauso wie in der autochthonen Bevölkerung

2.6.2 Interkulturalität

Wie bereits im Vorkapitel erwähnt, unterscheidet Bolten Interkulturalität und Multikulturalität zuerst anhand ihrer lateinischen Bezeichnungen: *Multus* bedeutet „viel, zahlreich“, dementsprechend bezeichnet *multikulturell* den Tatbestand einer Lebenswelt, die sich aus Angehörigen mehrerer Kulturen zusammensetzt. Es handelt sich somit um eine soziale Organisationsstruktur. Das lateinische Wort *inter* („zwischen“) mit der Wortzusammensetzung *Interkulturalität* verweist hingegen nicht auf eine soziale Struktur, sondern auf einen Prozess, der die Dynamik des Zusammenlebens von Menschen mit unterschiedlichen Lebenswelten sowie ihre Beziehungen zueinander und Interaktionen beschreibt (vgl. Bolten 2007: 22). Da Interkulturalität auf die Dynamik des Zusammenlebens sowie auf die sozialen Prozesse verweist, ist sie für Bolten als Qualität von Multikulturalität zu werten, weil sie von der Motivation der Beteiligten einer *Multikultur* geprägt ist (vgl. Bolten 2007: 63). Anders gesagt: Der Prozess beschreibt das, was sich „zwischen“ unterschiedlichen Kulturen ereignet, wobei in diesen Begegnungen stets Neues (im Sinne eines „Dritten“) produziert wird, was auch positive Synergieeffekte nach sich ziehen kann (vgl. Bolten 2007: 22). Der Begriff des *dritten Raums* ist vor allem für die *postcolonial studies* bedeutsam und ermöglicht intellektuellen Weltbürgern eine distanzierte und kreative Perspektive auf die eigene und fremde Kultur, als Beispiel wird der britisch-indische Erfolgsautor Salman Rushdie genannt (vgl. Erll/Gymnich 2014: 35), der ein hybrides Leben führt, in dem sich Indisches, Englisch und kollektiv Intellektuelles mischen würden – aber auch der Palästinenser Edward Said, der in die USA ausgewandert ist und dort Karriere gemacht hat. Der Begriff geht auf den postkolonialistischen Theoretiker Homi K. Bhabha zurück: Nach diesem Modell stoßen eine suggerierte Homogenität und eine heterogene Wirklichkeit aufeinander. Daraus ergäben sich zwar einerseits Reibungen, Konflikte und Identitätsverunsicherungen, die aber positiverweise einen *dritten Raum* hervorbringen und die Möglichkeit von kultureller Hybridität ermöglichen. Diese genannten Autoren des Postkolonialismus beschreiben nach Hansens Ansicht nicht nur diese *dritten Räume*, sondern leben sie auch (vgl. Hansen 2011: 280/281).

Der Entstehungsprozess von Interkulturen soll anhand folgender Grafik verdeutlicht werden:

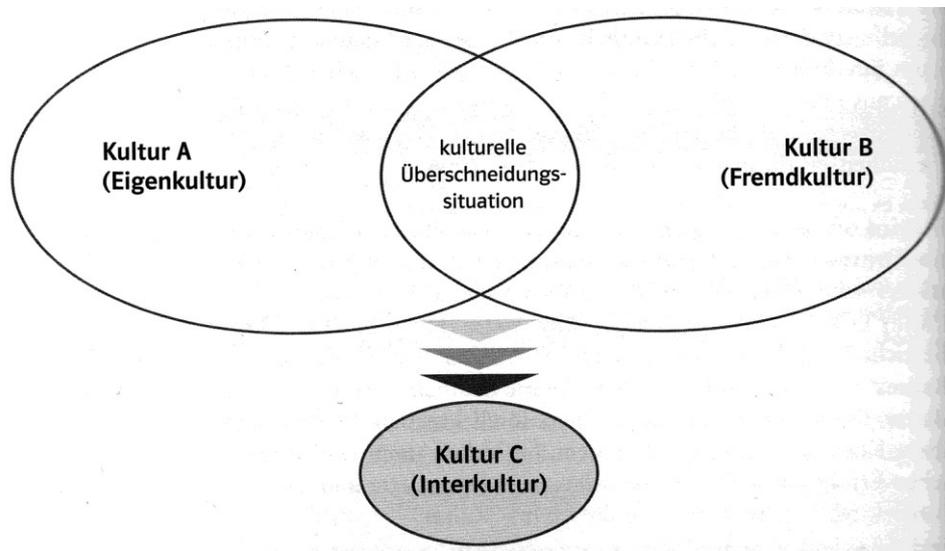


Abbildung 3: Entstehung von Interkultur (vgl. Erll/Gymnich 2014: 36)

Dieser Grafik kann entnommen werden, dass das durch Kulturkontakt entstehende Dritte keine Synthese aus der Eigenkultur A und Fremdkultur B darstellt, sondern eine vollkommen neue und unvorhersagbare Qualität erhält. Diese *Synergien* resultieren aus sich wie von *unsichtbarer Hand* selbst organisierenden Prozessen, wodurch Ordnung entsteht, die aber nicht prognostizierbar ist. Nach diesem Modell können auch in der Wissenschaft, in der Politik und in der Wirtschaft (vor allem bei Firmenübernahmen) Synergieeffekte in Form von neuen Konzepten und Strategien erzeugt werden, die weder die eine noch die andere Seite für sich hätte entwickeln können (vgl. Erll/Gymnich 2014: 36/37).

Bezüglich der *unsichtbaren Hand* soll an dieser Stelle als **Exkurs** Heringers Kulturmodell skizziert werden: Demzufolge ist Kultur nicht gewollt entstanden, sondern vielmehr ein Produkt der *unsichtbaren Hand*, aber das Potenzial zeigt sich nur in der Performanz, also im Vollzug (vgl. Heringer 2014: 110). Das dadurch Entstandene kann erst nach der Entstehung nachvollzogen werden. Nach Heringer können Konventionen wie eben Kultur, Sprechen und Sprache sowie das Handeln, aber auch Werte wie das Geld mithilfe der unsichtbaren Hand erklärt werden (vgl. Heringer 2014: 126/127).

Die *unsichtbare Hand* generiert aber nicht nur positive Ausprägungen wie die oben beschriebenen Synergieeffekte, sondern auch die negativen *Critical Incidents* im Sinne von kritischen Interaktionssituationen: Im Rahmen von interkulturellen Begegnungssituationen können aufgrund unterschiedlicher kultureller Unterschiedlichkeit (z. B. aufgrund divergierender Normen und Wertsysteme und Regeln) und Fehlinterpretationen (aufgrund von Attributionen) Missverständnisse und Konflikte unbeabsichtigt entstehen (vgl. Barmeyer 2012: 34).

2.6.3 Transkulturalität

Als Hauptvertreter der Transkulturalität kann der deutsche Philosoph Wolfgang Welsch bezeichnet werden, der seit den 1990er Jahren zahlreiche Publikationen zu dieser Thematik veröffentlicht hat, von denen im Folgenden einige dieser zusammenfassend dargestellt werden.

Aufgrund der unterschiedlichen Lebensformen (siehe Kap. 2.6.1.3) sind moderne Gesellschaften einerseits *vertikal differenziert*: So weisen beispielsweise die Kultur eines Arbeitermilieus, eines Villenviertels oder der alternativen Szene kaum einen gemeinsamen kulturellen Nenner auf. Andererseits sind sie *horizontal differenziert*: Unterschiedliche weibliche und männliche sowie hetero- und homosexuelle Orientierungen ziehen auch Veränderungen in kulturellen Mustern und Lebensformen nach sich (vgl. Welsch 1997: 68). Heutige Kulturen haben infolgedessen de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern eine neue Form angenommen, die Welsch als **transkulturell** bezeichnet und die durch traditionelle Kulturgrenzen hindurchgeht. Die kulturellen Verhältnisse sind nunmehr durch Durchdringungen und Mischungen gekennzeichnet (vgl. Welsch 1997: 71).

2.6.3.1 Die fünf Aspekte der Transkulturalität

Diese **Idee der Transkulturalität** unterteilt Welsch in fünf Aspekte: einerseits aus Sicht der *Makroebene* (Punkte 1–3: externe Vernetzung der Kulturen, Hybridcharakter, Auflösung der Eigen-Fremd-Differenz), andererseits aus Sicht der *Mikroebene* (Punkte 4–5: transkulturelle Prägung der Individuen, Entkoppelung von kultureller und nationaler Identität) (vgl. Thomas 2005b: 323).

1. Durch die **Vernetzung der Kulturen** wurde die alte, homogenisierende und separierende Idee von Kultur de facto überholt. Die Auswirkungen der Durchdringung der Lebensformen als Folge von Migrationsprozessen, dem weltweiten Verkehrs- und Kommunikationssystem sowie ökonomischen Verbindungen und Abhängigkeiten betreffen auch kulturelle Grundfragen: In vermeintlich grundverschiedenen Kulturen treten heute beispielsweise feministische Bewegungen und ökologisches Bewusstsein ein, was nach dem alten Kulturmodell mit der Betonung der Differenz nicht möglich gewesen wäre (vgl. Thomas 2005b: 323/324).

2. Für jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder ständigen Begleitern geworden, diese **Hybridisierung** ist für zeitgenössische Kulturen kennzeichnend. Dabei sind sämtliche Dimensionen betroffen: angefangen von der Tatsache, dass in einer Mehrzahl der Länder auch Angehörige von anderen Ländern leben, die (ständige) Verfügbarkeit von gleichen Konsumgütern und Informationen, die transkulturell gewordene postmoderne Kunst – bis hin zu intellektuellen und alltäglichen Praktiken, z. B. in der Ernährung (vgl. Thomas 2005b: 324).

3. Aufgrund der kontinuierlichen Durchdringung der Kulturen gibt es weder etwas Fremdes per se noch Eigenes per se mehr. In diesem Sinn ist Authentizität eine Fiktion geworden, eine **Trennschärfe zwischen Eigen- und Fremdkultur existiert nicht mehr**, somit existieren in den Innenverhältnissen von Kulturen heute ähnlich viele Fremdheiten wie in ihrem Außenverhältnis zu anderen Kulturen (vgl. Thomas 2005b: 324/325). Als Resultat besteht bei diesen transkulturellen Strukturen ein hoher Grad an kultureller Mannigfaltigkeit und diese ist gewiss nicht geringer, als er bei den Einzelkulturen vorlag. Die Unterschiede äußern sich schlussendlich aber nicht mehr in einem Nebeneinander von klar abgegrenzten

Einzelkulturen, sondern sie ergeben sich zwischen transkulturellen Identitätsnetzen, die gemeinsame, aber auch unterscheidende Faktoren aufweisen, sodass sich Überschneidungen sowie Unterschiede ergeben, die nicht mehr durch nationale oder geografische Vorgaben definiert sind (Welsch 1997: 78, 2005: 337). In einer früheren Publikation sprach Welsch in diesem Zusammenhang von einem Abnehmen der Relevanz der Kulturen des alten Stils, sie würden sich zu **Subkulturen** entwickeln (vgl. Welsch 1994: 159).

4. Auf der Mikroebene sind die meisten Individuen in ihrer kulturellen Formation durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt und sind somit als kulturelle Mischlinge zu bezeichnen bzw. sie erfahren eine **transkulturelle Prägung**. Transkulturalität dringt heute wie selbstverständlich vor (was einst als exotisch galt, gilt jetzt oft als normal, vor allem in der Gastronomie) und bestimmt die kulturelle Identitätsbildung der Individuen (vgl. Thomas 2005b: 326/327).

5. Eine derartige gemischte, vielfältige kulturelle Identität kann nach dieser Konzeption nicht mehr mit regionaler oder nationaler Identität gleichgesetzt werden. Die Annahme, dass die kulturelle Formation eines Individuums mit dessen Heimat, Nationalität oder Staatsangehörigkeit korreliert, ist zu negieren. Somit ist auf eine **Entkoppelung von staatsbürgerlicher und persönlich-kultureller Identität** zu bestehen – vor allem bei Staaten, welche die Freigabe der kulturellen Lebensweise zu den Grundrechten zählen (vgl. Thomas 2005b: 328).

2.6.3.2 Die Kultur als Wirkfaktor

Abschließend ist im transkulturellen Zusammenhang noch zu betrachten, dass in kulturellen Fragen eine scharfe Trennung zwischen deskriptiven und normativen Aspekten nicht möglich ist. Kulturbegriffe sind wie andere Selbstverständigungsbegriffe (z. B. „Identität“, „Person“, „Mensch“) mehr als bloß beschreibende Begriffe, sie haben Einfluss auf Gegenstände und verändern diese. Infolgedessen ist das Kulturverständnis ebenfalls ein **Wirkfaktor** in unserem Kulturleben: Während wir nach dem alten Kulturbegriff mit der Vorstellung einer Homogenität dementsprechenden Zwängen und Ausschlüssen ausgesetzt waren bzw. diese praktizierten, kann umgekehrt uns bzw. den Heranwachsenden eine Kultur nähergebracht werden, die gerade auch Fremdes einbezieht und transkulturell denkt. In diesem Sinn ist die

„Realität“ von Kultur immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur und es ist ersichtlich, wie die bewusste und unbewusste Wirksamkeit kultureller Begriffe die kulturelle Wirklichkeit mitprägt (vgl. Thomas 2005b: 331/332).

2.6.3.3 Kritik an der Multikulturalität und Interkulturalität

Aufgrund der in den Vorkapiteln geschilderten Konzeptionen zur Transkulturalität ist es wenig verwunderlich, dass sich diese gegen die Multikulturalität und Interkulturalität positionieren.

Zwar rechnet Welsch (vgl. Thomas 2005b: 319) dem **Multikulturalismus** an, dass er die Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen innerhalb derselben Gesellschaft miteinschließt, aber er bleibt weiterhin dem „Homogenisierungsdilemma“ verfangen und infolgedessen der alten Kulturvorstellung von Johann Gottfried Herder, der sich Kulturen wie *geschlossene Kugeln* (siehe auch Kap. 1.6.4) bzw. autonome Inseln vorstellte, die mit der sprachlichen und territorialen Ausdehnung eines Volkes deckungsgleich sein sollten (vgl. Thomas 2005b: 318). Das Konzept der Interkulturalität hält nach Welschs Ansicht ebenso am Kugelmodell fest – mit dem Unterschied, den Blick nicht wie der Multikulturalismus *innerhalb* von Gesellschaften, sondern auf Verhältnisse *zwischen* Gesellschaften zu richten. Demzufolge konzentriert sich der interkulturelle Dialog auf das Verstehen eines Anderen, gleichzeitig kann dieses aufgrund der Inkommensurabilität nicht verstanden werden. Die veraltete Fiktion inkommensurabler Kultur wäre daher strukturell im interkulturellen Dialog von Anfang an aufgrund der Widersprüchlichkeit der Ausgangsvorstellung zum Scheitern verurteilt (vgl. Welsch 2012: 152).

2.6.4 Kritik an der Transkulturalität

Im Fachdiskurs wurde Welschs Transkulturalitäts-Konzeption vielfach diskutiert, in den vergangenen Jahren haben sich allerdings kritische Stimmen gehäuft, die vor allem das Hauptproblem der Begrifflichkeit orten:

- Nach Hansen umkreisen die fünf Aspekte der Transkulturalität (vgl. Kap. 2.6.3.1) die zeitgenössische Wirklichkeit und würden diese lediglich ex negativo beschreiben, d. h. es wird gezeigt, was sie nicht oder nicht mehr ist. Dabei geht Welsch aber selbst vom traditionellen Kulturbegriff aus, um zu zeigen, dass diese Wirklichkeit ihm entwachsen ist.

Dies würde im Umkehrschluss bedeuten, dass vor der Globalisierung der Kulturbegriff sowie die Wirklichkeit übereinstimmen und historisch betrachtet hätte die Globalisierung stets das bereits Vorhandene gesteigert. Somit wäre der traditionelle Kulturbegriff schon immer falsch gewesen und es wäre nicht notwendig, ihn an der globalisierten Wirklichkeit erneut bloßzustellen. Nach Hansens Meinung wäre es konstruktiver gewesen, ihn durch einen „besseren“ zu ersetzen (vgl. Hansen 2011: 283).

- Für Mecheril und Seukwa (vgl. 2006: 9) führt der Begriff „transkulturell“ nicht zu einer gewollten Überwindung eines statischen und vereinheitlichenden Kulturbegriffs, sondern zu einer „Vervielfachung“ der statischen Kultur. Denn das transkulturelle Konzept stellt eine Überlagerung, Kreuzung, Vermischung und ein Verschieben der unterschiedlichen Kulturen dar, diese Kulturen müssten bezüglich der Begriffslogik daher „prätranskulturell“ sein. Da dies aber nicht der Fall ist, kommt zu dem Wort transkulturell keine neue oder andere Qualität gegenüber dem Kulturellen hinzu.

- Hauenschild (vgl. 2010: 162) verwendet in ihrer Kritik eine noch harschere Wortwahl, denn der Transkulturalitätsbegriff ist insofern „absurd“ und „in sich inkonsequent“, als ein Bild vermittelt wird, in dem „über Kulturen hinaus“ nach etwas Gemeinsamen gesucht wird, das „verschiedene“ Kulturen verbindet. Dabei entsteht nach wie vor die Existenz unterschiedlicher Kulturen, die man diskriminieren könnte.

Hansen (vgl. 2011: 279) sieht aus der Sicht der Interkulturellen Kommunikation Welschs Vorwurf ungerechtfertigt, das die Interkulturalität in ihrem angeblich separistischen Charakter mit der strukturellen Kommunikationsunfähigkeit zwischen den Kulturen nicht zurechtkäme. Aber gerade diesen Umstand versucht die Disziplin dadurch zu überwinden, dass Verfahren gesucht werden, diese Unfähigkeit zu beseitigen. Aber er tut auch dem multikulturellen Ansatz vor allem dort Unrecht, wo er von Traditionsverhaftung spricht. Seiner Ansicht nach gehen manche Vertreter des Postkolonialismus (vgl. die Theorie vom *dritten Raum* in Kap. 2.6.2) teilweise viel weiter als das Konzept der Transkulturalität.

Für Mecheril und Seukwa (vgl. 2006: 13) kann Transkulturalität generell nicht als Bildungsziel gedacht werden, für sie geht es um die Frage, wer von kultureller Vernetzung und Hybridität profitiert und wer nicht und wem es zugestanden wird und ermöglicht wird, Kulturen jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken. Die strukturelle Situation zeigt ihrer

Meinung nach, dass lediglich ein gewisses (kulturelles) Milieu die Möglichkeit zur Realisierung der Transkulturalität hat und über das dementsprechende kulturelle und juristische Kapital verfügt.

Bolscho und Hauenschild (vgl. 2009: 230) greifen den gerade erbrachten Vorwand auf und stellen klar, dass mit dem Begriff der Transkulturalität oft Menschen angesprochen werden, die eine entsprechende berufliche Sozialisation und Kompetenz erworben haben, ihre Herkunft und Biografie zu reflektieren (sie bringen das Beispiel von Fatih Akin, einem deutsch-türkischen Filmregisseur, es kann an dieser Stelle aber auch der erwähnte Salman Rushdie dazugezählt werden). Aus dieser Sicht wird das Konzept der Transkulturalität oft als ein elitäres, unter Umständen auch bildungsbürgerliches Herrschaftsinstrument bezeichnet, wobei Menschen, die sich in prekären Lebenslagen befinden (z. B. Flüchtlinge, Asylanten etc.), ausgeblendet werden.

2.7 Vorübergehendes Fazit

Globale Migrationsprozesse führen vor allem in Europa zu einer steigenden Diversifizierung und Pluralisierung der Gesellschaft, die sich mehrdimensional auswirken. Im Rahmen dieser Arbeit sind bislang vor allem die Bevölkerungs- und Schulstruktur sowie die Mehrsprachigkeit angesprochen worden. Es wurde gezeigt, dass Österreich aufgrund der Migrationsverläufe in der Zweiten Republik als Einwanderungsland bezeichnet werden kann. In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist insbesondere in den deutschsprachigen Ländern infolge der demografischen Entwicklungen eine Diskussion mit dem Kulturbegriff einhergegangen. Einig sind sich die Vertreter der Multi-, Inter- und Transkulturalität in der Hinsicht, dass Kultur nicht mehr wie im 19. und teils auch im 20. Jahrhundert als eine in sich geschlossene Kugel oder autonome Insel bzw. als Container gedacht werden kann.

Im Folgenden wird die Meinung vertreten, dass die multikulturelle Gesellschaft ein gesellschaftliches Faktum ist, das sich statistisch und als Tatsache belegen lässt. Innerhalb dieser Gesellschaft braucht es aber vor allem in der Pädagogik ein vermittelndes Element, die Interkulturalität (und im Spezielleren die Interkulturelle Pädagogik, die im anschließenden Kapitel behandelt wird) versucht diesen gesellschaftlichen, dynamischen und sozialen Prozessen Rechnung zu tragen.

Das Modell der Transkulturalität erweitert die beiden erwähnten Modelle dadurch, dass es nicht mehr „zwischen“ oder „neben“ Kulturen vermittelt, sondern „hindurchgeht“. Sinnvoll erscheint in diesem Modell vor allem die transkulturelle Identitätsprägung, die sich unter anderem im Medienkonsum von Jugendlichen zeigt. Bezüglich der kulturellen Identitätsentwicklung wird im weiteren Verlauf der Arbeit die Position des Konstruktivismus vertreten, in der Kultur als gesellschaftliche bzw. soziale Konstruktion der Wirklichkeit dargestellt wird. Kultur wird hier folglich als Eigenleistung des Subjekts gesehen, in diesem Zusammenhang kann das transkulturelle Konzept vor allem Inputs aus Sicht der Globalisierung (z. B. die Vernetzung der Kulturen) geben.

Das große Problem der Transkulturalität ist die Begrifflichkeit, wie in Kap. 2.6.4 erwähnt worden ist. Das zu Beweisende (die Transkulturalität) ist in den Prämissen (*trans* und *kulturell*) bereits enthalten, somit wird weiterhin von dem Kulturbegriff ausgegangen, der eigentlich überwunden werden möchte. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass der Kulturbegriff nicht ad absurdum geführt werden soll: So ist auch Hauenschild (vgl. 2010: 163) der Meinung, dass der Kulturbegriff nicht nur zur Geschichte gehört, sondern auch als Herausforderung für Wissenschaft verstanden werden kann und im öffentlichen Diskurs resonanzfähig ist – wenn auch die Resonanzen in den vergangenen Jahren nicht sehr positiv ausgefallen sind.

Die Transkulturalität erweitert zwar andere Kultur-Konzepte in produktiver Weise und zeigt deren Schwächen auf, aber einerseits sind die Unterschiede nicht so groß, wie man erwarten könnte (z. B. transkulturelle und hybride Identitäten), andererseits ist sie in Teilzügen sehr idealistisch geprägt, z. B. wenn die Entkoppelung einer staatsbürgerlichen Identität gefordert wird, deren Umsetzung nicht realistisch erscheint.

Somit wird in der Folge im deutschsprachigen Raum von einer faktisch multikulturellen Gesellschaft ausgegangen, in der transkulturell geprägte Subjekte (die dem Ansatz der hybriden Identitäten sehr ähneln) in dynamischen und sozialen Räumen interagieren und etwas Neues Produzieren. Da diese Subjekte durch ihre Wahrnehmungen individuelle Konstrukte aufbauen (die immer mehr transkulturell geprägt werden), braucht es einen Vermittler zwischen diesen Subjekten und deren Konstruktionen sowie dem entstehenden Dritten in der Interaktion – hier erweist sich das Konzept der Interkulturalität und des interkulturellen Lernens nach wie vor praktikabel, wie in den folgenden Kapiteln weiter ausgeführt wird.

II Pädagogische Grundlagen

1 Interkulturelle Pädagogik

In den folgenden Kapiteln wird die Interkulturelle Pädagogik aus mehreren Blickwinkeln betrachtet: In Kap. 1.1 wird historisch skizziert, wie sich die Interkulturelle Pädagogik im deutschsprachigen Raum in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt hat. Das Kap. 1.2 behandelt die zwei Leitmotive dieser Disziplin nach Auernheimer: Das Gleichheitsmotiv wird in Kap. 1.4 durch Prengels Erläuterungen näher gebracht, das philosophisch orientierte Prinzip der Anerkennung in Kap. 1.5. Da gerade in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren häufiger das Modell der „Inklusion“ herangezogen worden ist, beschäftigt sich das Kap. 1.6 mit diesem Thema. Das Kap. 1.7 ist zentral für den weiteren Verlauf der Arbeit, da hier Diskriminierungsformen wie Rassismus, Stereotype sowie Ethnozentrismus erläutert werden. Im abschließenden Kap. 1.8 wird das Verhältnis der Interkulturellen Pädagogik zur Migrationspädagogik nach Mecheril behandelt, wobei sich trotz der grundsätzlichen Unterschiede der beiden Ansätze auch einige Gemeinsamkeiten finden.

1.1 Die Interkulturelle Pädagogik als Fachrichtung

In den 1950er Jahren fand in der Bundesrepublik Deutschland die ethnische, sprachlich-kulturelle sowie nationale Heterogenität keine Berücksichtigung in der pädagogischen Diskussion und Forschung. Die verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft beschäftigten sich auch in den 1960er Jahren nicht damit, welche Auswirkungen die einsetzende Arbeitsmigration im Bildungsbereich nach sich ziehen könnte. Die Diskussion bewegte sich hauptsächlich um „einheimische“ Kinder, speziell um Mädchen im ländlichen Raum, die ihrer Schulpflicht nachkommen mussten (vgl. auch Kap. 1.7.4). Doch ab Ende der 1960er Jahre wurden erste Beiträge zur „Ausländerproblematik“ veröffentlicht, in denen Lösungsvorschläge angeboten wurden, aber auch die schwierigen familiären Lebensbedingungen der Gastarbeiterkinder wurden thematisiert. Darauf folgten Spezialisierungen wie „Ausländerpädagogik“ für den schulpolitischen Bereich und „Ausländerpädagogik“ für sozialpädagogische Maßnahmen. Anfang der 1970er Jahre wurde das Bewusstsein für diese aufkommende Heterogenität größer: Neben ansteigenden

Publikationen, Seminaren und Veranstaltungen wurden die Aktivitäten der Forschung und Lehre vor allem durch die Einrichtung von Instituten und Arbeitsstellen institutionalisiert. Bei der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik als Fachrichtung spielten unter anderem folgende Unterscheidungen von „Ausländerpädagogik“ als Zielgruppenpädagogik und Interkulturelle Pädagogik als Pädagogik von Konzepten eine Rolle: Defizithypothese vs. Differenzhypothese, Kulturrelativismus vs. Kulturuniversalismus, Kulturalisierung statt sozialer Positionierung sowie Perspektivwechsel. Der bis in die 1980er Jahre anzutreffende Begriff der „Ausländerpädagogik“ ist vor allem deshalb problematisch, weil hier versucht wurde, die kulturellen und sozialen Defizite (z. B. Defizite in der Sprache und in den Erziehungsvorstellungen) mithilfe von pädagogischer Hilfe an die „Standards“ der Aufnahmegesellschaft anzupassen. Doch auch die Differenz-Hypothese stand unter Kritik: Denn mit der Ansicht über das „Anderssein“ wird versucht, die jeweiligen Kulturen zu erhalten, was einen statischen Kulturbegriff zur Folge hat. Alternativ dazu bestehen Versuche unter dem Stichwort „Perspektivwechsel“ eine „Pädagogik für alle“ bzw. eine „Pädagogik der Anerkennung“ zu etablieren. In diesen Konzeptionen werden die Bedingungen in einer Einwanderungsgesellschaft beleuchtet, hier insbesondere biographische bzw. auf die Umwelt bezogene Aspekte, die Ressourcenmöglichkeiten der Mehrsprachigkeit und die Eruierung von diskriminierenden Mechanismen im Bildungswesen. Interkulturelle Bildung wird zunehmend als eine Querschnittsaufgabe gesehen, dementsprechend herrscht auch auf der Disziplinebene ein reger Austausch zwischen Interkultureller und Allgemeiner Pädagogik – ebenso werden Verknüpfungen zu Migrations- und Genderforschung hergestellt (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 102–106).

1.2 Die Leitmotive nach Auernheimer

Die Interkulturelle Pädagogik stützt sich auf die Idee einer multikulturellen Gesellschaft und insbesondere auf zwei Grundsätze: erstens auf das **Prinzip der Anerkennung** (vgl. Kap. 1.5), im Besonderen die sprachliche und religiöse Vielfalt, zweitens auf die **Gleichheit der Chancen** (vgl. Kap. 1.4) bzw. **Inklusion** (vgl. Kap. 1.6) in die gesellschaftlichen Teilsysteme. Deshalb werden als Ziele von interkultureller Bildung und Erziehung das Konstituieren von Haltungen gegenüber anderen Menschen, aber auch die Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen definiert, zum Beispiel die Kenntnis von strukturellen Benachteiligungen, die

Erzeugung von Sensibilität für mögliche Differenzen sowie die Fähigkeit, andere Perspektiven einzunehmen. Die Haltungen beziehen sich insbesondere auf Akzeptanz und Respekt für Andersheit, sie sind notwendig für die Eignung zum interkulturellen Dialog, der wiederum das interkulturelle Verstehen voraussetzt. Generell gelten Verstehen und die Fähigkeit zum Dialog als übergeordnete Ziele interkultureller Bildung. Der Unterschied von Verstehen und Dialog besteht darin, dass im ersten Fall Bedeutung und Sinn eruiert werden müssen, im zweiten Fall umstrittene Ansprüche (z. B.: Was ist Ethik oder Moralität?) besprochen werden (vgl. Auernheimer 2012: 19/20).

Der Begriff der *Anerkennung* wird in der heutigen Zeit dem der *Toleranz* deshalb vorgezogen, weil dieser zu sehr an eine bloße Duldung erinnert, was historisch auf den Konfessionsstreit nach der Reformation zurückführen ist und damals als Instrument der politischen Ruhigstellung fungierte: Obgleich die von der herrschenden Gruppe gewährte Toleranz konfessionelle Minderheiten schützen sollte, ergab sich automatisch das Problem der entstehenden Machtasymmetrie, welche sich unter anderem im Sprachgebrauch niederschlug (vgl. Auernheimer 2012: 20).

Menschen haben nach diesem Ansatz nicht nur den Anspruch auf die Anerkennung als Rechtssubjekte, sondern auch als Zugehörige einer Wertegemeinschaft. Soziale und politische Konflikte resultieren insbesondere aus der Entrechtung, Ausschließung sowie der Aberkennung der sozialen Wertschätzung von Gruppen. Daher bedeutet volle Anerkennung eine Überprüfung des kulturellen Selbstverständnisses der Dominanzgesellschaft und impliziert folglich viel mehr als Toleranz. Der Einsatz für Gleichheit bzw. gegen Diskriminierung setzt gleichzeitig ein vorhandenes Bewusstsein für Ungleichheit voraus, die oft mit einer institutionellen Diskriminierung¹⁶ einhergeht. Dieser Grundsatz der Gleichheit ist ebenfalls das tragende Motiv der antirassistischen Erziehung, da alle Arten von Rassismus diesen Grundsatz missachten. Diese Erziehung zielt einerseits auf die Aufdeckung und Sensibilität von diskriminierenden Strukturen ab, andererseits fungieren Integrationshilfen für Migranten als Emanzipation derselben. Als Konsequenzen für die pädagogische Praxis lassen sich daraus zwei grundlegende Formen der **Achtung** unterscheiden: erstens die Achtung vor der allgemeinen Menschenwürde der Lernenden, zweitens die Anerkennung ihrer (aber nicht ausschließlich) kulturellen Besonderheit (vgl. Auernheimer 2012: 21).

¹⁶ Das Prinzip der institutionellen Diskriminierung wird in Kap. II.1.7.4 näher beleuchtet.

Diese genannten Leit motive bilden nach Auernheimer (vgl. 2012: 21/22) die grundlegenden Themen und Forschungsfelder der Interkulturellen Pädagogik. Sie werden hier nochmals aufgelistet, um in den darauffolgenden Kapiteln aus unterschiedlichen Perspektiven durchleuchtet zu werden:

- Der **Gleichheitsgrundsatz** als das Eintreten für die Gleichheit ungeachtet der Herkunft verlangt die Auseinandersetzung mit **Rassismus**.
- Das **Prinzip der Anerkennung** verweist auf differenztheoretische Diskurse, wobei auch Bezüge zur *Gender-Forschung* und *Diversity* relevant sind.
- Die besonderen Merkmale interkulturellen Verstehens sind Gegenstand des interdisziplinären Forschungsfelds der **interkulturellen Kommunikation**.
- Es sind ebenfalls **Konzepte von Fremdheit** zu berücksichtigen.
- Der **interkulturelle Dialog** beinhaltet Fragen der Universalität, nach Werten und Normen sowie der der kulturellen Verortung von Menschenbildern.

1.3 Das Verhältnis zu anderen Disziplinen

Durch die Skizzierung der Entstehungsgeschichte der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Kap. 1.1) wurde eine erste Abgrenzung bzw. Einbeziehung von anderen nahen Disziplinen bereits vorgenommen, in diesem Kapitel sollen insbesondere jüngere Entwicklungen betrachtet werden. Damit kann bereits an jene von Auernheimer genannten Leit motive angeschlossen werden und es wird sich zeigen, dass Interkulturelle Pädagogik eine pädagogische Querschnittsdisziplin darstellt.

Für die Erziehungswissenschaften gilt in der globalisierten Welt generell die Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis: Sobald ein neues gesellschaftliches Problem auftaucht, wird ein neues Handlungs- und Forschungsfeld geschaffen und es werden pädagogische Lösungen gesucht. Die Folge sind neu gegründete Fachgebiete, die eine Eigendynamik entwickeln, welche bei der Kooperation innerhalb der Disziplinen wünschenswert und nötig sind. Für die Interkulturelle Pädagogik sind die Verhältnisse zu der **Antirassistischen Erziehung**, der **Menschenrechtserziehung** sowie dem **Diversity-Ansatz** anders gewichtet. Zu den beiden erst genannten Konzepten wird aus Auernheimers Sicht deshalb eine Arbeitsteilung untersagt, weil die Interkulturelle Erziehung per se stets eine antirassistische

und auf die Menschenrechte bezogene Erziehung sein müsse (vgl. Auernheimer 2010: 121–123).

Da Gleichheit und Anerkennung die Leitmotive der Interkulturellen Pädagogik darstellen (vgl. Kap. 1.2), ergibt sich als Konsequenz daraus, dass politische Bildung zumindest teilweise ein Teil von Interkultureller Bildung sein muss. Sie muss folglich über strukturelle Ungleichheit (vgl. Kap. 1.7.4) und diskriminierende Praktiken aufklären. Zudem muss die Interkulturelle Pädagogik auf etwaige Missachtungen der Menschenrechte und auf menschenunwürdige Lebensverhältnisse aufmerksam machen, wozu im Zeitalter der globalen Migration ständig Anlass ist. Für Auernheimer steht in diesem Kontext die Behandlung der eurozentrischen Interpretation der Menschenrechte (vgl. Kap. 1.7.2) sowie die Eruiung der Anschlussmöglichkeiten für den Diskurs über Menschenrechte in anderen Kulturen ebenfalls im Vordergrund der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Auernheimer 2010: 123).

Die Interkulturelle Pädagogik kann sich dem *Diversity*-Ansatz als Teil von sozialen Bewegungen, die seit Ende der 1960er Jahre die Abschaffung von rechtlichen und sozialen Diskriminierungen von Frauen, Homosexuellen und Menschen mit Behinderungen eingefordert hat, nicht entziehen. Neben dem Gleichheitsprinzip wird innerhalb dieser Bewegungen ebenfalls das Anerkennungspostulat angestrebt: in diesem Fall die Anerkennung der Geschlechterdifferenz, von nicht-normativen sexuellen Orientierungen und von physischen und psychischen Beeinträchtigungen. Der Vorzug dieses Ansatzes liegt darin begründet, dass das Hauptaugenmerk nicht mehr auf ethnischen und kulturbedingten Unterscheidungen liegt, sondern auf der Aufmerksamkeit für die Vielfalt von Differenzen. Dennoch kann *Diversity* nach Auernheimers Ermessen die Interkulturelle Pädagogik, wie vielfach vorgeschlagen, nicht ersetzen, da die Umsetzung hauptsächlich auf der Organisationsebene (Stichwort: *Diversity-Management*) und somit für die Organisationsentwicklung hilfreich ist, auch wenn sie die Sensibilisierung von Diskriminierung fördern kann (vgl. Auernheimer 2010: 124). Zudem stellt Auernheimer in den Raum, ob die Fülle von möglichen Differenzlinien nicht gar Desorientierungen in den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen entfalten können (vgl. Auernheimer 2012: 45).

Durch groß angelegte Leistungsvergleichsstudien ist in den vergangenen Jahren das Thema der Bildungsgerechtigkeit erneut entflammt. So wird eines der Hauptanliegen der Interkulturellen Pädagogik dargestellt, nämlich die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien. Beim Eruiern der diskursiven Erzeugung von

Unterschieden wird seit kurzem insbesondere die **postkoloniale Theoriebildung** mit der Interkulturellen Pädagogik verknüpft, bei dem das Konzept des *Othering* das wirkungsvollste Analyseinstrument darstellt. Es wird eine Diskussion über Kultur und Herrschaftsverhältnisse, aber auch über das historische Verständnis der globalen Migrationsbewegung als postkoloniales Phänomen geführt. Überdies werden hegemoniale Diskurse mit der Konstruktion von „Wir“ und „Nicht-Wir“ („Andere“) in den Vordergrund gerückt: Diese diskursive Konstruktion erfolgt in so genannten binären Oppositionen, die in einer hierarchischen Beziehung zueinander gesetzt werden und das Dominante aufdecken. Für Fürstenau ist das Schärfen des Bewusstseins über die Wirkungskraft der hegemonialen Diskurse ein Teil bzw. Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Fürstenau 2012: 1–3).

Diversity-Pädagogik und **Migrationspädagogik**¹⁷ sieht Fürstenau als alternative Konzepte, die dahingehend in die Diskussion eingebracht werden, ob sie die Bemühungen der Anti-Diskriminierung der Interkulturellen Pädagogik weiterentwickeln können. Innerhalb der Interkulturellen Pädagogik gilt es inzwischen als Konsens, dass sie nicht mehr Jugendliche aus Migrantenfamilien als Zielgruppe spezieller pädagogischer Handlungsansätze oder schulorganisatorischer Maßnahmen konstruieren möchte. Dieser Vorsatz ist mit dem Ziel verbunden, die **institutionelle Diskriminierung** zu überwinden, die in Kap. 1.7.4 beschrieben wird. In diesem Zusammenhang wurde in den vergangenen Jahren versucht, eine **inklusive Bildungspraxis** zu entwickeln, bei der die Aufdeckung von groß angelegten Mechanismen der Diskriminierung in den Schulorganisationen Voraussetzung ist. Dem entspricht das weit gefasste Prinzip der **Inklusion** (vgl. Kap. 1.6), in der nicht nur alle Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung Berücksichtigung finden, sondern *alle* sozial benachteiligten Schülergruppen in einer Schule (vgl. Fürstenau 2012: 3–5).

Bereits ab den 1970er Jahren haben sich infolge der zunehmenden Pluralisierungsprozesse im deutschen Sprachraum die Expertinnen und Experten der Interkulturellen Pädagogik aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zusammengesetzt, z. B. aus der Sozialpädagogik, der Vergleichenden und Allgemeinen Erziehungswissenschaft, aber auch der Germanistik, Soziologie oder Ethnologie. Durch den unterschiedlichen Umgang mit ethnischer, nationaler, sprachlicher oder kultureller Heterogenität bildeten sich spezielle Fachdiskurse mit neuen Teildisziplinen heraus: in der Erziehungswissenschaft zur

¹⁷ Das Verhältnis der Migrationspädagogik zur Interkulturellen Pädagogik wird in Kap. II.1.8 untersucht.

Interkulturellen Pädagogik, in der Germanistik zu den Bereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Interkulturelle Germanistik etc. Wie auch in diesem Kapitel ersichtlich geworden ist, gibt es zwischen den unterschiedlichen Teildisziplinen und Fachrichtungen zahlreiche Querverbindungen, zudem werden interkulturelle Fragestellungen zunehmend in die „Mutterdisziplinen“ in der Erziehungswissenschaft aufgenommen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 106/107).

Dementsprechend gelangen Gogolin und Krüger-Potratz (2006: 107) zu der folgenden Definition, welche auch die oben genannten interdisziplinären Fachentwicklungen berücksichtigt:

In diesem Sinne versteht sich die Interkulturelle Pädagogik sowohl als *eigenständige Fachrichtung*, spezialisiert auf Fragen des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in allen Bereichen von Bildung und Erziehung, als ein *interdisziplinäres Arbeits- und Forschungsfeld*, in einem engen Bezug zu den genannten Spezialisierungen in den anderen Disziplinen und zugleich als *Querschnittsdimension* in allen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft.

1.4 Das Gleichheitsmotiv

Eines der in Kap. 1.2 erwähnten Grundprinzipien der Interkulturellen Pädagogik, das Gleichheitsmotiv, wird in diesem Kapitel näher durchleuchtet, und zwar vor allem aus dem sprachlichen und semantischen Blickwinkel.

Die Begriffe „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ stehen stets in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander, jeder Begriff kann ohne den anderen nicht definiert werden: Für das Feststellen von Gleichheit ist die Existenz von Verschiedenheit Voraussetzung. Wenn Aussagen über **Gleichheit** getroffen werden, können nie einzelne Personen oder Dinge angesprochen werden. Gleichheitsaussagen gelten nur fallweise und in einer bestimmten Hinsicht. Vergleichene Dinge sind in einigen Merkmalen gleich und in anderen nicht, eine „völlige“ und absolute Gleichheit ist daher nicht möglich. Gleichheit bedeutet nach diesen Überlegungen eine Übereinstimmung zwischen Verschiedenem. Abgegrenzt wird Gleichheit durch andere Formen der Übereinstimmung, wie z. B. Identität, die eine Übereinstimmung eines Gegenstandes mit sich in all seinen Merkmalen meint. Die in der Logik entwickelte Vorstellung ($a=a$) existiert allerdings in der Realität nicht, da alle realen Dinge ständigen Veränderungen unterworfen sind (vgl. Prenzel 2006: 30).

Bei Aussagen über **Verschiedenheit** wird ebenfalls eine Beziehung zwischen Personen, Gegenständen, Sachverhalten etc. hergestellt. Die Feststellung von Verschiedenheit erfolgt stets in eingeschränkter Weise, weil beim Vergleichen stets nur gewisse Merkmale ausgewählt werden. Denn die real existierende umfassende Verschiedenheit, die Mannigfaltigkeit, kann nicht mit der menschlichen Wahrnehmung erfasst werden. Ohne die Gleichheit eines Auswahlkriteriums können ebenso keine Verschiedenheitsaussagen getroffen werden. Wenn beispielsweise die Sprachen unterschiedlicher Ethnien verglichen werden, ist das gleiche Merkmal die Sprache. Verschiedenheit spricht stets qualitative Differenzen an, wobei der mathematische Begriff der Inkommensurabilität für die Beschreibung der menschlichen Verhältnisse hilfreich ist. Dieser wendet sich gegen monistisches, also einheitliches Denken einer Grundbeschaffenheit, bei der mittels Komparativbildungen Unterschiede erzeugt werden, z. B. in Form von emotionalen Bewertungsvorgängen in Höherwertigkeitsvorstellungen und Diskriminierungen. Als Schlussfolgerung dieser Überlegungen gilt: Es sind ausschließlich sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit in der Lage, Aussagen über ein Verhältnis zu treffen, wobei nie eine Beziehung mit allen Aspekten berücksichtigt werden kann. Aus diesem Grund muss ein Maßstab des Vergleichens definiert werden. Die Festlegung dieses Merkmals obliegt stets dem Urteil des Menschen, somit hängt die Vergleichsauswahl von dessen Standpunkten ab (vgl. Prengel 2006: 31–33).

Prengel arbeitet mittels einer historischen Analyse heraus, dass Gleichheit und Differenz in der europäischen Geschichte schon seit jeher zentrale Begriffe darstellen. Die ungleiche Verteilung der Rechte von Frauen, Angehörigen von unteren Gesellschaftsgruppen, stigmatisierten Subkulturen, Ethnien usw. wurde durch das „natürliche“ Wesen der Menschen gerechtfertigt. Damit wurden Über- und Unterordnungen vorgenommen: Sich unterscheidende Menschen müssen eine unterschiedliche gesellschaftliche Rolle einnehmen, damit wird eine Hierarchisierung vollzogen. Emanzipationsbewegungen möchten eine Überwindung der gesellschaftlichen Hierarchie erreichen, typischerweise stellen sie dabei aber universelle Gleichheitsforderungen auf, die Gleichheitsrechte verlangen sie dabei häufig nur für die eigene Gruppen, wie beispielsweise die weiße Mittelschicht-Frauenbewegung, die sich universell für Frauen ausspricht, aber in Wirklichkeit auf die eigene kulturelle Lebensweise bezieht (vgl. Prengel 2006: 33–35).

Prengels historische Ausführungen ausführlicher darzustellen würde an dieser Stelle zu weit führen, doch stellt sie eine wichtige Verbindung her: Einerseits geht es bei den neuen pädagogischen Bewegungen darum, die gleichberechtigte Entfaltung vielfältiger Potentiale zu erreichen, andererseits ist bei demokratischen Traditionen per se das Leitbild eingeschränkter Gleichheit sichtbar, bei denen unfreiwillig oder gewollt die Rechte von in der gesellschaftlichen Hierarchie weiter unten stehenden Gruppen eingeschränkt werden. Ziel muss es sein, Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen zu erreichen, welche die Akzeptanz von gleichwertigen Differenzen implizieren und damit über die Gleichheitsvorstellungen, die nur für Gleichartiges gelten und Abweichendes ausgrenzen, hinausgehen (vgl. Prengel 2006: 45–47).

1.5 Das Prinzip der Anerkennung

Im Folgenden soll das Prinzip der Anerkennung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: In der philosophischen Auseinandersetzung werden Positionen von Charles Taylor und Jürgen Habermas' Diskursethik skizziert, mit Nieke wird abermals ein Bezug zur Pädagogik der Vielfalt hergestellt. Schließlich widmet sich die organisationspädagogische Betrachtungsweise einer ganzheitlichen Darstellung im Spannungsfeld von Allgemeiner Pädagogik, Interkultureller Pädagogik und Organisationspädagogik.

Anfangs ist zu erwähnen, dass das Prinzip der Anerkennung auf dem Modell der multikulturellen Gesellschaften gründet. Auernheimer reflektiert diesbezüglich jene philosophische Diskussionen, die ab den 1990er Jahren geführt worden sind und die im deutschsprachigen Raum rezeptiert worden sind: So plädiert der kanadische Sozialphilosoph **Charles Taylor** in seiner Schrift „Politik der Anerkennung“ für die Anerkennung von Minderheitensprachen und erklärt dies identitätstheoretisch: In der Moderne ist es üblich, dass sich jeder mit der Vorstellung der Einzigartigkeit eine individuelle Identität erarbeitet. Diese Authentizität ist nur einlösbar mit Bezug auf den signifikant Anderen, das heißt durch Menschen, die dem Einzelnen bedeutsam sind. Dies wiederum benötigt eine Aneignung von gruppenspezifischen Symbolsystemen wie Minderheitensprachen. Er spricht sich gegen einen Liberalismus aus, der lediglich auf demokratische Verfahren setzt und die Bevorzugung

bestimmter Vorstellungen vom menschlichen Leben vermeiden will, was Minderheitenrechte inkludiert (vgl. Taylor 1993: 21/32; zit. n. Auernheimer 2012: 62).

Als Antwort darauf positionierte sich die **Diskursethik** mit ihrem Begründer Jürgen Habermas: Demnach ist die universelle Begründung von moralischen Vorschriften und Vorstellungen seit Immanuel Kant nicht mehr möglich, zumal alle Normen historisch und kulturell bedingt sind, stattdessen gibt die Diskursethik die Bedingungen „vernünftiger“ Kommunikation vor. Wichtig hierbei sind die Bereitschaft zum Dialog, die Anerkennung der Geltungsprüfung der Beteiligten und ihre Bereitschaft, sich auf einen vernünftigen Dialog einzulassen. In dieser Diskursgemeinschaft müssen alle die gleichen Chancen haben, ihre Argumente einzubringen, niemand darf ausgeschlossen werden. Somit widersprechen Machtasymmetrie und Exklusivität dieser Gemeinschaft. (vgl. Auernheimer 2012: 63). Bezogen auf Taylor, hält Habermas das Prinzip der Gleichbehandlung und das System des demokratischen Verfahrens nicht für zwingend blind gegenüber der Differenz der Lebensformen. Ob es sich nun aber um Freiheitsrechte oder bestimmte Forderungen handelt, in jedem Fall müssen sich die Einzelnen über ihre Maßstäbe klar werden. Die private Autonomie gleichberechtigter Bürger kann allerdings nur durch staatsbürgerliche Rechte gesichert werden. Zwar kann die individuelle Identität nur in einem kulturellen Netzwerk stabilisiert werden, einen generellen Schutz für Kulturen kann es nicht geben. Somit hat jedes Individuum das Recht, sich zu einer Minderheitengruppe zu bekennen, eine Gruppe darf im Gegensatz dazu zu aber kein Individuum für sich in Anspruch nehmen (vgl. Habermas 1993: 157–172; zit. n. Auernheimer 2012: 64).

Zusammenfassend betrachtet bedarf die multikulturelle Gesellschaft aus Sicht der Diskursethik der Grundrechte, die mit parlamentarischer Entscheidungsfindung eruiert werden. Die politische Teilnahme erfolgt mittels der Selbstverständigungsdiskurse bzw. zivilgesellschaftlicher Dialoge unter der Beteiligung aller Gesellschaftsmitglieder. Als normative Konsequenzen ergeben sich die Anerkennung von Differenzen, die Rechtsgleichheit sowie die allgemeine politische Partizipation (vgl. Auernheimer 2012: 65/66).

Nieke verweist ebenfalls auf die multikulturelle Dimension der Anerkennung von Vielfalt und beschreibt diese als ein kanadisches Phänomen, welches zunehmend in Europa und Amerika importiert worden ist: Das normative Prinzip stellt zum einen die unbedingte Anerkennung

der als universal angesehenen Menschenrechte dar, zum anderen die Anerkennung von individueller und kollektiver Verschiedenheit der Menschen untereinander. Ursprünglich stand in Kanada die Anerkennung von indigenen Minderheiten im Vordergrund, mit der Zeit wurde dieses Modell auf Zuwanderer aus anderen Kulturkreisen übertragen. Die Erziehung sollte somit auf die Konzepte von Multikulturalität abzielen – als Anerkennung für gleiche Rechte und für alle Kulturen der Einwohner (vgl. Nieke 2010: 119).

Eine Erweiterung erfährt dieses Prinzip mit der Pädagogik der Vielfalt, als dessen Pionierin in Deutschland Annedore Prengel gilt (vgl. ihre Darstellung zur Gleichheit und Verschiedenheit im Kap. 1.4), die die Interkulturelle Pädagogik mit feministischer Pädagogik sowie Pädagogik der Behinderten verbunden hat. Im angelsächsischen Raum wird hierbei von *diversity* gesprochen (vgl. auch Auernheimers Position im Kap. 1.3), wobei Heterogenität, Vielfalt und Verschiedenheit in unterschiedlichen Merkmalsdimensionen zusammengefasst werden. Bei der *diversity education* als Teilbereich der multikulturelleren Erziehung (dasselbe gilt für *diversity management*) handelt es sich nicht um eine unendliche Vielfalt und Verschiedenheit der Lebensstile, sondern um die Aufdeckung von unterschwelliger Diskriminierung: Als Paradebeispiel der deutschen Schule gilt die Schule der institutionellen Diskriminierung von Gomolla und Radtke, die in Kap. 1.7.4 dargestellt wird (vgl. Nieke 2010: 119/120).

Unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinen Pädagogik lassen sich die beiden Teildisziplinen Organisationspädagogik, der auch Gomolla und Radtke angehören, und Interkulturelle Pädagogik unter dem gemeinsamen Nenner Anerkennung subsumieren: **Allgemeinpädagogisch** steht der Ausdruck des „menschlichen Lernens“ im Vordergrund. Essenziell ist hierbei die Betrachtung der Menschwerdung des Menschen als Prozess und Resultat eines sinnhaften Dialogs mit einem lebendigen Anderen. Dieses menschliche Lernen enthält stets die Anerkennung des Anderen und die Verantwortung für das eigene Verhältnis gegenüber diesem Anderen (vgl. Göhlich 2012: 4).

Zu Organisationen als wesentliche Bestandteile der Gesellschaft gehört die Wahrnehmung und Gestaltung kultureller Differenz und ihre proaktive Mitgestaltung. Aus **organisationspädagogischer Sicht** interessieren sich Organisationen als von Menschen gestiftete Sozialgebilde daher für die Weiterentwicklung des eben genannten menschlichen Lernens. Für die **Interkulturelle Pädagogik** mit ihren Leitmotiven Anerkennung und

Gleichheit schlägt Göhlich ein weiteres, nämlich ein mediales und modales Leitmotiv vor, das als „Übersetzen“ fungiert im Sinne der Differenzbearbeitung. Es ringt also um die Gleichheit des Verschiedenen und anerkennt die Verschiedenheit des Gleichen (vgl. Göhlich 2012: 1–6).

1.6 Inklusion

Im Forschungsdiskurs zur Inklusion sind zwei Stoßrichtungen festzustellen: einerseits die allgemeine Begründung von Inklusion, andererseits die Implementation in die Schulpraxis, welche im Folgenden näher durchleuchtet wird. Dieses Vorgehen konzentriert sich nicht mehr nur auf eine sonderpädagogische Aufgabenstellung (Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Beeinträchtigungen), sondern auf die Auseinandersetzung einer von Differenz bzw. Heterogenität geprägten Schule, welche die Minimierung von Diskriminierung und die Verstärkung der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen umfasst (vgl. Werning 2014: 602/603).

Auch für diesen Aspekt ist wiederum der systemische Blick von institutionellen Schulentwicklungen maßgeblich: Denn Fragen der Inklusion und Exklusion werden nicht an den Schülerinnen und Schülern festgemacht, sondern an der Institution. Das Ziel einer diskriminierungsfreien Bildung für alle Schülerinnen und Schüler kann auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden (vgl. Werning 2014: 607):

- 1) Beim *Zugang* zu schulischer Bildung, der durch unterschiedliche Schulformen geprägt ist, steht die Analyse im Vordergrund, welche Gruppe keinen oder erschwerten Zugang hat und inwieweit Prozesse der direkten und indirekten Diskriminierung ablaufen (vgl. auch Kap. 1.7.4).
- 2) Die *Akzeptanz* von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen in der Schule bezieht sich auf die Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern sowie Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber diesen Gruppen.
- 3) Die Maximierung der *sozialen Partizipation* an schulischen und außerschulischen Aktivitäten geht über die Frage der Akzeptanz hinaus. Hier werden die Bedingungen des Unterrichts analysiert: im Klassenraum, für Kinder in externen Fördergruppen und bezüglich des Vorhandenseins von strukturellen Trennungen.

4) Die *Verbesserung der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung* aller Schülerinnen und Schüler verdeutlicht die Ausschöpfung der optimalen menschlichen Möglichkeiten, die Entfaltung der Würde und des Selbstwertgefühls sowie die gesellschaftliche Teilhabe.

Heutzutage gilt Inklusion auch in Ländern wie Deutschland und Österreich, die noch ein mehrgliedriges Schulsystem aufweisen, als (eine großteils idealistische) Leitidee. Das oben geschilderte Prinzip zielt auf eine Inklusion aller Kinder, die pädagogischer Förderung bedürfen, und ihre Wirkung ist empirisch mehrfach belegt. Realpolitisch zählen bei der Diagnose des Förderbedarfs aber nicht immer die Einzelbedürfnisse, sondern die der wirtschaftlichen Notwendigkeit, gewisse schulische Strukturen zu erhalten und Personal zu beschäftigen. Allemann-Ghionda bekrittelt an dieser Stelle das Festhalten der deutschen Politik und Bildungsverantwortlichen am traditionellen separierenden, weil hoch selektiven Bildungssystem. Das emotional geführte Thema der Integration von Migranten führe in Deutschland schließlich auch zu einer Aufgabenteilung: Die inklusive Schule wird nach wie vor als gemeinsamer Unterricht für Schüler mit und ohne Behinderung gesehen, demgegenüber stehen Forderungen für eine spezifische Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund. Unter diesen ideologischen Mauern bestehe für Inklusion das Risiko, Illusion zu bleiben (vgl. Allemann-Ghionda 2013: 125–133). Werning ist ebenfalls der Ansicht, dass aufgrund der strukturellen Selektivität die Einführung von Selektion immer wieder zu Widersprüchen und Abwehr führt. Auch wenn es teils große Bedenken seitens der Lehrer und Eltern gebe, könne für ihn aufgrund der empirischen Ergebnisse kein prinzipieller Einwand gegen die inklusive Schule erhoben werden (vgl. Werning 2014: 617).

1.7 *Verschiedene Arten der Diskriminierung*

In folgenden Kapiteln werden verschiedene Arten der Diskriminierung, nämlich Vorurteile und Stereotype (vgl. Kap. 1.7.1), der Ethnozentrismus (vgl. Kap. 1.7.2), Rassismen (vgl. Kap. 1.7.3) und die institutionelle Diskriminierung (vgl. Kap. 1.7.4) vorgestellt. Insbesondere die Stereotype stellen in der kommunikationswissenschaftlichen Forschung (vgl. Kap. III.2.2.3) und in der Didaktisierung (vgl. Kap. IV.4.3.5) einen Schwerpunkt dar.

1.7.1 Vorurteile und Stereotype

Als **Vorurteile** werden zumeist Urteile bezeichnet, die gefällt werden, ohne dass sie anhand der Tatsachen auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Damit gehen in der Regel abwertende und diskriminierende Tendenzen oder sogar diskriminierende Handlungen einher. Generell enthalten die meisten Definitionen neben dem kognitiven und (negativen) emotionalen Aspekt eine entsprechende Handlungsdisposition. Unter **Stereotype** verstehen Sozialpsychologen ein vereinfachtes und standardisiertes Bild einer Fremdgruppe, welches eine vorgefasste Idee über die Merkmale einer Gruppe enthält und dabei die Wahrnehmung und Würdigung individueller Merkmale verhindert. Psychologisch werden Stereotype häufig als kognitive Mechanismen aufgefasst, mit deren Hilfe die Komplexität der sozialen Umwelt reduziert wird (vgl. Auernheimer 2012: 88/89). Heringer beschreibt Stereotype in diesem Zusammenhang als „Janusköpfe“: Einerseits gelten sie als negative Produkte des Hörensagens und übertriebener Generalisierung, andererseits sind sie notwendige und normale Muster. Stereotype Denkschemata sind demnach ein notwendiger Bestandteil jeder Erkenntnis und entstehen zwangsläufig (vgl. Heringer 2014: 205–208).

Häufig tritt die Bildung von Vorurteilen bei bestimmten Gruppenkonstellationen auf. Sozialpsychologische Forschungen ergeben, dass die Bedrohung einer Gruppe ihr Zusammengehörigkeitsgefühl steigert, gleichzeitig wird die Gruppenidentität betont und es werden Gruppengrenzen stabilisiert. Experimente ergaben, Gruppenbildungen generieren selbst bei oberflächlichen Bindungen eine Ingroup-Outgroup-Beziehung mit dementsprechenden Vorurteilen. Auf individueller Basis herrschen erstens die Modelle der Sündenbocktheorie vor, bei der ein Individuum nach Frustration die Ursache des eigenen Versagens einer Fremdgruppe zuschreibt, zweitens der Dogmatismus-Ansatz, bei der man umso mehr für Ideologien und Vorurteile anfällig ist, wenn man in mehreren „Überzeugungssystemen“ verankert ist (vgl. Auernheimer 2012: 89).

Entwicklungspsychologisch gesehen beginnt die Ausprägung von Stereotypen bereits in der Kindheit, z. B. aufgrund von Fehlentwicklungen im Familienumfeld mit einer Zuflucht in einer als stark empfundenen Gruppe mit einhergehenden Stereotypenbildungen. Gleichzeitig können Erfahrungen der Ablehnung oder Gleichgültigkeit hinzukommen, die zu negativen Selbstwertgefühlen führen können, die wiederum stark mit Vorurteilen korrelieren. Generell werden Vorurteile Kindern nicht absichtlich beigebracht, sondern sie nehmen diese beiläufig in die Gesamtheit von sozialen Erfahrungen auf. Als gesichert gilt heute, dass im Abbau von Vorurteilen gemeinsame Aufgabenstellungen den erfolgversprechendsten Weg darstellen – z. B. im Erkennen des Zusammenhangs zwischen Dominanzstrukturen bei gleichzeitiger Vorurteilsbereitschaft (vgl. Auernheimer 2012: 91/92).

1.7.2 Ethnozentrismus, Eurozentrismus, Kulturrelativismus und Universalismus

Bis heute haben zu diesem Thema die Studien des deutschen Philosophen und Soziologen Theodor W. Adorno einen großen Einfluss, der mit einer Forschungsgruppe Studien dazu durchführte, was Individuen für den Faschismus anfällig macht. Nach dieser Forschung ist der Begriff des Vorurteils mit der Definition einer unzulässigen Übergeneralisierung zu harmlos, denn nicht die Erfahrung als solche würde zählen, sondern die Art ihrer psychischen Aneignung. Sie ziehen deshalb den Begriff **Ethnozentrismus** vor: Dieser bezeichnet eine Tendenz des Individuums, sich „völkisch zu zentrieren“, sich stark an das kulturell Nahestehende zu orientieren und sich reflexartig gegen alles Fremdartige zu positionieren. Demnach hat Ethnozentrismus eine starke mentale Struktur und – auf den tiefenpsychologischen Ansatz bezogen – eine psychische Funktion für die individuelle Konfliktbearbeitung (vgl. Adorno 1968: 89, vgl. 1969: 237; zit. n. Auernheimer 2012: 90).

Nieke bezeichnet **Ethnozentrismus** als eine selbstverständliche Durchsetzung der eigenen Lebensvorstellung als die einzig richtige, dadurch wird die eigene Kultur in den Fokus gestellt und als jenes Maß gesehen, an dem andere Lebensstile gemessen werden sollen. Die eigene Kultur wird anderen gegenüber als überlegen, besser und kulturell-evolutionär höherwertig angesehen. Dieses Modell ist in allen Gesellschaften anzutreffen. Da aber diese Forscher überwiegend aus Europa oder den Weiterentwicklungen europäischer Kulturen in

Nordamerika kommen, ist auch häufig von **Eurozentrismus** die Rede. Demnach wird nach den selbstverständlichen Maßstäben beurteilt, die in Nordwesteuropa gelten: Rationalität, Gleichheit, Freiheit des Individuums etc. Diese Entwicklung wird oftmals als eine überlegene kulturelle Evolution angesehen, diese Ausprägung wird besonders durch die Bezeichnung des Terminus „Entwicklungsland“ sichtbar: Damit wird ein anderes Land bezeichnet, welches den Anschluss des normativen Entwicklungsniveaus erreicht hat. Inzwischen wird der Eurozentrismus als unhaltbar kritisiert, nicht nur von den Vertretern der vermeintlich unterentwickelten Kulturen, sondern auch von Forschern aus Nordwesteuropa. Problematisch ist aber die Folgeentwicklung zu sehen: Wenn weder die eigenen noch die anderen Maßstäbe gültig sind oder akzeptiert werden können, dann ergibt sich ein Relativismus in der Beurteilung und Bewertung der Kulturen, der insbesondere von Ethnologen eingenommen wird. Daher stellt der Gegensatz des Ethnozentrismus der **Kulturrelativismus** dar, eine Praxis, in der andere Kulturen nicht anhand der eigenen Kultur beurteilt werden dürfen. Dieser bekennt sich zur Verschiedenheit der Kulturen, sie sind aber untereinander nicht besser oder schlechter, weil es keinen absoluten Vergleichsmaßstab gibt (vgl. Nieke 2008: 143–145). Nieke macht in seinen weiteren Ausführungen allerdings deutlich, dass gerade bei Konflikten, die auf unterschiedlicher kultureller Basis entstehen, ein Muss besteht, gewisse Handlungsmaximen und Haltungen einzunehmen. Denn auch Nichthandeln zählt als Handeln. Aus diesem Grund stößt die Praxis, alle Kulturen als gleichwertig anzusehen, im wirklichen Leben sehr schnell an ihre Toleranzgrenzen. Aus diesem Grund gibt es unterschiedliche Versuche, den Kulturrelativismus zu überwinden. An prominentester Stelle ist hierbei die Anerkennung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu nennen. Sie sind von den meisten Staaten ratifiziert worden. Doch löst dies nicht das Problem des Eurozentrismus, weil sie im Geist der Kulturtradition Nordwesteuropas stehen und damit im Widerspruch zu den beispielsweise kollektivorientierten asiatischen Traditionen. Auch wenn dieser Eurozentrismus nicht völlig überwunden werden kann, besteht die mildere Variante des **aufgeklärten Eurozentrismus**, der sich im Klaren ist, nicht vorurteilsfrei andere Kulturen akzeptieren und verstehen zu können, was stets nur aus dem eigenen kulturellen Blickwinkel möglich ist. Dennoch kann diese Sichtweise vor allem bei der Konfliktbewältigung mit anderen Weltbildern und Wertungen helfen, wobei diese Bewältigung wiederum eurozentrisch geprägt ist (vgl. Nieke 2008: 145–148). Gerade die Auseinandersetzung mit Menschenrechten ist in der

Interkulturellen Pädagogik besonders relevant, jedoch müssen in die eurozentrischen menschenrechtlichen Betrachtungsweisen stets die Vorstellungen der verschiedenen Kulturen miteinbezogen werden. Zudem ist der Umgang mit Wertkonflikten ein wichtiger Bestandteil des interkulturellen Dialogs (vgl. Auernheimer 2010: 129).

1.7.3 Rassismustheorien und Rassismusforschung

Im Gegensatz zu Vorurteilen, die vor allem Gegenstand psychologischer Forschung sind, ist Rassismus eine sozialwissenschaftliche Kategorie. Während Vorurteile als negativ besetzte Stereotypen in Intergruppenbeziehungen gelten, setzt Rassismus gesellschaftliche Überlegenheit oder Macht voraus (vgl. Auernheimer 2012: 93). Diese Macht wird in einer Dominanzkultur von Akteuren und Institutionen interaktiv und diskursiv reproduziert und stellt ein Unterscheidungssystem dar. Dieses operiert mit dem Code der „Rassen“ und wird somit konstitutiv für Rassismus, der einen dynamischen, vielschichtigen Prozess von diskursiven Praktiken von Wissen, Macht und Subjekten darstellt (vgl. Mecheril/Castro Varela 2010: 150). Für Rassismusanalysen (hier werden vereinfachend die Positionen von Stuart Hall, Phil Cohen, Étienne Balibar und Robert Miles zusammengefasst) ist der **Diskursbegriff** zentral: Ausgangspunkt ist die Betrachtung von Rasse als ein ideologisches oder diskursives Konstrukt. Als Beispiele werden hierfür die Geschichte des Antisemitismus und der Rassismus gegenüber Schwarzen genannt, die bei aller Verschiedenheit die Gemeinsamkeit aufweisen, dass eine kollektive Bedrohung heraufbeschworen wird. Generell knüpfen aktuelle Rassenkonstrukte jeweils an historisch ältere Diskurse an und formen die dort übernommen Bilder und Mythen dahin um, dass sie gegenwartstauglich sind, das würde sich auch im Antiislamismus zeigen (vgl. Auernheimer 2012: 96/97).

Generell wird zwischen **biologischem und kulturellem Rassismus** unterschieden: Für die meisten Autoren stützt sich jede Art von Rassismus auf **biologische Merkmale**, die sich durch Verweise auf imaginäre Eigenschaften genetischer Vererbung sowie der Genealogie von arteigenen Differenzen kennzeichnen. Durch die Bedeutungszuschreibungen entstehen Kategorisierungen, die sich als negativ bewertete Charaktereigenschaften und Fähigkeiten niederschlagen (vgl. Auernheimer 2012: 97/98). Doch Étienne Balibar prägt 1989 einen neuen Begriff, den „Rassismus ohne Rassen“, der sich vor allem in den europäischen Ländern dadurch zeigen würde, dass nicht mehr auf die Überlegenheit von Gruppen oder Völkern

abgezielt werde, sondern auf die Unvereinbarkeit von Lebensweisen (vgl. Balibar 1989: 37; zit. n. Auernheimer 2012: 98). Dieser Neo-Rassismus bzw. Kultur-Rassismus ist somit eine Herrschaftspraxis, die wirksam ist, ohne explizit auf das Konzept der Rasse zurückgreifen zu müssen. Demnach ist der Begriff „Kultur“ an die Stelle des Begriffs der „Rasse“ getreten: Neben der Unvereinbarkeit kultureller Lebensformen zeigt sich dies in der Konsequenz von Beschränkung, Kontrolle, Entrechtung oder Rückführung von kulturellen anderen Gruppen. Nach Mecheril und Melter existieren diese zwei Unterscheidungsformen nebeneinander bzw. sind diese vermischt und können sich an kontext- und zeitspezifische Erfordernissen anpassen (vgl. Mecheril/Castro Varela 2010: 152/153).

Generell gilt, dass sich die Vielfalt der Rassismen aus den unterschiedlichen Funktionalitäten des Rassismus ergibt. Wie oben bereits erwähnt, gibt es historisch spezifische Rassismen, die sich einerseits in der politischen Funktion der Problemverschiebung zeigen, aber andererseits vor allem durch die psychischen Zugewinne, die aus der Praxis des Ausschlusses und der Abschottung resultieren: Denn mit einer gewissen Sinnstiftung und Welterklärung ergibt sich (möglicherweise) für den Einzelnen eine fiktive Handlungsfähigkeit, z. B. wenn behauptet wird, dass Ausländer für die Arbeitslosigkeit oder die Unwirtlichkeit der Stadt verantwortlich sind – das zeigt die Gruppenspezifität von Rassismen. Darüber hinaus existieren Rassismus-Diskurse, die sich aus dem spezifischen Konstrukt von Rasse und der jeweiligen Nation ergeben. Vor allem aber in den Medien tritt der Rassismus oft versteckt und unsichtbar auf und ist nicht (notwendigerweise) mit Intentionen verbunden (vgl. Auernheimer 2012: 100/101).

1.7.4 Institutionelle Diskriminierung

Das Konzept der institutionellen Diskriminierung beruht auf den Konzepten des **institutionellen Rassismus**, der in den 1960er Jahren in den USA entwickelt worden ist und die rassistischen Vorurteile, die Diskriminierung und die strukturellen Probleme der amerikanischen Gesellschaft thematisiert. In den später 1970er und frühen 1980er Jahren wurde der Ansatz der **institutionellen Diskriminierung** in Großbritannien rezipiert und ist eng mit der „Antirassistischen Erziehung“ in den Schulen verknüpft. In der Analyse des Organisationshandelns sind „Rasse“, aber auch andere Ungleichbehandlungen wie Geschlecht berücksichtigt worden (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 35).

Methodisch greifen die Autoren auf den institutionellen Ansatz der Organisationstheorie aus den 1970er Jahren zurück, welche die Schule als dauerhaft und relativ veränderungsresistent betrachtet. Die Schule gestaltet ihre Umwelt, also auch ihre Schüler, nach eigenen Gesichtspunkten und versucht auftretende Probleme intern zu bearbeiten. Schließlich versucht die Theorie der institutionellen Diskriminierung das Verhältnis der Organisation Schule und ihrer sozialen Umwelt mit systemtheoretischen Mitteln zu thematisieren (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 11/12).

Für Gomolla und Radtke bedeutet Diskriminieren Unterscheidungen zu treffen und diese anschließend zu bewerten. Jede Unterscheidung führt eine leichte Asymmetrie mit sich, weil (kontextabhängig) stets eine Seite der Unterscheidung gegenüber der anderen bevorzugt wird, womit sich Differenzen ergeben. Unterscheidungen gelten als analytische Operationen, davon sind Handlungen abzusetzen, die das Unterschiedene bewerten. Wenn bewusste Unterscheidungen zwischen Menschengruppen getroffen werden, geschieht dies mit dem Hintergedanken, Vorrechte und Vorteile zu bewahren und Hierarchien zu begründen. Dafür werden Rechtfertigungen gebraucht. Gerade in der strukturalistischen Perspektive nach Michael Foucault ist jede wahrgenommene Asymmetrie (z. B. Mann und Frau) auf Über- und Unterordnungsverhältnisse (also Machtverhältnisse) und Ausgrenzungsabsichten zu befragen (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 15).

Die Bandbreite von sozialen Diskriminierungen ist groß: Sie reicht von unbedachten Handlungen oder Äußerungen bis zu körperlichen, böswilligen Angriffen auf Individuen oder ganze Bevölkerungsgruppen durch staatliche Stellen. Als Rechtfertigung für diese Ungleichbehandlung und Diskriminierung von Menschen dienen sowohl Vorurteile und

Stereotype Einzelner als auch Traditionen, Gewohnheiten und Gesetze. Akteure können Einzelne, einzelne Gruppen oder Organisationen sein, die gewisse Unterscheidungspraxen institutionalisieren. Diskriminierung setzt somit eine angelegte asymmetrische Interaktionssituation voraus, in der soziale Ordnungen hergestellt und festgeschrieben werden (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 16).

Die meisten „Möglichkeiten“ zur Diskriminierung gegenüber Migranten sind als Gewohnheiten, etablierte Strukturen und bewährte Handlungsmaximen in Organisationen wie Behörden, Betrieben und Anstalten institutionalisiert, die eigene Ziele nach ihren Kriterien verfolgen. Generell lassen sich diese Formen der Diskriminierung auf ethnische, religiöse und nationale Zugehörigkeit sowie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung und Behinderung beziehen (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 18/19).

Gomolla und Radtke spezialisieren sich bei ihrer Untersuchung auf den Schulbereich und vertreten die These, dass Schule nicht nur erzieht, sondern als Institution auch diskriminiert. Während normalerweise die fehlenden Schulerfolge auf Kollektivmerkmale der Kinder und Eltern zurückgeführt werden, wird der Fokus hier auf die Organisation Schule gelegt. Historisch stellen sie Parallelen zur Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen in den 1960er und 1970er Jahren her, als sich die ungleiche Verteilung insbesondere auf die Merkmale Konfession, soziale Schicht, Wohnort und eben Geschlecht bezog (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 20–22).

Nachdem die Ungleichbehandlung von Mädchen aufgehoben worden war, kamen in den 1980er Jahren die Migrantenkinder ins Blickfeld. Obwohl sich ihre Schulabschlüsse aus heutiger Sicht im deutschen Sprachraum seitdem erhöht haben, wurden die Abstände, bezogen auf die Schulleistungen, zu den deutschen Schülern nicht wesentlich verringert. Vor allem aufgrund der unterschiedlichen Leistungen von Bundesland zu Bundesland sowie sogar von Stadtteil zu Stadtteil orten Gomolla und Radtke einen jahrzehntelangen Zustand der Ungleichverteilung als eine Bildungsbenachteiligung. Sie hegen die Absicht, diese Praxis, die in der Vorschule beginnt und bis zur Berufsausbildung reicht, nach Mechanismen der strukturellen und institutionellen Diskriminierung zu suchen (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 22–24).

Bei ihrer Studie kommen sie zu dem Ergebnis, dass die entscheidende Ursache der Diskriminierung – neben den gesellschaftlich tradierten kulturalisierenden Stereotypisierungen – in der Institutionalisierung der Mitgliedschaftsrolle liegt (vgl.

Gomolla/Radtke 2009: 275). Unter Mitgliedschaft verstehen sie den institutionellen Kern jeder Organisation, damit wird die Zugehörigkeit zur Organisation geregelt. Die Mitgliedschaftsrollen sind mit Handlungs- und Verhaltenserwartungen verbunden und erinnern jedes Mitglied, Teil des Systems zu sein. Die Bedingungen der Mitgliedschaft geben allerdings nur einen Rahmen des Erwartbaren vor – ob diese erfüllt sind, entscheidet die Organisation selbst. Diese ist als Kommunikationssystem zu denken, welches Informationen nach intern vermittelten Regeln verarbeitet. Die Teilnehmer – beispielsweise in Form von Schülern oder Lehrern – befinden sich in der Umwelt der Organisation. Entscheidungen entstehen innerhalb dieser Organisationen als eine zufällige Auswahl von vorangegangenen Einzelentscheidungen und sie leiden unter begrenzter Verantwortlichkeit und Information. Werden sie gefällt, müssen sie ihre Rationalität bewahren. Mitglieder sind Teil dieses Prozesses und gestalten diesen in ihrem Tun mit, womit neue Elemente entstehen können (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 265/266).

Um institutionelle Diskriminierungen aufdecken zu können, ist es vonnöten, die Beziehung der Organisation Schule zu ihrer institutionellen Umwelt zu verorten – gerade zum Thema Migration eignet sie sich derartige Muster prozesshaft in Form von Organisieren an, z. B. Monolingualismus, Rassismus, Mehrsprachigkeit, Multikulturalismus etc. (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 268).

Neben dem allgemeinen Mitgliedschaftskriterium des Entwicklungsstandes ist vor allem die Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch insofern relevant, als es das Medium innerhalb der Organisation-Kommunikation darstellt. Ist diese oder ein anderes Kriterium wie Schulfähigkeit nicht gegeben, trifft die Organisation z. B. Entscheidungen für die Aufnahme in eine Sonderklasse. In ihrem Wissenshaushalt kann sie hierbei auf den öffentlichen Diskurs und somit auf kulturelle Merkmale zurückgreifen. Generell werden kulturalistische Problemzuschreibungen vor allem dann genutzt, wenn die Organisation sich selbst in ihren Intentionen bestärken möchte (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 269/270).

Bei den drei Entscheidungsstellen in einer Schullaufbahn (Einschulung, Einleitung eines Sonderschulaufnahmeverfahrens, Übergang in die Sekundarstufe I), die von Gomolla und Radtke untersucht worden sind, ist Diskriminierung in der Organisation Schule insofern institutionalisiert, als manche Migrantenkinder die nötigen Mitgliedschaftsbedingungen aufgrund ihrer Vorsozialisation (z. B. der fehlenden Sprachkenntnisse) nicht erfüllen können. Die Schulen beachten nicht das Kriterium Nationalität, sondern Normalität, also

Abweichungen von der Norm, wie zusätzliche Defizite und Bedürfnisse, die zu Schwierigkeiten führen könnten. In der Praxis der Diskriminierung sind zwei Optionen möglich: Die *Ungleichbehandlung Gleicher* stellt die *direkte Diskriminierung* dar, wenn durch formelle Erlasse und explizite Regeln eine gezielte Unterscheidung von Ungleichbehandlung vorgenommen wird. In der Schule erfolgt dies in Form der *positiven Diskriminierung* mit fördernder Absicht, bei der allerdings oft benachteiligende Auswirkungen zu beobachten sind (z. B. bei Vorbereitungs- und Förderkursen). Bei der *indirekten Diskriminierung* trifft die Option Gleichbehandlung Ungleicher zu, die sich in Form von geschriebenen und ungeschriebenen Regeln in der Gleichbehandlung in den Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisieren. Dies trifft vor allem bei Selektionsentscheidungen, aber auch bei kollektiven Merkmalen wie nationaler Herkunft und Kultur zu (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 274–278).

1.8 Das Verhältnis der Migrationspädagogik zur Interkulturellen Pädagogik

In diesem Kapitel soll das Verhältnis der Migrationspädagogik und Interkulturellen Pädagogik betrachtet werden. Da ein ausführlicher Vergleich einen eigenen Forschungsschwerpunkt darstellen würde, sollen an dieser Stelle sehr aufschlussreiche epistemologische Konvergenzen und Divergenzen eruiert werden. Hierbei werden hauptsächlich die Positionen von Georg Auernheimer (2010, 2012) als Vertreter der Interkulturellen Pädagogik und Paul Mecheril (2004; 2006; 2010) als Vertreter der Migrationspädagogik gegenübergestellt.

1.8.1 Der sozialkonstruktivistische Ansatz

Auch wenn für Mecheril (vgl. 2010: 64) der Begriff Interkulturelle Pädagogik als Bezeichnung für eine erziehungswissenschaftliche Richtung unklar ist und diese außerdem die gesellschaftlichen Differenzen auf eine rein kulturelle Dimension reduziert, zählt ihn Auernheimer (vgl. Auernheimer 2012: 50–52) zu einem sozialkonstruktivistischen Vertreter der Interkulturellen Pädagogik. Der Sozialkonstruktivismus ist für ihn dadurch gekennzeichnet, dass für Menschen alle Wahrnehmungen gesellschaftlich konstruiert, institutionalisiert und überliefert sind. Viele Vertreter der Interkulturellen Pädagogik behandeln Kulturgrenzen als Konstrukte oder zumindest nehmen sie diesen gegenüber eine kritische Haltung ein.

In Mecherils Konzeption der Migrationspädagogik wird der Fokus auf die Erzeugung von „der und die Andere“ in einer Gesellschaft gelegt, die von Migration geprägt ist. Er bezeichnet diese Zugehörigkeitsordnungen als der „natio-ethno-kulturelle Andere“. Der Blick dieser Forschung ist eben auf die Andersheit von Menschen gerichtet und inwiefern sich diese in der Gesellschaft kennzeichnet. Terminologisch unterscheidet er demnach „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ (vgl. Mecheril 2004: 19–23). Mecheril bezeichnet den Begriff des „Migrationsanderen“ als ein begriffliches Werkzeug, das sich an der Erkenntnis von gesellschaftlicher Wirklichkeit und Erfahrungen von Menschen bemisst – er weist allerdings darauf hin, dass dieses Instrument ebenfalls einen Konstruktionscharakter hat (vgl. Mecheril 2010: 17). Wie schon in Kap. 1.3 erwähnt, bedient sich Mecheril der Theorie des Postkolonialismus: Durch das Konzept von *Othering* zeigt der Literaturwissenschaftler Edward Said hegemoniale Muster auf, und zwar, inwiefern „Fremde“ mit negativen Konnotationen bei einem gleichzeitigen „Wir“ mit positiven Zuschreibungen konstruiert werden (vgl. Mecheril/Castro Varela 2010).

Für den Bildungsforscher Roth (vgl. 2010: 93) stellt Mecheril durch seine vorgenommenen hegemonialen Kategorieunterscheidungen den rigorosesten Vertreter des dekonstruktivistischen Zweigs der Interkulturellen Pädagogik dar, während seiner Meinung nach Auernheimer mehr Raum für das konstruktive Verständnis von kulturellen Differenzen einräumen würde. Nohl (vgl. 2006: 129–132) gliedert Mecherils Migrationspädagogik unter der Perspektive einer reflexiven interkulturellen Pädagogik ein, wobei es sich um eine radikale Version davon handle, die wenig Kraft in die reflexive Selbstbeschränkung setze.

Sein Hauptkritikpunkt bezüglich der Zugehörigkeitsordnungen ist jedoch, dass andere Dimensionen wie die Generation, die Schicht oder das Geschlecht keineswegs berücksichtigt würde. Aus diesem Grund würde sich die Migrationspädagogik innerhalb eines „begrenzten Rahmens“ bewegen.

1.8.2 Auernheimers Kritik am sozialkonstruktivistischen Ansatz

Auernheimer zeigt bei konstruktivistischen Argumentationen einige Inkonsistenzen auf: Denn oft bleibt unbedacht, dass Konstrukte Selektionen von Bildern und Begriffen aus der realen Welt sind und ihr Realitätsgehalt nicht immer überprüft wird. Besonders brisant für die Interkulturelle Pädagogik ist die konstruktivistische Sicht auf kulturelle Identitäten: In diesen Diskussionen wird die Brauchbarkeit des Kulturbegriffs meistens in Frage gestellt, obwohl Sozialkonstruktivisten selbst annehmen, dass die Wirklichkeit kollektiv konstruiert ist. Doch letztendlich müssen sich Konstruktivisten auf Kultur oder etwas Ähnliches im Sinne eines gemeinsamen „Wissenshaushaltes“ beziehen, der aus Symbolen besteht (vgl. Auernheimer 2010: 125). Anhand dieser Formulierung ist ablesbar, dass sich Auernheimer in die Nähe der *Cultural Studies* positioniert: Er wendet sich gegen die Vorstellung einer einseitigen kulturellen Prägung, vielmehr wird Kultur als Symbolsystem definiert, wodurch Kultur prinzipiell mehrdeutig aufzufassen ist und für individuelle Bedeutungs- und Sinngewebungen offen ist. Demnach sind unsere Verhaltensregeln kulturspezifisch geprägt, also die Bewertung der Welt und die Verständigung untereinander wird durch eine gemeinsame Sprachkultur und kulturspezifische Medien erleichtert (vgl. Auernheimer 2012: 55). Kultur ist in der weiteren Folge als Substanz der menschlichen Wirklichkeitskonstrukte als Orientierungssystem unverzichtbar, wobei festzuhalten ist, dass sich die persönliche Sinngewebung nicht mit einem gesellschaftlichen bzw. symbolischen Symbol decken kann. Mithilfe der kulturellen Praxis konstruiert sich der Mensch Ordnungssysteme in der Welt. Ohne diese kulturellen Mittel könnte sich der Mensch weder selbst verstehen noch entwerfen (vgl. Auernheimer 2010: 126/127). Dieses Modell entspricht somit der in Kap. 12.4 vorgenommenen Dreiteilung der Kultur in die soziale (Interaktionen) und materiale Dimension (kulturelle Artefakte) und insbesondere in die mentale Dimension mit unterschiedlichen Sinngewebungen.

Auernheimer wiederum ortet auch bei Mecheril mit seinem Konzept der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen“ neben dem oben erwähnten sozialkonstruktivistischen Ansatz vor allem die Einbeziehung der Diskurstheorie nach Michael Foucault und der *Cultural Studies* nach Stuart Hall (vgl. Auernheimer 2012: 51). Gerade bei diesen beiden Aspekten ist deutlich erkennbar, dass sich Mecheril bei den zwei Leitmotiven der Interkulturellen Pädagogik, der Anerkennung von Anderssein und dem Bewusstsein von Ungleichheit, insbesondere auf den zweiten Aspekt konzentriert, indem er Dominanzverhältnisse bzw. Unterscheidungen durch Machtpraxen aufdecken möchte (vgl. Auernheimer 2012: 59): *Cultural Studies* in der Denkrichtung, wie es Mecheril und Witsch verstehen, beschäftigen sich hauptsächlich mit kulturellen Differenz- und Machtverhältnissen. Ähnlich wie bei Auernheimer zuvor dargestellt, steht die Kultur als soziale Praxis im Vordergrund, wobei der Macht eine besondere Stellung eingeräumt wird: Denn alle kulturellen Praktiken erzeugen einerseits Unterschiede, andererseits werden sie durch Unterscheidungen erzeugt. Im alltäglichen Handlungsverlauf heißt es nun die symbolischen Unterscheidungsweisen zu analysieren, etwa wie „Mann und Frau“, „jung und alt“, „fremd und nicht-fremd“. Diese Tradition der *Cultural Studies* verfolgt die erkenntnispolitische Zielsetzung, diese stets in Produktion stehenden machtvollen, symbolischen Differenzpraxen zu untersuchen (vgl. Mecheril/Witsch 2006: 11–15). Diese gerade beschriebene Auseinandersetzung bezüglich der symbolischen Grenzen von „natio-ethno-kulturellen“ Zugehörigkeiten können nach Mecheril auch im Sinne diskursiver Prozesse verstanden werden (vgl. Mecheril/Castro Varela 2010: 36): Auf die Arbeiten von Michael Foucault gestützt, werden unter Diskursen vor allem nicht nur Bedeutungen im gesprochenen oder schriftlichen Wort verstanden, sondern auch jene im Zusammenhang mit Bildern, Gesten und institutionellen Abläufen. Da die Diskurse in diesem institutionellen Sinn fungieren, erzeugen sie sich als materielle Wirklichkeit, wobei die Sprache wirklichkeitstragend sowie wirklichkeitskonstituierend wirkt. Da der Diskurs ständig etwas produziert (z. B. über Sexualität, Menschenrechte etc.) und durch sich selbst hervorgebracht wird, schafft das dadurch erzeugte diskursive Wissen soziale Wirklichkeiten. Der Diskurs ist daher doppelt produktiv, weil er erstens Gegenstände erzeugt, zweitens werden die Menschen aufgrund des Wissensgebrauchs aus dem Diskurs zu dem, was sie sind. Diskurse sind aber hauptsächlich als Produzenten von Machtverhältnissen zu verstehen: Macht

fungiert hier als konstitutive Dimension des Symbolischen und Sozialen und macht infolgedessen aus Individuen Subjekte (vgl. Mecheril 2004: 43–45).

Mithilfe der skizzierten Positionen der *Cultural Studies* und der Diskurstheorie kann an dieser Stelle wieder auf Mecherils Instrumentarium der binären Opposition rekurriert werden: „Diskurse über Andere machen die Anderen zu dem, was sie sind, und produzieren zugleich Nicht-Andere“ (Mecheril 2004: 45).

Nach Auernheimer sind kulturelle Praxen und Mittel unabdingbar für die Möglichkeit von mehrkulturellen oder hybriden Identitätsentwürfen. Vor allem unter diesem Aspekt sieht er eine große Gemeinsamkeit mit Mecheril, denn auch er berücksichtigt die Zwänge, mit denen Angehörige von Minderheiten seitens der Mehrheitsgesellschaft soziale Zuschreibungen erfahren. Diese Zwänge äußern sich aber ebenfalls in den von Mecheril beschriebenen „Zugehörigkeitsordnungen“ und den damit verbundenen Strategien zur Normalisierung. Auernheimer knüpft an diese Gedanken an und warnt vor der „Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse“, in Folge derer die Diskriminierung von gewissen Gruppen naturalisiert bzw. normalisiert wird, dies sei vor allem seit den internationalen Leistungsvergleichen der Bildungssysteme zu beobachten (vgl. Auernheimer 2012: 55–59).

III Die interkulturelle Medienkompetenz

In diesem Großkapitel wird die in der Einleitung beabsichtigte Ergänzung des interkulturellen Medienkompetenzmodells nach Luchtenberg durchgeführt. Das Kap. 1 beginnt insofern mit einem Vorausblick hinsichtlich der Didaktisierung (vgl. Kap. IV), als die Medieninhaltsforschung skizziert wird. Dahinter steht die Absicht, alle Akteure und Gegenstände, die für die Konzeption der Unterrichtsmethode „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker (vgl. Kap. IV3) relevant sind, einleitend vorzustellen: die Kommunikatoren, die Medien als Untersuchungsmaterial, die Frage der Realität bzw. der Wirklichkeitskonstruktionen (wie bereits bei Bolten in Kap. I2.4 besprochen) und schließlich die für die Medienpädagogik besonders wichtigen Rezipienten. Die Wirklichkeitskonstruktionen sind deshalb von Belang, weil der Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Position auch bei den Kommunikationswissenschaften viel Anhänger findet. Daher werden in den Kap. 1.1 und 1.2 verschiedene konstruktivistische Ansätze mit Medienbezug erläutert, da sie für die Gesamtbegründung in Kap. V relevant sind. Ab Kap. 2 wird die Bedeutung der Medien im Migrationsprozess diskutiert, vor allem die negative Berichterstattung über Migranten, die oft damit einhergeht. Dabei werden wie in Kap. II1.7 Bewertungen und Stereotypisierungen aufgegriffen, bei der die Charaktereigenschaften Einzelner mit den Handlungsrollen einer ganzen Gruppen gleichgestellt werden. Das Kap. 3 ist deshalb bedeutsam, weil zusätzlich zu den gesellschaftlichen migrationsbedingten Entwicklungen (vgl. ab Kap. I1) die Folgen einer so genannten mediatisierten Gesellschaft dargestellt werden, die sich vor allem durch das Web 2.0 bemerkbar machen: Die Nutzungsdauer von mobilen Endgeräten beträgt bei den Jugendlichen mehrere Stunden pro Tag, außerdem kann rund um die Uhr ortsunabhängig gesurft, kommuniziert und an Diskussionen partizipiert werden. Kap. 3.3 und 3.4 stellen im Rahmen der interkulturellen Medienkompetenz das „Pendant“ zur Interkulturellen Pädagogik dar, nämlich die Medienpädagogik – der Fokus wird auf ihr Leitziel, die Medienkompetenz, gelegt. Nach der Klärung dieser Bezeichnungen und der dahinter stehenden Modelle kann ab Kap. 4 das Modell der interkulturellen Kompetenz nach Luchtenberg erweitert werden und es wird dazu in Kap. 4.5.2 eine Übersichtsdarstellung angefertigt.

1 Medieninhaltsforschung

Aufgrund ihrer massenhaften Verbreitung, ihrer großen Popularität und ihrer damit verbundenen Wirkungsvermutungen standen Massenmedien und ihre Inhalte schon seit Beginn der Kommunikationswissenschaft im Fokus der empirischen Forschung. Die Berichterstattung über kontroverse Themen wie Sexualität, Pornographie, Kriminalität, Gewalt, Reality-TV oder auch Rassismus bewirkt positive und negative Resonanzen in der Öffentlichkeit. Als Untersuchungsgegenstand „Medieninhalte“ erweist sich die Inhaltsanalyse als probate und häufig genutzte Untersuchungsmethode. Primäres Ziel des Forschers ist es, erstens die Medienrealität zu beschreiben und zweitens die Medienrealität zu erklären (vgl. Bonfadelli 2002: 14).

Diese Medienrealität lässt sich nach Bonfadelli (vgl. Bonfadelli 2002: 14–16) auf vierfache Weise betrachten:

1. Zu Beginn der kommunikationswissenschaftlichen Forschung wurden insbesondere Untersuchungen auf den **Kommunikator** vorgenommen: So wurde in der politischen Propaganda versucht, Hintergründe zum Urheber zu eruieren. Die Gatekeeperforschung beschäftigt sich mit der bewussten, selektiven Auswahl der Kommunikatoren (zumeist Journalisten) auf bestimmte Ereignisse und Perspektiven, über welche die Massenmedien berichten.
2. Werden die **Medien** an sich untersucht, steht im Vordergrund, mit welchen Zeichen welche Bedeutungen ausgedrückt werden. Die Untersuchungsformen richten sich hierbei selbstverständlich an die spezifischen Charakteristika der unterschiedlichen Medien (Presse, Fernsehen, Radio, Internet).
3. Mittels der Inhaltsanalyse wurde sehr früh in der Forschung das Verhältnis von Medien und **Realität** untersucht. Hier steht insbesondere im Vordergrund, inwiefern Medieninhalte die Realität tatsächlich spiegeln oder diese verzerrt wiedergeben. Diesbezüglich entwickelte sich eine eigene Forschung, die aus dem Englischen kommend „Medien-Bias“ genannt wird und einseitige oder verzerrte Berichterstattung aufdeckt. Bei der Diskussion über die Realität stehen sich zwei erkenntnistheoretische Positionen gegenüber: Zum einen die „naiv-realistische“ Position der journalistischen Nachrichtentheorie, die davon ausgeht, dass Massenmedien die primäre Wirklichkeit abbilden können, zum anderen die konstruktivistische Position, die diese Position in Frage stellt.

4. Für den didaktischen Zugang ist insbesondere die Rolle des **Rezipienten** bedeutsam: Da oft vorschnell von Medienwirkungen auf das Publikum geschlossen wird, versuchen neuere Ansätze, sich vermehrt auf den Rezipienten zu konzentrieren: Es wird gefragt, welche Medieninhalte überhaupt auf Interesse stoßen, inwiefern Effekte der Medien erklärt werden können und inwiefern Nutzer den Medienbotschaften aktiv Sinn zuschreiben und ihre eigene soziale Realität konstruieren.

Bonfadelli (vgl. 2002: 17) zieht das Fazit, dass Medieninhalte zumeist in Beziehung zu den Kommunikatoren oder zu den Rezipienten untersucht werden, da die Inhalte für sich alleine nur in Ausnahmefällen einen eigenen Gegenstandsbereich darstellen.

1.1 Der Konstruktivismus und die Medienwirklichkeit(en)

Da Diskussionen über konstruktivistische Sichtweisen bereits mehrfach angedeutet worden sind (vgl. Kap. 12.4 und Kap.11.8) und diese Perspektiven im Bereich der Kommunikationswissenschaften ebenfalls eine maßgebende Position darstellen, soll an dieser Stelle die momentane Forschungssicht dargestellt werden:

Anfangs muss die Betonung darauf gelegt werden, dass der Konstruktivismus keine einheitliche Theorie darstellt, er teilt sich vielmehr in unterschiedliche Positionen und Fraktionen auf. Dennoch ist für Weber eine analytische Trennung zwischen naturalistischen und kulturalistischen Konstruktivisten sinnvoll: Während sich naturalistische Konstruktivisten vor allem mit der Konstruktion von Wirklichkeit mithilfe von Wahrnehmung, Kognition, Bewusstsein und Gehirn beschäftigen, konzentrieren sich kulturalistische Konstruktivisten auf die Wirklichkeitskonstruktion mittels Sprache, Kultur, Gesellschaft, Medien und Kommunikation (vgl. Weber 2002a: 23). Somit konstruiert der Konstruktivismus als Theorie – in einer simplen Definition – durch eine Einheit X (durch eine Instanz, einen Ort) eine Wirklichkeit Y oder mehrere Wirklichkeiten. Erkenntnistheoretisch gesehen werden „Was-Fragen“ (die ontologische Suche nach dem Sein) durch „Wie-Fragen“ (Prozess des Werdens) ersetzt. Damit weist der Konstruktivismus eine prozesshafte und dynamische Struktur auf.¹⁸ Die eben genannte wirklichkeitserzeugende Instanz wird als Beobachter bezeichnet. Da dieser seine Umwelt durch unterschiedliche Beobachtungen und Unterscheidungen generiert, erschafft er eine beobachterabhängige Wirklichkeit (vgl. Weber 2002a: 24/25).

¹⁸ Diese prozesshafte und dynamische Struktur ist auch beim Kulturbegriff in Kap. 12.3 festgestellt worden.

Der in Kap. 12 mehrfach erwähnte Bolten wurde als Vertreter der (konstruktivistischen) interkulturellen Pädagogik bereits dargestellt. Für ihn ist die Realität durch Wahrnehmung konstruiert, die eingehenden Sinneswahrnehmungen werden mit bereits vorhandenen Schemata verglichen und zugeordnet (vgl. Bolten 2007: 32–36). Er bezieht sich somit sowohl auf neurobiologische als auch kulturalistische Konstruktionsmodelle.

Diese konstruktivistische Position kann insbesondere für die empirische Forschung genutzt werden: Es wird einerseits nach wie vor Kommunikatorforschung durchgeführt, aber insbesondere bei den Neuen Medien führen Trends wie Virtuelle Realität, Multimedia und Simulationstechnologien zu einer Zunahme von „Konstruktivitätsgraden“ (vgl. Weber 2002a: 27). Für Weber sind im Jahr 2002 Entwicklungen wie die Verzahnung von Journalismus und Unterhaltung oder die Konstruktion von Realität in Fernsehsendungen (wie Reality Soaps) weitere Indizien für bewusste Konstruktionen. Derartige Sendungen würden aber einen hohen Grad an Künstlichkeit benötigen, um real zu wirken, nach dem Motto: Je eindringlicher Realität suggeriert wird, desto mehr Konstruiertheit steckt vermutlich dahinter. Weber leitet darauf ein enormes Potenzial für die Medienpädagogik ab, denn schließlich gehe es in der empirischen Medienpraxis darum, Wirklichkeitskonstruktionen zu beobachten, welche immer technisch avancierter und wirtschaftlich motivierter werden (vgl. Weber 2002b: 14).

Gerade in der Kommunikationswissenschaft und auch in der Pädagogik sind sich viele Forscher dahingehend einig, dass die konstruktivistische Position vorzuziehen ist: Denn eine objektive Realität existiert nicht, Realität wird stets durch die menschlichen Sinneseindrücke individuell rekonstruiert (vgl. Bolten 2007: 31). Die dadurch erzeugte Wirklichkeit ist somit keine Repräsentation bzw. Abbild der Welt, sondern eine funktionale und brauchbare Konstruktion, die sich gattungsgeschichtlich und biografisch als lebensdienlich erwiesen hat (vgl. Siebert 2005: 11). Genauso können auch Medienrealitäten im Sinne von Wirklichkeitsdarstellungen in den Medien nicht als einfache Widerspiegelungen und Abbilder einer beobachterunabhängigen Wirklichkeit verstanden werden. Die Medien konstruieren vielmehr neue und unabhängige Realitäten, deren Beobachtung unabhängig von der „tatsächlichen Wirklichkeit“ für den Forschungsprozess bedeutsam ist. Dahinden und Süß betonen, dass sie absichtlich den Begriff „Medienrealitäten“ in der Pluralform verwenden, zumal dieser die Beobachter- und Perspektivengebundenheit jeder

Wirklichkeitsbeschreibung inkludiert (vgl. Dahinden/Süss 2009: 9). In einer konstruktivistisch geprägten Medienforschung werden zusammenfassend betrachtet nicht die Medienrealität oder Realität an sich verglichen, sondern Medienwirklichkeiten untereinander sowie die Rezipientenwirklichkeiten (vgl. Weber 2002a: 28). Die konstruktivistische Neubewertung des massenmedialen Kommunikationsgeschehens hat infolgedessen ergeben, dass Medienrezeption viel mehr als bloßes Empfangen ist. Nun werden Rezipienten als aktive Nutzer verstanden, die sich durch ihre Medienauswahl und Medienrezeption ein individuelles Weltbild konstruieren. Bei dieser Betrachtung müssen trotz der Verantwortlichkeiten von Journalisten und Medienproduzenten auch die Rezipienten Eigenverantwortung tragen, indem sie Massenmedien mit Kompetenz und dem nötigen Fachwissen benutzen (vgl. Jansen 2003: 91).

1.2 Der diskursive Konstruktivismus

Wie in Kap. 1.1 erwähnt, teilt sich der Konstruktivismus in mehrere Fraktionen auf. Hinsichtlich der Wirkung der Massenmedien ist in den vergangenen Jahren insbesondere der so genannte diskursive Konstruktivismus (im Einklang mit der Diskursforschung) relevant geworden: Zwar wird den Massenmedien dabei kein Deutungsmonopol zugeschrieben, zumal Konstruktionsleistungen auch außerhalb von Medien erbracht werden können. Doch dadurch, dass sie Deutungsangebote sozialer Wirklichkeit produzieren, können sie politischen und gesellschaftlichen Akteuren einen privilegierten Zugang für gesellschaftliche Sinnsetzungen schaffen. Deshalb können sie den Umfang, die Zusammensetzung und Gewichtung von nationalen, transnationalen und transgesellschaftlichen Diskursgemeinschaften maßgebend beeinflussen. Mittels Massenmedien werden auf nationalen und transnationalen Ebenen Deutungskonkurrenzen und bedeutungstiftende Prozesse ermöglicht, in der Vermittlung und Konsensschaffung kommt ihnen eine besondere Rolle zu. Anders als die Rezipientenforschung auf der Mikroebene (vgl. Kap. 1.1) legt diese Art von Konstruktivismus den Fokus auf transnationale Zusammenhänge und eignet sich daher insbesondere für eine politikwissenschaftliche Befassung (vgl. Brand 2012: 259–273). Dennoch ist diese Art von Konstruktivismus an dieser Stelle erwähnenswert, da einerseits schon mit Mecheril auf den Diskursbegriff Bezug genommen worden ist (vgl. Kap. II1.8.1), andererseits wird er in der Kommunikationswissenschaft vielfach verwendet (vgl. ab Kap. 2).

Schließlich kommt der diskursive Konstruktivismus auch im praktischen Teil (vgl. Kap. IV4.3.4) zum Tragen.

2 Die Rolle der Medien im Migrationsprozess

Aufgrund der gesellschaftlichen Demografieentwicklungen (vgl. Kap. I1) und der damit verbundenen öffentlichen Diskurse über Integration und Migration in den Massenmedien behandelt die Kommunikationswissenschaft zwei Problembereiche: erstens die Integration in den Medien und zweitens die Integration durch Medien. In beiden Fällen kommen den Medien wichtige Vermittlungsleistungen zu (vgl. Herczeg 2012: 239/240). Die Migrationsbewegungen der vergangenen Jahrzehnte haben vermehrt zu kontrovers geführten Diskussionen geführt, vor allem seit den Terroranschlägen 2001 in den Vereinigten Staaten hat sich der Schwerpunkt auf Migranten aus islamischen Ländern verlagert. Im ersten oben angesprochenen Fall werden Begriffe wie „Stereotypisierungen“ und „Medienghetto“ gebraucht. Häufiges Argument ist hierbei, dass die Mehrheitsbevölkerung in den deutschsprachigen Ländern kaum Kontakte mit Menschen mit Migrationshintergrund pflegt, daher ist die Berichterstattung der Medien über Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, Asylwerber etc. besonders zu beachten. Denn allzu oft werden negativ konnotierte „Bilder über Fremde“ transportiert, die in der weiteren Folge massive Auswirkungen auf Einstellungen und Haltungen haben können, was sich als diskriminierende Verhaltensweisen niederschlagen kann. Die Berichterstattung ist allerdings auch für die Migranten wichtig – damit ist der oben erwähnte zweite Fall angesprochen: Im positiven Sinn kann sie zur kulturellen und gesellschaftlichen Integration beitragen, im schlechteren Fall aber Ausgrenzungen und Vorurteile verstärken (vgl. Bonfadelli 2010: 181).

Bonfadelli (vgl. 2010: 182–185) klassifiziert bezüglich der Rolle der Medien im Integrationsprozess drei kommunikationswissenschaftliche Analyseebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene), die in den folgenden Kapiteln beschrieben werden.

2.1 Makroebene

Auf einer Makroebene werden den Massenmedien generell drei Großfunktionen zugeordnet, nämlich eine soziale, politische und ökonomische Funktion, wobei die Integrationsfunktion innerhalb der sozialen Ebene angesiedelt ist (vgl. Burkart 2002: 378–412). Obwohl in den 1950er und 1960er Jahren bereits auf Dysfunktionen der Medien aufmerksam gemacht worden war, wurde den Medien im deutschen Sprachraum großteils eine positive Funktion bezüglich ihrer gesellschaftlichen Sozialisations- und Integrationsaufgabe zugeschrieben (vgl. Bonfadelli 2010: 182). Viel Resonanz in der kommunikationswissenschaftlichen Rezeption erreichte ein Beitrag von Otfried Jarren, der den Massenmedien vor allem deshalb eine zentrale Rolle im Integrationsdiskurs zugeschrieben hat, weil sich Integration als Konstrukt sozialer Realität über massenmediale Kommunikation vollzieht. Seiner Meinung nach kommt ihnen als Vermittler explizit die Aufgabe zu, Integrationsdiskurse zu führen (vgl. Jarren 2000: 23/24). Doch Bonfadelli gibt bei derartigen normativen Forderungen an die Medien zu bedenken, dass selten eine Spezifikation erfolgt und diesbezüglich keine empirischen Untersuchungen diesbezüglich durchgeführt worden sind (vgl. Bonfadelli 2010: 183).

2.2 Mesoebene

Die Dimension der Mesoebene inkludiert insbesondere die Journalismusforschung, die sich mit Journalismus als Teilsystem der Gesellschaft beschäftigt, wobei der Journalismus deren Selbstbeobachtung zur Aufgabe hat. Die empirische Forschung untersucht dabei, inwiefern der Journalismus die Komplexität der Umwelt reduziert und als eigene symbolische Wirklichkeit konstruiert (vgl. Bonfadelli 2010: 183). Aus diesem Grund beziehen sich folgende Beschreibungen auf massenmediale Inhalte: Es wird durchleuchtet, welche Defizite und Syndrome ethnischen Minderheiten sowie Menschen mit Migrationshintergrund in der Berichterstattung zugeschrieben werden (vgl. Trebbe 2009: 77).

2.2.1 Selektion als Thematisierung

Die tägliche Selektion von begrenzten Themen wird meist mit dem Konzept der Nachrichtenfaktoren erklärt (vgl. Bonfadelli 2010: 183), anhand derer gewissen Ereignissen Nachrichtenwerte zugeschrieben werden. Die Nachrichtenwerte werden von Journalisten zugeschrieben und werden nicht nur bei der Auswahl des Themas relevant, sondern auch davor während der Phase journalistischer Produktion (vgl. Sponholz 2013: 293).

Empirische Befunde zeigen, dass einerseits von der Überrepräsentation von ethnischen Minderheiten gesprochen wird, andererseits von einer Marginalisierung im Sinne einer geringen Berücksichtigung in den Massenmedien (vgl. Trebbe 2009: 79). Nach Trebbe (vgl. 2009: 46/79) können auf drei Stufen Defizite bezüglich der Repräsentation festgestellt werden:

- Die erste Stufe bezeichnet das *reine Vorkommen* bzw. die eigentliche Darstellung in den Medien. Damit sind jene sozialen Gruppen gemeint (z. B. ethnische Minderheiten), die nicht oder nur wenig in Medien berücksichtigt werden und daher kein Bestandteil der gesellschaftlichen Realität sind. Die empirische Forschung untersucht hierbei, inwiefern Menschen mit Migrationshintergrund qualitativ oder quantitativ in den Medien der Mehrheitsgesellschaft dargestellt werden. Im Vordergrund steht die Frage, ob Migranten systematisch unterrepräsentiert bzw. marginalisiert werden.
- Auf der zweiten Stufe wird das mediale Thema in einem *gesellschaftlichen Problemfeld* kontextualisiert, d. h., es wird das Verhältnis der untersuchten Gruppe zur Mehrheit dargestellt.
- Die dritte Stufe bezeichnet die aktive *Teilnahme im massenmedial geführten Diskurs* als Sprecher oder als Akteur, aber auch die Tatsache von passiven Objekten der Berichterstattung, falls keine aktive Teilnahme erfolgt.

Dieses auf der zweiten Stufe erwähnte Verhältnis der Mehrheits- und Minderheitsbevölkerung wurde insbesondere inhaltsanalytisch mehrfach untersucht. Diese Befunde haben ergeben, dass hinsichtlich der Berichterstattung über Migranten negative Nachrichtenfaktoren überwiegen:

- Häufig werden Migranten mit *Kriminalität* in Beziehung gebracht und ihr geringer gesellschaftlicher Status wird dadurch zementiert (vgl. Ruhrmann/Demren 2000: 71). Seit dem 11. September 2001 und den weiteren Terroranschlägen auf die westliche Welt (vgl.

Kap. 12.6.1.3) werden Migranten häufig als Problemgruppe dargestellt, was sich auch auf ihre Wahrnehmung der Mehrheitsbevölkerung und in der Berichterstattung niederschlägt. Die Attentate in New York, Madrid, London und Paris gelten daher als mediale Schlüsselereignisse (vgl. Ruhrmann/Sommer/Uhlemann 2006: 48/49).

- Bei medialen Darstellungen dominiert der Nachrichtenfaktor *Negativität*, dadurch wird die Wahrnehmung der Migranten als „Problem“ der Gesellschaft verstärkt (vgl. Ruhrmann/Demren 2000: 72). Unter diesem Faktor werden zusätzliche Faktoren wie Aggression, Demonstration, Schaden, Kontroverse, aber auch „kulturelle Nähe“ subsumiert. Im letzten Beispiel wird dabei zwischen erwünschten und weniger erwünschten Personengruppen unterschieden (vgl. Ruhrmann/Sommer/Uhlemann 2006: 48/49).

2.2.2 Interpretation als Framing

Diese Dimension steht einerseits im engen Zusammenhang mit den bisher dargestellten Befunden der interkulturellen Pädagogik und wird insbesondere bei der im Vorkapitel erwähnten Problematisierung bedeutsam: Da bei Berichterstattungen stets Selektionen vorgenommen werden, werden bestimmte Aspekte betont, andere vernachlässigt und weggelassen (vgl. Bonfadelli 2010: 183). Durch diese Einrahmung der Themen wird zugleich auch eine zweite Wahl getroffen. Das Thema erfährt einen Deutungsrahmen, dieser wird *Frames* genannt und dient Mediennutzern dazu, ihre Umwelt zu organisieren (vgl. Sponholz 2013: 294).

Allgemein sind *Frames* als hypothetisch-theoretische Konstrukte zu bezeichnen, die in unterschiedlichen Sozialwissenschaften wie Soziologie, Psychologie etc. wirksam werden. Als Konsens dieser Positionen gilt, dass Strukturen oder Muster hinter der sichtbaren bzw. wahrgenommenen Realität stehen (vgl. Bonfadelli 2002: 143). Als Deutungsmuster werden Frames Funktionen wie Selektionssteuerung, Reduktion der Komplexität sowie Informationsstrukturierung zugeordnet (vgl. Trebbe 2009: 50/51).

Für die kommunikationswissenschaftliche empirische Forschung sind zwei Frame-Typen bedeutsam:

- *Medien-Frames* untersuchen, inwiefern die journalistische Rahmung eines Themas erfolgt: Es kann hierbei die Themenauswahl und/oder die inhaltliche Strukturierung herangezogen werden (vgl. Bonfadelli/Friemel 2011: 198/199).

- Bei *Rezipienten-Frames* stehen die Eruierung von individuellen Frames und die Frage der Aufnahme im Vordergrund, ob Rezipienten Medien-Frames passiv übernehmen oder in einer aktiven Rezeption agieren. Diese Überlegungen beruhen auf dem kognitiv-psychologischen Schema-Konzept, wonach der Mensch nur einen Bruchteil seiner einströmenden Informationen wahrnehmen und verarbeiten kann. Die Informationsverarbeitung erfolgt deshalb mittels einer Kategorisierung von Objekten, Ereignissen und Personen mittels der Komplexitätsreduktion (vgl. Bonfadelli/Friemel 2011: 197–199).

Die erwähnten theoretischen Ansätze und die empirischen Forschungen teilen die konstruktivistische Perspektive mit dem Hintergrund, dass Menschen bei der Aufnahme von Medienbotschaften auf kognitive Strukturen zurückgreifen. Der Sinn bzw. die Bedeutung von Kommunikationsinhalten unterscheidet sich infolgedessen nach dem Beobachter, nach seinem Kommunikationspartner und nach den von ihm bei den Interpretationen gebrauchten Frames, also seinen kognitiven Strukturen (vgl. Bonfadelli 2002: 145).

2.2.3 Bewertungen und Stereotypisierungen

Oft wird in Medien explizit Stellung zu einer gesellschaftlich relevanten Frage bezogen, wobei auch Wertungen vorgenommen werden. Dadurch können sogenannte *Bias* (Verzerrungen) auftreten, wobei Journalisten bzw. Medien in diesen Fällen nicht objektiv berichten, sondern Partei ergreifen und bestimmte Tendenzen verstärken (vgl. Bonfadelli 2002: 100, vgl. 2010: 183). Im Falle einer derartigen negativen Berichterstattung wird zumeist der Begriff der Stereotypisierung damit in Verbindung gebracht. Trebbe bekrittelt allerdings den uneinheitlichen und unsystematischen Gebrauch des Stereotypenkonzepts, wenn es darum geht, Defizite und Dysfunktionalitäten in Massenmedien zu beschreiben. Er erinnert daran, dass es sich bei Stereotypen nicht immer um eine negative Ausprägung handeln muss, wie in Studien oft vermittelt wird: Denn neben der unangemessenen Informationsreduktion, die mit dem Begriff negativer Stereotype belegt wird, hat Stereotypisierung ebenfalls auch eine neutrale Bedeutungsdimension: nämlich das passive Auslassen bzw. das aktive Auswählen bestimmter Komponenten in einer nicht ganzheitlich erfassbaren Realität. Dieser wertfreie Informationsverarbeitungsprozess wird mit notwendigen Kategorisierung in Verbindung gebracht (vgl. II1.7.1 und 2.2.2). Zu unterscheiden ist außerdem der *Image*-Begriff, der sich stärker auf die bildlich vermittelte

Komponente des Medienhalts bezieht, während sich der Stereotypen-Begriff vor allem auf die Rezeption der medialen Nutzer bezieht (vgl. Trebbe 2009: 47–50).

In punkto Medienberichterstattung treten gegenüber Personen mit Migrationshintergrund einige Tendenzen auf: Zum einen kommt das bereits erwähnte negative Kriminalitätssyndrom zum Tragen, aber auch ursprünglich wertfreie Stereotypen wie politisches Engagement oder Religiosität können sich sehr schnell zu negativen Eigenschaften wie Fundamentalismus in religiösen Fragen oder Fanatismus in politischer Hinsicht wandeln. In nationalen Kontexten läuft die Festsetzung von Stereotypen immer derart ab, dass eine Verbindung zwischen individuellen Charaktereigenschaften mit den ganzen Handlungsrollen einer Gruppe hergestellt wird: In US-amerikanischen Medien werden beispielsweise italienische Einwanderer nach wie vor mit der Mafia in Verbindung gebracht und Nachkommen von lateinamerikanischen Einwanderern mit mexikanischen Banditen, Clowns oder „Latino Lovers“. In deutschsprachigen Ländern kann von spezifischen türkischen Stereotypen gesprochen werden: Historisch galt die primäre Zuschreibung als Gastarbeiter (vgl. I1.4) und erfuhr im Laufe der Zeit einen Perspektivenwandel hin zum türkischen Geschäftsmann und Unternehmer. Heute wird in einem ersten Schritt häufig die ethnische Herkunft mit dem muslimischen Glauben gleichgesetzt oder zumindest verknüpft, im zweiten Schritt erfolgt diese Verknüpfung aber mit dem islamistischen Fundamentalismus und Terrorismus. Weitere Begleitthemen sind die Stigmatisierung der Frauen durch das Tragen des Kopftuchs und generell die stereotype Geschlechterrolle einer unterdrückten Frau und eines unterdrückenden Mannes (vgl. Trebbe 2009: 82–84).

2.3 Mikroebene

Innerhalb der Mikroebene wird bei Fragen im Integrationsprozess in der Kommunikationswissenschaft die Nutzung von Medienangeboten seitens der Migranten untersucht, d. h., ob diese Medien aus ihren Heimatländern oder deutschsprachige Mehrheitsmedien konsumieren. Dabei wurde diskutiert, inwiefern die Mediennutzung die Integration beeinflusst. Der Akkulturationsprozess wurde lange Zeit einseitig als Assimilation der Migranten an die Aufnahmegesellschaft verstanden mit deren Aufgabe von Werten und Normen. Heute belegen im deutschsprachigen Raum empirische Daten, dass Migranten Medien sowohl in der Sprache des Aufnahmelandes als auch in ihrer Herkunftssprache

nutzen. Dennoch können auch hier Unterschiede innerhalb der Migrantengruppen festgestellt werden. Aber für Unterschiede im Medienumgang ist zumeist nicht der direkte Migrationshintergrund verantwortlich, sondern klassische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Bildungsniveau oder der soziale Hintergrund der Familie. Zusammenfassend betrachtet kann keinesfalls von dem häufig zitierten „Medienghetto“ (vgl. Kap. 2) gesprochen werden, nach dem Satellitenfernsehen und Internet gesellschaftliche Exklusion verstärken würde (vgl. Bonfadelli/Bucher 2008: 96–99; vgl. Bonfadelli 2008: 79–92, vgl. 2010: 184/185).

3 Funktionen von Medien für Heranwachsende

Medien fungieren als Träger von Botschaften, als Technikwerkzeuge und als Kommunikationsmittel und sind sie folglich auf vielfache Weise mit Sozialisationsprozessen verbunden (vgl. Wagner/Gebel 2014a: 3). Sie bieten Identitätsangebote und kollektive Projektionsflächen in der Gesellschaft an (vgl. Karmasin 2002: 847), im Besonderen für Jugendliche haben sie neben der Kommunikations- auch eine Unterhaltungs- und Orientierungsfunktion (vgl. Eggert 2008: 97). Diese Medienfunktionen stellen den Hintergrund in diesem Kapitel dar: In Kap. 3.1 und 3.2 werden das Konzept und die Kennzeichen der mediatisierten Gesellschaft erläutert, um im Anschluss daran die aktuellen Ansätze der Medienpädagogik (vgl. Kap. 3.3) und Medienkompetenz (vgl. Kap. 3.4) aufzeigen zu können. Das Kap. 3.5 über die Partizipation in mediatisierten Gesellschaften rundet diesen Aspekt ab, um letztendlich die Erweiterung der interkulturellen Medienkompetenz in Kap. 4 vornehmen zu können.

3.1 Die mediatisierte Gesellschaft

Ebenso wenig wie von starren Kulturen gesprochen werden kann (vgl. Kap. 11.6.4), gibt es auch keine stabile Gesellschaften, da sie von menschlichem Handeln konstituierte und somit immer wieder neu hergestellte „Erzeugnisse“ sind, die im ständigen Wandel und ständiger Entwicklung begriffen sind. Lange Zeit wurde in der Soziologie versucht, diese Phänomene als Prozesse zu beschreiben, die durch die Festlegung von unterschiedlichen Zeitpunkten bzw. Variablen gemessen werden sollten. Krotz gibt allerdings zu bedenken, dass übergreifende Entwicklungen wie die Christianisierung, die Modernisierung Europas oder die Globalisierung, die er „Metaprozesse“ nennt, nicht durch unterschiedliche Werte einer Variable zu verschiedenen Zeitpunkten beschrieben werden können. Diese Metaprozesse sind seines Erachtens besser als Prozesse von Prozessen bzw. als Prozesse des grundlegenden kulturellen und sozialen Wandels zu verstehen, bei der es sich um langandauernde und übergreifende Veränderungen handelt, welche die kulturelle, soziale und lebensweltliche Entwicklung des Menschen maßgeblich beeinflussen. Neben der Globalisierung und Individualisierung bezeichnet Krotz auch die so genannte **Mediatisierung** als einen Metaprozess: Hierbei darf allerdings nicht der Fehler begangen werden, die Medien und ihre Techniken als alleinige Erklärung für Ursachen heranzuziehen, denn

schließlich sind es die Menschen selbst, die ihre Wirklichkeit, ihre Gesellschaft und Kultur konstruieren (vgl. Kap. 1.1). Die Mediatisierung ist zum einen ein Prozessbegriff, der nicht einen Zustand, sondern einen Wandel fokussiert. Zum anderen handelt es sich um einen relationalen Begriff, da er auf die Kommunikation bzw. auf kommunikatives Handeln verweist und somit auch auf Kommunikationsprodukte – wie Wissen, Kultur, Politik, Gesellschaft, Wirklichkeit, soziale Beziehungen etc. In einem weiteren Gedankengang entsteht die Mediatisierung von Kommunikation erst durch Menschen und ihre Techniken für ihr kommunikatives Handeln. Dadurch, dass die menschlichen sozialen Lebensbedingungen im ständigen Wandel begriffen sind, verändern sich auch ihre Bedürfnisse, um diese zu befriedigen, werden ebenso neue Medien institutionalisiert (vgl. Krotz 2012: 19–29). Aus diesem Grund durchdringt Kommunikation mit und über Medien zunehmend häufiger und länger alle möglichen Lebensbereiche sowie Gesellschaftsgruppen der Menschen. Dadurch entsteht in weiterer Folge ein persistenter und ubiquitärer Kommunikationsraum mit einer dementsprechenden informations- und kommunikationstechnischen Infrastruktur innerhalb des Mediatisierungsprozesses. Dieser neu geschaffene Raum mit seiner Infrastruktur kennzeichnet den Übergang zu der digitalen Gesellschaft (vgl. Kammerl 2014: 19–22).

3.2 Kennzeichen der mediatisierten Gesellschaft

Wie in Kap. 3.1 erwähnt, werden im Zuge der Mediatisierung neue Medien bzw. neue Technologien institutionalisiert, wobei folgende gesellschaftliche und technische Entwicklungen festgestellt werden können:

- Eine Begleiterscheinung der Mediatisierung ist, dass sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten zumindest eine generelle Entwicklung weg von traditionellen Massenmedien zu interaktiven Medien vollzogen hat. Das Rollenverhältnis von Konsumenten und Rezipienten hat sich verändert: Denn Mediennutzer können innerhalb der sozialen Netzwerke selbst Inhalte produzieren, weshalb sie auch teilweise „Produser“ bezeichnet werden. Dieser Prozess markiert eine grundlegende Rollenänderung sowie eine Verschiebung des Machtverhältnisses von Produzent und Konsument. Damit wird eine Umgebung erzeugt, in der mehr Partizipation möglich erscheint (vgl. Demmler/Rösch 2014: 195/196). Traditionelle Medien verlieren ihre Gatekeeper-Funktion, Austauschplattformen erlauben das

Produzieren und Austauschen von Inhalten in Form von Texten und Links (z. B. *Twitter*), Videos (z. B. *Youtube*), Bildern (z. B. *Flickr*) oder in Form einer Kombination, wie dies bei sozialen Netzwerken wie *Facebook* möglich ist (vgl. Petko 2014: 20).

- Die heutige Medienwelt hat die Gestalt eines Netzes, in dem vielfältige Zugänge zu Inhalten mit zahlreichen (Medien-)Tätigkeiten kombiniert werden können: Es kann ein Film im Fernsehen, auf DVD, im Internet etc. angesehen werden, dabei wird gleichzeitig eine Anwendung am Handy bedient, eine Information aus einer Internetseite abgerufen etc. Vor allem durch die Möglichkeiten des Web 2.0 werden die Formen des Medienhandelns (Rezeption, Kommunikation und Produktion) zusammengeführt. Kinder und Jugendliche wachsen in einer derartigen Umgebung, die „konvergente Medienwelt“ bezeichnet wird, auf. Das Kennzeichen dafür ist, dass vor allem ab dem Jugendalter die konvergente Medienwelt *das* Referenzsystem in ihrer Medienaneignung darstellt: Dieser Welt begegnen die Jugendlichen nicht mehr als passive Subjekte, sondern als eigenständige und sinngebende Instanzen. Daher ist diese Art der Medienaneignung vor allem auch für ihre Auseinandersetzung mit ihrer Identität relevant (vgl. Theunert 2010: 127–137).

- Der Identitätsbegriff kann ebenso wie Kultur und Gesellschaft nicht statisch aufgefasst werden, vielmehr handelt es sich um die Artikulation von unterschiedlichen Elementen in einem fortwährenden und bis zum Tod der Person zeitlich nicht abgeschlossenen Prozess der Identifikation. Voraussetzung für diesen Prozess ist eine Abgrenzung in Bezug auf die Kommunikation und den Kontext gegenüber anderen Angeboten für Identifikationen. Diese Angebote für diese Form von Identifikationen haben im Zuge der Globalisierung und Mediatisierung deutlich zugenommen. Aus diesem Grund ist es für Hepp zweckhaft, von sogenannten „Medienidentitäten“ zu sprechen, zumal ein großer Teil der Identifikationsangebote mittels der Medien kommuniziert wird (vgl. Hepp 2014: 235).

- Einen guten Überblick über die Mediennutzung von Jugendlichen bietet die seit 1998 jährlich durchgeführte Studienreihe JIM (Jugend, Information und (Multi-) Media) des Forschungsverbunds Südwest (MPFS), bei welcher der Medienumgang von 12- bis 19-Jährigen erfasst wird. Bei der Analyse der Freizeitbeschäftigung zeigt sich deutlich, dass Medien für Jugendliche aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken sind: Handys stehen mit einer täglichen Nutzung von 87% an erster Stelle, gefolgt vom Internet mit 81%. Während das Fernsehen noch einen Wert von 57% erreicht, fällt die Nutzungsdauer von Printmedien (Bücher: 22%; Tageszeitung: 18%) relativ gering aus. Bei der Internetnutzung spielen

technische Endgeräte wie Smartphones die tragende Rolle: 86% der Jugendlichen (Zeitraum: die vergangenen 14 Tage) nutzen dafür ihr mobiles Telefon und verweisen damit Computer und Laptops mit 82% im Jahr 2014 erstmals auf den zweiten Platz. Mit einem Anteil von 97% besitzt praktisch jeder 12- bis 19-Jährige ein eigenes Mobiltelefon (davon 88% Smartphones) und etwa drei Viertel besitzen einen eigenen Computer oder Laptop. Mit diesen Entwicklungen ist das mobile Internet flächendeckend bei den Jugendlichen angekommen. Aufgrund dieser technischen Voraussetzungen ist die ubiquitäre Möglichkeit der Onlinenutzung angekommen und man muss sich die Frage stellen, wie man mit diesen Optionen umgeht (vgl. MPFS 2014: 3–61).

- Zusammenfassend betrachtet sind digitale Medien in unserer Gesellschaft omnipräsent. Durch die Verbreitung von mobilen Endgeräten wie Notebooks, Tablets, Smartphones oder Navigationsgeräten ist der Mensch über einen Internetzugang quasi immer und überall erreichbar. Durch ihre Omnipräsens erschaffen die digitalen Medien neue soziale Realitäten. Dadurch, dass Computer immer kleiner, leistungsfähiger und billiger werden, erscheint ihr Alltag fast selbstverständlich, eine Rückkehr von der digitalen Gesellschaft kann aus heutiger Perspektive ausgeschlossen werden. Dadurch ergeben sich für das Lernen völlig neue Voraussetzungen, wobei die Entwicklung der Medienkompetenz für das Medienhandeln in der digitalen Gesellschaft eine tragende Rolle spielt, wie in Kap. 3.4 erläutert wird (vgl. Kammerl 2014: 21–30; vgl. Petko 2014: 20/21).

3.3 Die Medienpädagogik

Aus den Kap. 3.1 sowie 3.2 lässt sich auch unter dem Blickwinkel der Mediensozialisation zusammenfassen, welche das Aufwachsen in Medienwelten bzw. mediatisierten Welten bezeichnet, wobei bei der Erforschung der Fokus nicht nur auf Medien und ihre Ausprägungen gelegt wird, sondern ebenso auf die Bedürfnisse, Anliegen und Wünsche der Nutzer. Es muss allerdings auch bedacht werden, dass Medienumgang und -aneignung aufgrund der raschen Verbreitung der mobilen Endgeräte außerhalb des Einflussbereiches von Eltern und pädagogischer Begleitung stehen. Daher vollzieht sich Mediensozialisation zunehmend als Eigenleistung der Heranwachsenden, da sie die Wahl der Medien, die Konsumdauer und die Relevanz der Medieninhalte zu einem hohen Anteil eigenständig entscheiden. Neben dieser Selbst- wird freilich auch Fremdsozialisation wirksam: Hier

versuchen Familie, Schule und andere Institutionen den Medienumgang der Heranwachsenden auf andere Ziele zu lenken (vgl. Gross 2015: 167–169). Aufgrund der medialen Durchdringung der Gesellschaft, der technischen Entwicklungen und der Veränderungen der Sozialisationsbedingungen steigen die Fähigkeitsanforderungen an Heranwachsende, kompetent mit Medien umzugehen. Da, wie bereits gezeigt worden ist, Medien als Werkzeuge des täglichen Handelns gelten, ist es vonnöten, sie nicht nur zu beherrschen, sondern sie auch bewusst in der Lebensgestaltung einsetzen zu können (vgl. Schorb/Wagner 2013: 19). Daher setzt sich die **aktive Medienarbeit** – als methodischer Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik – zum Ziel, wie Kinder und Jugendliche in einem sich ständig verändernden Umfeld den Herausforderungen der Mediengesellschaft begegnen können. Im Zentrum der Methode stehen folglich die Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden sowie die aktive Erarbeitung von gesellschaftsrelevanten Themen in den Medien. Sie werden als gesellschaftliche Subjekte mit eigener Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit betrachtet, die sich durch das Handeln und Denken in Interaktionen entwickelt (vgl. Demmler/Rösch 2014: 191–193). Das Ziel der aktiven Medienarbeit ist es daher, „Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien für ihre eigene Lebensbewältigung und -gestaltung zu nutzen und sie als Mittel gesellschaftlicher Kommunikation und Partizipation zu begreifen und zu gebrauchen“ (Demmler/Rösch 2014: 193). Dieser Ansatz ordnet sich dem Leitziel der Medienpädagogik, der Medienkompetenz, unter, die im folgenden Kapitel 3.4 näher beschrieben wird.

3.4 Die Medienkompetenz

Weite Verbreitung hat der Begriff der Medienkompetenz in den 1990er Jahren mit der zunehmenden Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologie erfahren, wobei hauptsächlich nach wie vor das handlungstheoretisch-pädagogische Medienkompetenzverständnis vertreten wird (vgl. Tulodziecki 2011: 21/22). Allgemein betrachtet lässt sich die Medienkompetenz als „das Vermögen und die Bereitschaft des Menschen zum Handeln in Medienzusammenhängen“ (Tulodziecki 2011: 23) bezeichnen. „Vermögen“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Mensch in der Lage ist, selber Zeichen zu produzieren und zu deuten und dadurch mit einem grundsätzlichen Potenzial ausgestattet ist. „Bereitschaft“ verweist auf Aspekte der Motivation und Volition (Prozess

der Selbststeuerung), während beim „Handeln“ die Vorstellung mit einem aktiven Subjekt verbunden wird, welches die Fähigkeiten zur Lebensgestaltung und Weiterentwicklung von Fähigkeiten hat (vgl. Tulodziecki 2011: 23). Anhand dieser Überlegungen kommt Tulodziecki (2011: 23) zu der folgenden abschließenden, handlungstheoretisch-pädagogischen Definition des Medienkompetenzbegriffes:

Medienkompetenz bezeichnet Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten.

Schorb und Wagner (vgl. 2013: 19/20) ziehen diese Definition als Ausgangspunkt für ihre weiteren Überlegungen heran, indem sie die Medienkompetenz in die drei Dimensionen „Wissen“, „Bewerten“ und „Handeln“ einteilen. Diese Dimensionen stellen ihres Erachtens Ziele dar, die in jedem pädagogischen Projekt¹⁹ realisiert werden müssen, um Jugendliche für ein souveränes Leben mit Medien unterstützen zu können.

3.4.1 Wissen

Schorb und Wagner (vgl. 2013: 20) teilen die Dimension Wissen wiederum in zwei Teilbereiche ein: Unter Funktionswissen verstehen sie instrumentelle Fähigkeiten und Kenntnisse, die in der Arbeit mit Medien in Form von Soft- oder Hardware vonnöten sind. Diese Fertigkeiten bestimmen aber nicht den Qualitätscharakter der Medienaneignung, sondern nur deren grundsätzliche Möglichkeiten. Das Strukturwissen beschreibt das Wissen um die komplexen Mediensysteme, die mittels Medien und ihrer Akteuren bzw. Eigentümer geschaffen werden. Da immer mehr Lebensbereiche durchdrungen werden, ist es notwendig, zumindest ansatzweise seine Strukturen zu erkennen und die Auswirkungen einschätzen zu können.

Bezüglich der Medienkompetenz sind zusätzlich drei maßgebliche Gesellschaftsfaktoren zu nennen: Erstens führt die ubiquitäre Zugänglichkeit des Wissens (vgl. Kap. 3.1) zu einem institutionellen Wissens-Wettbewerb, in dem um User gebuhlt wird. Aufgrund der Explosion des Wissens in den vergangenen Jahrzehnten ist zweitens eine nie dagewesene Unüberschaubarkeit eingetreten. Drittens ist die rasche Veränderlichkeit des Wissens zu nennen, der alle Lebens- und Tätigkeitsbereiche unterworfen sind (vgl. Boeckmann 2003:

¹⁹ Diese Dimensionen sind daher auch für die Konzeption der interkulturellen Medienkompetenz relevant (vgl. Kap. III4.5.2).

31/32). Zusätzlich zu diesen Entwicklungen ist die Veränderung des Lehrens und Lernens zu nennen: Heute wird der Prozess des „Wissenstransfers“ nicht mehr so verstanden, dass Medien als reine Transportmittel fungieren, welche Wissen effektiv und optimal in Köpfe der Schülerinnen und Schüler transportieren. Vielmehr wird Lernen als aktiver Prozess verstanden, in dem sich Wahrnehmen, Interpretieren und Handeln miteinander verbinden (vgl. Wagner 2004: 196). Diese Entwicklungen zeigen, dass kompetente Mediennutzer einerseits in diesem Überangebot an Wissen, andererseits als aktiv Lernende unter anderem Selektions- und Bewertungsfähigkeiten besitzen müssen, welche im nächsten Kapitel erläutert werden.

3.4.2 Bewerten

Im Zusammenhang mit Medienkompetenz werden darunter zum einen Fähigkeiten verstanden, die Interessen hinter medialen Phänomenen zu erkennen, zum anderen mediale Techniken, Strukturen und Angebote analysieren zu können. Zentral ist hierbei die ethisch-kritische Reflexion von Medieninhalten, welche die Grundlagen einer umfassenden Medienaneignung eröffnet (vgl. Schorb/Wagner 2013: 20): Darunter wird genauer der Prozess der Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und schließlich Bewertung aus der lebensweltlichen Perspektive der Subjekte verstanden. Der Prozess bezeichnet folglich die Interaktion zwischen dem Subjekt und den Gegenständen seiner Umwelt. Die Mediatisierung erweitert die Handlungsräume der Subjekte, zugleich werden die Medien selbst als Handlungsräume wirksam, da Subjekte in ihnen immer mehr interagieren und Lebenszeit verbringen (vgl. Schorb 2011: 84–89). Da die Interdependenz von Subjekten und Medien der Kern medienpädagogischen Handelns ist, kommt den Subjekten als Produzenten und Konsumenten eine besondere Rolle zu: Sie sollen die Fähigkeit zur ethischen Bewertung entwickeln, um sich an gesellschaftlichen Diskursen beteiligen zu können – dies gilt aber nur für kompetente Mediennutzer, die über Strukturbedingungen Bescheid wissen und deren Auswirkungen auf die soziale und eigene Lebensumwelt ableiten können (vgl. Schorb 2011: 83; vgl. Schorb/Wagner 2013: 20/21).

Die Dimensionen Wissen und Bewerten sind eng miteinander verbunden, für die Erfahrungs- und Wissensgegenstände der Heranwachsenden sind sie allerdings nicht die einzig

relevanten Faktoren: Innerhalb der mediatisierten Gesellschaft ist zudem die Verhaltenskategorie „Orientierung“ bedeutsam, denn diese nimmt für die Subjekte – als Medienaneignung und Hilfestellung zugleich – einen hohen Stellenwert ein. So bieten Medien für Heranwachsende Orientierungshilfen für Inhalte, Normen und Werte an, die unter anderem über Medien angeeignet werden. Dabei kommt Medieninhalten eine bedeutende „Lehrfunktion“ zu, denn die Sicht auf das soziale Umfeld, vor allem in der Bewertung globaler Phänomene wie Krieg oder Armut, wird durch Medienrezeption wesentlich mit beeinflusst. Schorb zieht schließlich das Fazit, dass eine Orientierung in der Medienwelt benötigt wird, um sich im medialen Überangebot zurechtfinden zu können (vgl. Schorb 2011: 88–91).

3.4.3 Handeln

Durch die bisherigen Darstellungen über die aktive Medienarbeit (vgl. Kap. 3.3) und vor allem durch die bei Tulodzieckis handlungstheoretisch geprägte Definition des Medienkompetenzbegriffes (vgl. Kap. 3.4) wurde deutlich, dass innerhalb der Medienkompetenz dem Handeln die entscheidende Rolle zukommt, wobei an dieser Stelle eine spezifische Definition bezüglich des Handelns wiedergegeben wird:

„Im Handeln realisieren sich Wissen und Bewerten als selbstbestimmtes und zielgerichtetes mediales Tun der Menschen. Sie verarbeiten reflektiert mediale Inhalte und Präsentationen, kommunizieren medienvermittelt, gestalten und veröffentlichen selbstbestimmt eigene Inhalte und Werke und können zudem an medial vermittelten Diskursen partizipieren“ (Schorb/Wagner 2013: 21).

Nach Tulodziecki besteht im medienpädagogischen Gebrauch oft Unklarheit darüber, ob der Begriff Medienkompetenz entweder ein angestrebtes Niveau als Ziel bezüglich der Förderung anzeigt oder auf ein grundsätzliches Vermögen des Menschen verweist (vgl. Tulodziecki 2015: 209/210). Deshalb stellt sich die obige Definition für das Handeln in der Medienkompetenz als zweckhaft dar, weil beide Elemente integriert werden: Einerseits wird das selbstbestimmte Wissen und Bewerten als Zielvorstellung formuliert, andererseits wird das eigenständige Gestalten sowie Veröffentlichen sowie die Partizipation an Mediendiskursen als ein generelles Vermögen betrachtet – die Teilnahme an öffentlicher Kommunikation ist ein genereller Aspekt der Medienpädagogik und wird im nächsten Kapitel erörtert.

Vorausblickend auf die erwähnte Partizipation sollen zugleich abschließend für die Medienkompetenz folgende notwendigen Fähigkeiten erläutert werden: Wie erwähnt, sollen sich Jugendliche in einer komplexen Medienwelt orientieren können, aber sie sollen sich auch gleichzeitig gegenüber Inhalten von Informationen positionieren können – d. h., es gilt, passende Routinen und Strategien im Umgang mit der Suche und Selektion von Informationen im Internet zu entwickeln. Die Reflexion der eigenen Möglichkeiten, Informationen zu gestalten und zu verbreiten sowie in Diskursräumen zu partizipieren (und dadurch gegebenenfalls Einfluss auf andere Menschen zu nehmen), steht im engen Zusammenhang mit sozialer Verantwortung (vgl. Wagner/Gebel 2014a: 14/15; vgl. Schorb/Wagner 2013: 21).

3.5 Partizipation in mediatisierten Welten

Für die aktive Medienarbeit stellt die Teilnahme an der öffentlichen Kommunikation und am gesellschaftlichen Diskurs einen zentralen Bestandteil in der Konzeption dar (vgl. Demmler/Rösch 2014: 200). Unter den Bedingungen einer mediatisierten Umwelt sind Medienhandeln und Partizipation eng miteinander verwoben (vgl. Schorb/Wagner 2013: 21). Dieses Verhältnis ist dadurch gekennzeichnet, dass die Informiertheit der Bürgerinnen und Bürger als Grundvoraussetzung für die Teilhabe in demokratischen Gesellschaften betrachtet wird. Das handlungsfähige Subjekt (vgl. Kap. 3.4.3) kann Informationen bewerten und sich über relevante Diskurse und Diskussionen informieren, um schließlich selbstbestimmt Entscheidungen treffen zu können. Diese Informationen zu gestalten, zu redigieren und zu veröffentlichen birgt Potenziale für Partizipation. Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit des Subjekts ist der Anfang und das Ziel des Sozialisationsprozesses, das Medienhandeln ist als Teil dieser Handlungsfähigkeit zu werten (vgl. Wagner/Gebel 2014a: 1–4).

Im Rahmen des breit angelegten Projekts „Rezeption und Produktion von Information durch Jugendliche in der konvergenten Medienwelt“²⁰ wurde das informationsbezogene Medienhandeln von 12- bis 20-Jährigen unter den Bedingungen von Medienkonvergenz und Mediatisierung untersucht, aber auch ihre Schwerpunktsetzungen bei medialen

²⁰ Die empirische Studie wurde in den Jahren 2011 bis 2012 mithilfe einer standardisierten Online-Befragung sowie qualitativen Online-Interviews durchgeführt, Gebel und Jünger (vgl. 2014: 25–51) geben einen genauen Überblick über das Untersuchungsdesign.

Informationen. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Annahme, dass die Medienaneignung eine grundlegende Voraussetzung im Prozess des Heranwachsens für Kinder und Jugendliche darstellt. Wie schon bei der täglichen Mediennutzung ersichtlich geworden ist (vgl. Kap. 3.2), nimmt das Internet vor allem bei der Rezeption, aber auch bei der Produktion von Informationen für Jugendliche eine maßgebende Rolle ein: Insbesondere die aktive Formen des Medienhandelns wie das Teilen von Informationen, das Verbreiten von eigenen Gedanken, Meinungen innerhalb von Online-Strukturen (z. B. Anwendungen des *Social Webs*) bieten die Möglichkeiten von Interaktionen mit anderen Nutzern und können somit auch zu einer politischen Bürgerbeteiligung führen. Jugendliche und Erwachsene können sich in Interessensgemeinschaften austauschen und es wird ein leichtes Austauschen von Informationen ermöglicht. Der Sozialisationsprozess wurde bereits angesprochen: Jugendliche können in ihrem Medienhandeln wichtige Motive des allgemeinen sozialen Handelns erfüllen, indem sie sich mit anderen in Beziehung setzen und dadurch eine soziale Eingliederung erfahren, indem sie ihre Fähigkeiten zur Geltung bringen und von anderen Anerkennung erhalten. Das eigentätige Handeln ermöglicht es schließlich auch, Autonomie zu erleben, seine Kompetenzen zu erkunden und sich durch Partizipation sozial einzubetten. Es kann das sozialisationsrelevante Resümee gezogen werden, dass nicht mehr das bloße Konsumieren für Heranwachsende relevant ist, sondern vielmehr, wie sie die Möglichkeiten ihrer Artikulationen selbstständig nutzen. Teilöffentlichkeiten wie soziale Netzwerke können als Erfüllung von Motiven (z. B. das Bedürfnis nach sozialer Integration oder Selbstverwirklichung) fungieren, wobei es vorkommen kann, dass sich mediale Interaktionsformen mit Aneignung von politischen Informationen verbinden (vgl. Wagner/Gebel 2014a: 1–6).

Folgende (Teil-)Ergebnisse der Studie sind im Vorausblick auf das folgende Kap.4 von Bedeutung (vgl. Wagner/Gebel 2014b: 171–184):

- Generell hängt das Informationsverhalten der Jugendlichen mit ihrem thematischen Interesse, mit ihren zur Verfügung stehenden Medienprodukten, mit den Anregungen aus den Sozialräumen sowie mit den Bezugspersonen zusammen. Somit hängt die Ausbildung von Fähigkeiten mit medial vermittelten Inhalten vor allem vom Alltag der Jugendlichen ab.
- Die Alltagsroutinen spiegeln sich auch in der Medienaneignung wider: Politisch Interessierte mit einem hohen Bildungsstand wenden sich überwiegend etablierten Massenmedien zu. Somit spielen massenmediale Inhalte laut dieser Untersuchung nach wie vor eine große Rolle, vor allem das Fernsehen wird bezüglich seiner Authentizität wertgeschätzt. Tritt allerdings das Kriterium Aktualität in den Vordergrund, sind Online-Medien für Jugendliche auf Platz eins. Themenbezogene Communitys und soziale Netzwerke werden von Jugendlichen hinsichtlich der Rezeption genutzt, aber ebenso für den kommunikativen Austausch. Auffallend ist, dass bei Jugendlichen mit niedriger Bildung die kommunikativen Aktivitäten einen besonders hohen Stellenwert einnehmen, wobei bei ihnen Themen mit lebensweltlichem Bezug im Vergleich zu anderen Jugendlichen dominieren.
- Soziale Netzwerke werden von den Jugendlichen vor allem in zweifacher Hinsicht verwendet: Gesellschaftlich relevante Themen werden einerseits rezipiert, andererseits werden selbst Beiträge zu diesen Themen verfasst. Politisch interessierte Jugendliche zeigen analog zu der Medienrezeption mehr Aktivität in der politikbezogenen Kommunikation.
- Zusammenfassend betrachtet können Online-Beteiligungsformen (z. B. das Teilnehmen an Diskussionen in Online-Communitys) mit anderen Arten der Informationsaneignung (wie dem Informieren und Distribuieren in sozialen Netzwerken) den Einstieg in partizipatives Handeln ermöglichen. Da dies aber nach wie vor von diversen Ressourcen abhängig ist (vor allem in lebensweltlicher und sozialer Hinsicht, wie die Unterstützung durch das Elternhaus), kommt der Medienpädagogik die Aufgabe zu, Heranwachsende und ihr erzieherisches Umfeld dabei aktiv zu unterstützen.

4 Charakteristika der interkulturellen Medienkompetenz

Im folgenden Kapitel wird zuerst der aktuelle Forschungsstand (vgl. Kap. 4.1) der interkulturellen Medienkompetenz (IKMK) dargestellt, der gleichzeitig den Grundstein für die weiteren Überlegungen bildet, wobei der Fokus auf Luchtenbergs Modell (vgl. Kap. 4.2) gelegt wird, das in Grundzügen ebenso allgemeine Kriterien (vgl. Kap. 4.3) und didaktische Empfehlungen (vgl. Kap. 4.5) festlegt. Davon ausgehend kann schließlich ab Kap. 4.5 das erweiterte Modell der interkulturellen Kompetenz entwickelt werden.

4.1 Aktueller Forschungsstand

Nach intensiver Literaturrecherche sind im deutschsprachigen Raum drei Autoren ausfindig gemacht worden, welche die Bezeichnung „interkulturelle Medienkompetenz“ verwendet haben, allerdings mit unterschiedlichem Zugang, wie in folgender Darstellung ersichtlich wird, die durch informative Perspektiven der interkulturellen Projektarbeit und der interkulturell orientierten Medienpädagogik ergänzt wird.

- Der Kommunikationswissenschaftler Matthias Karmasin bezieht sich bei seinem Modell der IKMK auf die *Cultural Theory* der britischen Sozialanthropologin Mary Douglas, bei der es sich um eine universalistische Theorie der Kultur handelt: Kurz zusammengefasst ist diese Theorie eine Modellierung, die Kulturen jeder historischen Epoche und jeder Größe (z. B. als Gesellschaft, Familie, Unternehmen, Individuum) vergleichbar machen soll. Die *Cultural Theory* positioniert sich gegen einen gesellschaftlichen Individualismus, der von einem möglichen individuellen Verhalten ausgeht, ohne den gesellschaftlichen Einflüssen zu unterliegen. Stattdessen liegt die Vorstellung zugrunde, dass der Mensch an sich ein Sozialwesen ist, welches sein Menschsein nur im Zusammenleben mit anderen Menschen leben kann. Außerhalb von Kulturen kann es kein Menschsein geben, eine Person gehört deshalb bestimmten Kulturen²¹ an. Die Theorie über Medien ist innerhalb dieser *Cultural Theory* anwendbar, zumal sie in ihrer Rezeption, Allokation und Produktion über ihre symbolischen Aspekte – vor allem als Fähigkeit, als Signale für Lebensweisen zu fungieren – wirkt. Als weiterer Ansatz wird angenommen, dass sich alle Kulturen gegenseitig brauchen,

²¹ Hierbei wird eine Einteilung in eine hierarchische, individualistische, egalitäre und fatalistische Kultur vorgenommen. Aus Platzgründen können diese Modelle nicht näher erläutert werden, weitere Informationen finden sich bei Karmasin (vgl. 2002: 840–847).

jede löst Probleme, die eine andere Kultur außerstande ist zu bewältigen – vor allem werden sie aber benötigt, um sich gegenseitig abzugrenzen. Dies führt einerseits zur Einsicht, dass kulturelle Vielfalt etwas Notwendiges darstellt. Andererseits können sich Konflikte in der interkulturellen Verständigung ergeben, wobei ein Kampf der Kulturen (vgl. Kap. 12.6.1.3) eintreten kann oder die Alternative des Anerkennens eines pluralistischen Standpunktes (vgl. Kap. 12.5) möglich ist. Doch auch eine globale Medien- und Informationsgesellschaft mit dem Wissen um andere Kulturen bedeutet nicht automatisch eine Anerkennung der Werte und Normen. Daher wird aus Sicht der *Cultural Theory* eine **interkulturelle Medienkompetenz** benötigt, in der die Regeln eines Diskurses (als gerechter sozialer Prozess) auf andere Kulturen angewendet werden – daher handelt es sich folglich um eine Diskurskompetenz: Die Handelnden entwickeln und hinterfragen dabei ihre eigenen Interpretationen, „fremde“ Interpretationen werden antizipiert. Die Argumente, Auffassungen und Lebensformen anderen Kulturen werden akzeptiert. Als Handlungsmaxime gilt: Es wird nicht eine Kultur verabsolutiert, sondern Unterschiede werden vorbehaltlos anerkannt. Das bedeutet aber nicht, dass alles gleich werden soll, die individuelle und kulturelle Identität soll vielmehr kritisch erhalten werden. Auch in diesem Modell wird Kultur als Prozess aufgefasst, wobei es gilt, Dynamik und Änderungen zuzulassen und Pluralismus als Wert anzuerkennen (vgl. Karmasin 2002: 835–855).

Bei näherer Betrachtungsweise bezieht sich Karmasin in seiner Definition der IKMK fast ausschließlich auf den interkulturellen Aspekt, dies wird auch deutlich als die Eigenschaften der Offenheit und Selbstreflexivität als notwendige Voraussetzungen für diese Kompetenz betrachtet werden (vgl. Karmasin 2002: 855). Dennoch stellt er den wichtigen Bezug zu den medialen Diskurstheorien her, die in Kap. 1.2 bereits erläutert worden sind. Außerdem spricht er indirekt eine weitere wichtige Grundlage für IKMK an: Die Lernenden sollen ein individuell und kulturell divergentes Kommunikationsverhalten entwickeln, weil kulturelle Unterschiede auf individueller Ebene unterschiedlich erlebt werden (vgl. Karmasin 2002: 856).

- Bonfadelli wurde in den Anfangskapiteln bereits mehrfach erwähnt (vgl. Kap. 1, 2). In einem früheren Artikel leitet er aus seinen Forschungsergebnissen bezüglich der Medienwirkungen und vor allem bezüglich der Mediennutzung (von Migrationsjugendlichen) ein Desiderat für (schul-)politische Maßnahmen ab: Einerseits ortet er auch hier keinerlei Indizien in Richtung einer Parallelgesellschaft oder „Medienghetto“ (vgl. Kap. 2), vielmehr

würden sich bei jungen Heranwachsenden im Medienumgang viele Gemeinsamkeiten zeigen im Sinne einer „international verbreiteten globalen jugendkulturellen Medienkultur“. Doch eben weil diese heterogene Unterhaltungskultur eine Vielzahl von Identifikationsangeboten und kulturellen Symbolen anbietet und weil das Aufwachsen in verschiedenen Kulturen sowohl ein Spannungsfeld als auch eine produktive Auseinandersetzung im Sinne einer Vermittlung zwischen Kulturen darstellen kann, verlangt Bonfadelli die gezielte Förderung einer **„interkulturellen Kommunikations- und Medienkompetenz aller Heranwachsender“** (vgl. Bonfadelli 2008: 83–92).

- Wie bereits bei Bonfadelli angesprochen, ortet auch Eggert ein gemeinsames Verständigungspotenzial der Medien für ein interkulturelles Zusammenleben. Zwar arbeitet sie keine Definition für IKMK heraus, aber sie betont mögliche Ansatzpunkte für eine interkulturell orientierte Medienpädagogik: Als Fundament betrachtet sie den globalen Medienmarkt, in dem Jugendliche auf gemeinsame Erfahrungen zurückgreifen können. Medien bieten die Chance, sich von bestimmten Vorstellungen zu lösen und Strukturen aufzubrechen, dabei können auch „heikle herkunftskulturelle Werthaltungen“ wie Geschlechterrollen oder Gewalt angesprochen werden. Ihrer Ansicht nach birgt dies vor allem das interkulturelle Potenzial, dass Heranwachsende jugendkulturell agieren und Engagement zeigen können. In der Praxis hat sich bislang aktives Arbeiten mit Medien in Form von Projekten als Ort von interkultureller Verständigung bewährt, wobei insbesondere die inhaltliche Auseinandersetzung, die Reflexion über die Innen- und Außenperspektive sowie der selbstbestimmte Mediengebrauch erfolgreich durchgeführt worden sind (vgl. Eggert 2008: 104–107).

- Aus der Perspektive der interkulturellen Arbeit mit jungen Menschen leitet Schröder einige relevante medienpädagogische Folgerungen ab: Da Medienpädagogik eine Querschnittsdisziplin darstellt mit sozialen und pädagogischen Elementen, ist sie dazu aufgefordert, sich interkulturell zu öffnen. Daher kann sie jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund helfen, mediale Konstruktionsprozesse wie Ausgrenzung, Fremdheit, Kulturalisierungen sowie Dichotomien („Wir und die anderen“) zu dekonstruieren, um als Output eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation zu erhalten. Dies geschieht durch einen kritischen Umgang mit Informationen, dabei wird Analyse- und Kritikfähigkeit gestärkt. Durch interkulturelle Projektarbeit sollen die Heranwachsenden Einfühlungsvermögen für interkulturelle Verständigung erlangen und gleichzeitig gegen Diskriminierungen und

Rassismen „immunisiert“ werden. Als Ziel wird ein medienkompetenter Umgang definiert, indem Medien nicht nur rezipiert, sondern bewusst als Kommunikationsmittel und darüber hinaus für gesellschaftliche Einflussnahme genutzt werden (vgl. Schröder 2008: 160/161).

4.2 Die interkulturelle Medienkompetenz nach Luchtenberg

Für Luchtenberg spielen Medien eine zentrale Rolle im interkulturellen Zusammenleben: Sie werden oft als vierte Gewalt im Staat bezeichnet und haben daher einen wichtigen Einfluss in der Meinungsbildung: Durch die Berichterstattung können die Einstellungen der Konsumenten beeinflusst werden und dadurch diskriminierende, rassistische und in jüngster Zeit vor allem islamophobe Tendenzen verstärken (vgl. auch Kap. 2.2.3). Neben beruflichen und persönlichen Kontakten stellen Medien in einer mehrsprachigen, mehrkulturellen und pluralistischen Gesellschaft diejenige Quelle dar, aus der die meisten Einwohner Informationen über ihre Mitmenschen mit Migrationshintergrund beziehen. Im Umkehrschluss gilt das auch für Migranten, die viel über das Aufenthaltsland, aber auch über andere Migrantengruppen erfahren. Ein Problem stellt der Nachrichtenfaktor Negativität (vgl. Kap. 2.2.1) dar, der eng mit der Integrationsdebatte und den dazugehörigen Themen wie Parallelgesellschaften, Leitkultur, Kopftuch, Zwangsheirat oder Ehrenmorde in Zusammenhang steht (vgl. Luchtenberg 2008a: 1–4). Als Folge von Multikulturalität und dem interkulturellen Zusammenleben hat der Kompetenzbegriff seit längerer Zeit an Relevanz gewonnen. Die interkulturelle Kompetenz²² soll zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und zum Zusammenleben zwischen Menschen mit unterschiedlichen Kulturen befähigen. Der Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz legt den Fokus eher auf internationale Verständigung und Kommunikation. Da Medien unter den Bedingungen der Vielfalt eine bedeutende Rolle einnehmen, führt Luchtenberg die Vermittlung von Medienkompetenz im interkulturellen, heterogenen Schulkontext zu einer neuen Kompetenz, nämlich zur **interkulturellen Medienkompetenz** (die im Folgenden mit „IKMK“ abgekürzt wird), zusammen – somit werden die interkulturelle Kompetenz und Medienkompetenz zu einer Kompetenz zusammengefasst. Ihr kommt, wie sich zeigen wird, insbesondere im Fach Deutsch eine bedeutende Rolle zu. In den folgenden zwei Kapiteln

²² Diese etwas verkürzte Darstellung der interkultureller Kompetenz wird in Kap. III4.5.2 konkretisiert.

werden einerseits die Kriterien der IKMK erläutert und die notwendigen Bedingungen für eine Didaktisierung (vgl. Luchtenberg 2005: 604–607, vgl. 2008a: 11–14).

4.3 Die Kriterien der interkulturellen Medienkompetenz

Zur Vermittlung der IKMK müssen folgende Punkte beachtet werden (vgl. Luchtenberg 2004: 27/28, vgl. 2005: 597–603, vgl. 2008a: 12–14, vgl. 2008b: 34–36):

- Mit der Konzeption von IKMK ist die Aufgabe verbunden, eine entsprechende **Didaktik** zur Vermittlung zu entwickeln.
- Zielgruppe für die IKMK sind alle Schülerinnen und Schüler, also mit und ohne Migrationshintergrund.²³
- Grundlegende Voraussetzung für den Erwerb und die Vermittlung von IKMK ist eine aktive Auseinandersetzung mit dem Multikulturalismus- und Migrationsdiskurs in den Medien.
- IKMK zielt auf einen kritischen Medienumgang der Jugendlichen in diesem Diskurs ab, um die Darstellung von Einwanderern und eine einseitige Berichterstattung kritisch bewerten zu können. Als Kernkompetenz ist dabei das Aufdecken und Erkennen von rassistischen Tendenzen und Stereotypen zu nennen, vor allem auch im Internet. Voraussetzung dafür sind allgemeine mediale Kompetenzen wie die technische Handhabung, der Vergleich von unterschiedlichen Medien und die Quellenrecherche von Medien.
- IKMK beinhaltet interkulturelle Kompetenzen wie Empathie, Offenheit und Ambiguitätstoleranz²⁴, eine kritische Auseinandersetzung mit der Integrations- und Einwanderungspolitik sowie die Behandlung der Fragen nach Akzeptanz und deren Grenzen, wobei diese für Luchtenberg durch die Allgemeinen Menschenrechte und das Demokratieverständnis festgelegt sind. Dieser Punkt betrifft daher Formen des Umgangs mit Ethnozentrismus und mit politischen Perspektiven.
- Zudem sollen sich Jugendliche Wissen zu Migrationsprozessen, zur Geschichte der Migration (in Österreich) und zu Integrationsprozessen aneignen, wobei auch eine Beschäftigung mit anderen Religionen hilfreich sein kann.
- Jugendliche sollen kulturelle und sprachliche Vielfalt auch in den Medien anerkennen.

²³ Damit sollen die in Kap. II1.6 dargestellten Bedingungen für die Inklusion in einer von Heterogenität geprägten Schule, nämlich die Reduzierung von Diskriminierung bei gleichzeitiger Teilhabe von Kindern und Jugendliche umgesetzt werden.

²⁴ Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, mit fremden und mehrdeutigen Situationen umzugehen (vgl. Scheitza 2009: 93).

4.4 Didaktische Vermittlung

Für die Entwicklung einer interkulturellen Medienkompetenz müssen die Lernenden verstehen, auf welche Art und Weise die Medien im Migrations- und Multikulturalismuskurs mit ihren Methoden Einfluss auf die Einstellung und Rezeption nehmen können: Daher wird einerseits der Sprachgebrauch in diesem Diskurs untersucht, andererseits wird die Tendenz der Berichterstattung eruiert. Wichtigstes didaktisches Merkmal der IKMK ist nach Luchtenberg die sprachliche Sensibilisierung, daher ist eine kritische Medienanalyse besonders wichtig. Luchtenberg schlägt das Modell der *Language Awareness* vor, in dem in einem ganzheitlichen Verständnis ein sozialer, emotionaler und kognitiver Zugang zu sprachlichen Phänomenen gefunden werden soll, um auch manipulative Elemente aufdecken zu können (vgl. Luchtenberg 2008a: 16–18). Doch es ist als ein zentrales Ziel dieser Arbeit festgelegt worden, eine eigene Didaktisierung für die interkulturelle Medienkompetenz zu entwickeln. Daher wird ab Kap. IV eine neue Konzeption vorgestellt.

4.5 Das erweiterte Modell der interkulturellen Medienkompetenz

Um ein erweitertes Modell der IKMK zu konzipieren, müssen einige wichtige Grundsätze zum allgemeinen Kompetenzbegriff sowie zur interkulturellen Kompetenz ergänzt werden, da dies bei Luchtenberg nicht in ausreichendem Maße geschehen ist.

4.5.1 Der allgemeine Kompetenzbegriff

In vielen Ländern, darunter auch den deutschsprachigen, hat seit einiger Zeit ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Dieser ist mit der Einsicht verbunden, dass die Vorgabe von Lernzielen, die früher meist im Rahmen von staatlichen Vorgaben mit dem Ziel des Lern-Inputs bestimmt wurden, wenig oder nichts über die am Ende eines Bildungsgangs ausgebildeten Fertigkeiten und Fähigkeiten aussagt. Stattdessen werden nun die Fähigkeiten, die am Ende eines Lernprozesses erwartet werden, definiert. In einem derartigen „*outcome-Ansatz*“ werden die Inhalte des Lehr- und Bildungsprozesses dahingehend überlegt, was am Ende erreicht werden soll. Die Kompetenzen werden dabei in Form von Könnens-Definitionen als erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung

einer komplexen Problemstellung beschrieben (vgl. Hallet 2009: 21; vgl. Beer/Benischek 2011: 9). Im Rahmen dieser Arbeit ist insbesondere das so genannte „Lernfeldkonzept“ relevant, da es auf Handlungskompetenz und Handlungsorientierung ausgelegt ist – aber ebenso auf die Bildung von Kompetenzen in Form von „Wissensdomänen“ (vgl. Kerres 2013: 308–310).

Im Folgenden werden nach Kerres (vgl. 2013: 310) drei Gegenstandsbereiche definiert, die sich erstens auf das Lernen auf einen Sachgegenstand beziehen, zweites auf den Umgang mit Mitmenschen und drittens auf den individuellen Umgang:

1. Die **Sachkompetenz** bezeichnet den Umgang des Menschen mit seiner Umwelt und ihren symbolischen Gegenständen: z. B. Fähigkeiten fürs alltägliche Leben einüben, alle Formen der Sprachkompetenz, Wissensgenerierung und -weitergabe etc.
2. Die **Sozialkompetenz** bestimmt das Verhältnis des Einzelnen zu seinen Mitmenschen: z. B. Perspektivenübernahme, Konfliktbewältigung, Interesse für andere entwickeln etc.
3. Die **Selbstkompetenz** meint den Umgang mit sich selbst: z. B. Umgang mit dem eigenen Lernen, eigene Wertvorstellungen aufbauen, Selbstbewusstsein entwickeln etc.

Bolten (vgl. 2007: 86) baut sein Model der interkulturellen Kompetenz ebenfalls nach diesem Muster der Gegenstandsbereiche auf – mit punktuellen Unterschieden: Die Sachkompetenz heißt bei ihm „interkulturelle Fachkompetenz“, die Selbstkompetenz bezeichnet er als „interkulturelle individuelle Kompetenz“ und als zusätzliche vierte Kategorie nennt er die „interkulturelle strategische Kompetenz“, womit sich folgende Verteilung ergibt:

1. **Interkulturelle Fachkompetenz:** z. B. Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Berufserfahrung, Kenntnisse der beruflichen Infrastruktur
2. **Interkulturelle soziale Kompetenz:** z. B. Anpassungsfähigkeit, Kommunikations- und Mediationsfähigkeit, Empathie, Toleranz, Teamfähigkeit
3. **Interkulturelle individuelle Kompetenz:** z. B. Lernbereitschaft, Rollendistanz, optimistische Grundhaltung
4. **Interkulturelle strategische Kompetenz:** z. B. Wissensmanagement, Organisationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit

Nach dieser Einteilung gelangt Bolten (2007: 87) schließlich zur folgenden Definition der interkulturellen Kompetenz, „als das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen

Kontexten.“ Dieser Vorgang ist für ihn folglich ein synergetischer Prozessbegriff und kann nicht auf so genannte „soft skills“ reduziert werden, weil er ein ganzheitliches Handlungsspektrum betrifft (vgl. Bolten 2007: 88).

4.5.2 Die drei Dimensionen der Kompetenzen

Die erwähnten fachlichen/sachlichen Kompetenzen sind essenziell für den Aufbau eines anwendungsbezogenen Fachwissens. Ein breit gestreutes Repertoire an Methoden und Strategien erhöhen die Wahrscheinlichkeit von erfolgreichen Handlungen. Anschlusskompetenzen wie Einstellungen und Haltungen geben Auskunft über die Bereitschaft, zu den Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen (vgl. Beer/Benischek 2011: 9). Nach diesen Überlegungen können Kompetenzen in drei Dimensionen²⁵ eingeteilt werden (vgl. Kerres 2013: 311), und zwar in:

1. das **Wissen** über andere Menschen, meine Person und über Gegenstände,
2. die **Fertigkeiten** im Umgang mit Gegenständen, Mitmenschen und meiner Person und
3. die **Einstellungen** als affektive Haltungen gegenüber Gegenständen, Mitmenschen oder meine Person betreffend.

An dieser Stelle ist noch zu erwähnen, dass in der klassischen Einteilung die Bereiche „Wissen“ und „Fertigkeiten“ früher den kognitiven Lernzielen zugeordnet worden sind und die Normen, Werte und Einstellungen den affektiven Lernzielen (vgl. Kerres 2013: 311).

Anhand dieser drei Kompetenzbereiche werden in folgender Tabelle alle bisherigen relevanten Befunde der Arbeit miteinbezogen, die zugleich als Kriterien für die IKMK gelten. Nach jedem Punkt wird in Klammer das Bezugskapitel angegeben.

²⁵ Die drei Dimensionen sind bei der Definition der Medienkompetenz in Kap. III.3.4 bereits verwendet worden.

1. Wissen

- Grundlagenwissen bezüglich der **Globalisierung** und ihrer alltagsweltlichen Relevanz entwickeln: historische, politische, wirtschaftliche Entwicklungen; Auswirkungen auf die Informations- und Kommunikationstechnologien, das Internet und die weltweiten Migrationsbewegungen (vgl. Kap. I1.1) nachvollziehen können
- Grundlagenwissen zum Thema **Migration** entwickeln: Begriffe wie Integration, Akkulturation, Assimilation erklären können (vgl. Kap. I1.2)
- **Historische Migration** in Österreich verstehen als migrationsbedingte Lebenslage (vgl. Kap. I1.4) inklusive dem Bewusstwerden der **mehrsprachigen Gesellschaft** (vgl. Kap. I1.6)
- Verschiedene Formen des **Kulturbegriffs** kennenlernen, **Kultur als Prozess** verstehen (vgl. Kap. I2.1, I2.3)
- Die Begriffe **Multikulturalität** (vgl. Kap. I2.6.1) und **Interkulturalität** (vgl. Kap. I2.6.2) verstehen und voneinander abgrenzen können; eventuell auch den Begriff der **Transkulturalität** (vgl. Kap. I2.6.3) miteinbeziehen
- Grundlagenwissen einer **mediatisierten Gesellschaft** (vgl. Kap. 3.2) beherrschen: Software- und Hardwarekenntnisse, Strukturwissen über Mediensysteme

2. Fertigkeiten

- **(kritische) Bewertung von Medieninhalten, vor allem hinsichtlich des Multikulturalismus- und Migrationsdiskurses** (vgl. Kap. 1, 3.4.2, 4.3)
 - Aufdecken von rassistischen und stereotypisierenden Tendenzen in Medien und im Internet (vgl. Kap. II1.7.1, II1.7.3, II1.7.4, 2.2.3, 4.2, 4.3)
 - Negative Berichterstattung über Migranten erkennen: Kriminalität, Negativität (vgl. Kap. 2.2.1, 2.2.3, 4.2)
- Bewertung von Medieninhalten mittels sprachlicher Fähigkeiten: didaktisches Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse
- Medien als Mittel bewusst in der Lebensgestaltung und in der gesellschaftlichen Kommunikation einsetzen können (vgl. Kap. 3.3)
- sich in der (digitalen) Medienwelt orientieren können (vgl. Kap. 3.4.2)
- Diskurskompetenz (vgl. Kap. 3.4.2, 4.1)
- Partizipation in einer mediatisierten Welt (vgl. Kap. 3.5)

3. Einstellungen

- Erster Grundsatz: **Prinzip der Anerkennung** (vgl. Kap. II1.5)
 - Mehrsprachige Gesellschaft anerkennen (vgl. Kap. I1.6)
 - Kulturelle Besonderheiten/Differenzen der Mitmenschen anerkennen (vgl. Kap. II1.2, II1.5, 4.1)
 - Pluralismus als aktiven Wert anerkennen (vgl. Kap. I2.5, 4.1)
- Zweiter Grundsatz: **Prinzip der Gleichheit** (vgl. Kap. II1.4)
 - Bewusstsein/Sensibilität für (institutionelle) Diskriminierung, Rassismus schaffen (vgl. Kap. II1.2, 4.2, 4.3)
- Empathie, Offenheit, Selbstreflexivität, Ambiguitätstoleranz (vgl. Kap. 4.1, 4.3)
- Achtung der Menschenrechte (vgl. Kap. II1.5)
- Wille zur Partizipation (vgl. Kap. II1.6, 3.5)

Abbildung 4: Erweiterte Darstellung der interkulturellen Medienkompetenz

An dieser Stelle muss noch erwähnt werden, dass die interkulturelle Handlungskompetenz²⁶ bei Menschen nicht einfach vorhanden ist, sondern sich in einem lernsensitiven Begegnungs- und Erfahrungsprozess entwickeln muss. Wichtig sind hierbei insbesondere der gezielte Einsatz von Kommunikation und Reflexion sowie die Festlegung eines situations- und zielangemessenen Verhaltens. Folgende Ansätze sind vor allem deshalb hilfreich, da der Prozesscharakter beschrieben wird: Interkulturelle Kompetenz ist demnach die Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und ihre Einflussfaktoren über Wahrnehmen, Empfinden, Urteilen und Handeln bei sich selbst und bei anderen Menschen zu erfassen und schließlich auch zu respektieren in Form einer wechselseitigen Anpassung. Aus den – aus einer individualpsychologischen Sichtweise – im Individuum ablaufenden Kognitionen, emotionalen und verhaltensbezogenen Prozessen kann ein Lernprozess entstehen, sofern Erfahrungen in kritischen Interaktions- und Begegnungssituationen mit den darauf folgenden Reaktionen gemacht werden. Das Anerkennen von beispielsweise kulturbedingten Unterschieden (weitere Beispiele siehe in Abb. 4, wie z. B. das Anerkennen einer pluralen Gesellschaft) soll schließlich zu einer Haltung kultureller Wertschätzung führen. Kritische Kulturbegegnungen müssen daher erkannt, bewertet und verstanden werden. Interkulturelle Kompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass im Ergebnis interkulturelle Lern- und Verstehensprozesse aktiviert werden: Die Generierung von mehreren Interpretationsperspektiven fördert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die Reflexion dieser Perspektiven bezieht sich auf den Inhalt von kritischen Interaktionssituationen, um schließlich mehrere Handlungsperspektiven erzeugen zu können. Die Reflexion der Handlungsfolgen bezieht sich schließlich auf die oben erwähnten Handlungseinstellungen, da über die Folgen des eigenen Handelns nachgedacht wird (vgl. Thomas 2005a: 76/77, vgl. 2005b: 257–264).

²⁶ Da es sich bei der IKMK um eine Verschmelzung von interkultureller Kompetenz und Medienkompetenz handelt, wird auch bei ihr von einem prozesshaften Lernen ausgegangen.

IV Didaktisierung

In der Fachliteratur herrscht Konsens darüber, dass die Didaktik zum einen als Teildisziplin der Pädagogik anzusehen ist, zum anderen ist die Didaktik jene Disziplin, die sich mit Lehr- und Lernprozessen befasst. Die Verhältnisbestimmung von Didaktik und Methodik ist ebenfalls Bestandteil der Diskussionen innerhalb der Fachliteratur. Zusammengefasst betrachtet kann Methodik erstens als eigenständiger Lehr- und Aufgabenbereich der Didaktik verstanden werden oder zweitens dahingehend, dass Fragen der Methodik (als Vermittlung von Inhalten) stets didaktische Fragen nach ihrer Bedeutung für die Bildungsarbeit implizieren. In diesem Fall ist die Wahl der Unterrichtsmethode von der didaktischen, also der inhaltlichen Begründung, abhängig. Dieser inhaltliche Verweisungszusammenhang wird in der Praxis oft mit dem Ausspruch „methodisch-didaktisch gesehen“ formuliert, d. h., mittels einer Didaktisierung werden in einem didaktischen Konzept die methodischen Grundlagen festgelegt (vgl. Kron 2008: 20–32). Die didaktische bzw. inhaltliche Begründung ist bereits im Kriterienkatalog der IKMK (vgl. Kap. III4.5) dargelegt worden. Im folgenden Kapitel werden zusätzlich die Perspektive Mediendidaktik Deutsch und die interkulturelle Perspektive behandelt, um Folgerungen für die spezielle Didaktisierung der IKMK ableiten zu können. Im Anschluss wird die „Sozialform Gruppenunterricht“ (Meyer 2011: 242) dargestellt (vgl. Kap. 2). Die konzipierte Didaktisierung sieht vor, dass der Gruppenunterricht schließlich mit einer eigenentwickelten Unterrichtsmethode durchgeführt wird. Sie soll durch ein methodisches Handeln von Lehrern und Schülern mit einer zielgerichteten Arbeit, nämlich der Vermittlung von IKMK, realisiert werden (vgl. Meyer 2013: 47). In dieser Methode fungieren die Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker, indem sie wertende Kommunikationsinhalte (Argumente, Meinungen) in einem Online-Leserkommentarforum (vgl. Kap. 4.1) vor allem auf stereotypisierende und diskriminierende Elemente analysieren.

1 Die interkulturelle Medienkompetenz im Deutschunterricht

In der Deutschdidaktik herrscht heute die Auffassung vor, dass Medienerziehung²⁷ integrativ im Fachunterricht erfolgen muss, d. h., es gibt kein eigenes Schulfach, dennoch bleibt es auch kein fächerübergreifendes Anliegen (mit unklaren Zuständigkeitsbereichen). Jedes Fach hat die Aufgabe, seine Gegenstände, Methoden und Ziele in Bezug auf die Medien zu konzipieren und zu reflektieren. Mit dieser fachspezifischen medienerzieherischen Perspektive der Mediendidaktik Deutsch erhält die Deutschdidaktik als Theorie des unterrichtlichen Handelns neben Literatur- und Sprachdidaktik eine dritte Säule. Mit dem Wandel der sprachlichen und literarischen Rezeptions- und Präsentationsformen hat sich die deutschdidaktische Theoriebildung mit Radio, Fernsehen, Computer und Internet deutlich erweitert. Die Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kap. III.3.2) muss der Deutschunterricht nutzen, die Mediendidaktik Deutsch muss geeignete Konzepte entwickeln (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012: 75–84). Diese Konzeption und Didaktisierung erfolgt mithilfe des Computer- und Interneteinsatzes in Form eines „symmedialen Deutschunterrichts“: Symmedialität bezeichnet die Verschmelzung von allen medialen Formen (wie Text, Bild, Ton, Film etc.). Musterbeispiele dafür sind der Computer und das Internet. Diese Ausprägungen der Symmedialität haben bislang deshalb die weitreichendste technologische Ausprägung gefunden, weil alle medialen Einzelformen digital reproduziert werden können. Gekennzeichnet werden Digitalmedien insbesondere durch Interaktivität: Während das Web 1.0 als das Internet der „alten“ Generation den hohen Erwartungen der Interaktivität nicht entsprechen konnte, weil der User nicht zum Gestalter der eigenen Leseprozesse gemacht werden konnte und sich somit nicht aus seiner passiven Rolle befreien konnte, impliziert der Begriff Web 2.0 neue Möglichkeiten: Der User konsumiert nicht nur Inhalte des World Wide Webs, sondern er stellt als „Produser“ selbst Information zur Verfügung, was sich auch in aktiver Partizipation niederschlägt, z. B. in Form der Veröffentlichung von Artikeln in Wikis, die kein technisches Expertenwissen voraussetzen. Heutige Internet-Technologien und -Dienste, die auf den Gedanken von Web 2.0 aufbauen, werden zumeist *social media* bezeichnet, die noch stärker den Fokus auf Vernetzung,

²⁷ Das gängige Ordnungsschema der medienbezogenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen wird so festgelegt, dass Medienerziehung (mit der Bedeutung von Medien für das Aufwachsen) und Mediendidaktik (als das Lernen mit Medien) als Teilbereiche der Medienpädagogik untergeordnet werden (vgl. Petko 2014: 156; vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012: 74).

Zusammenarbeit, Kommunikation und Partizipation legen. Die Möglichkeiten der Konstruktion von Online-Identitäten sind durch Blogs (z. B. als Internet-Tagebuch), Internetdienste wie Twitter (das auch Mikroblogging genannt wird, weil der Versand einer Nachricht eine maximale Länge von 140 Zeichen erlaubt) und vor allem durch soziale Netzwerke wie Facebook massiv angestiegen (vgl. den Begriff der Medienidentitäten in Kap. III.3.2). Doch es hat sich in den vergangenen Jahren gezeigt, dass Jugendliche nicht nur als „digital natives“ (im Sinne von kompetenten Mediennutzern) auftreten, sondern auch als „digital natives“, die der beschleunigten Mediatisierung der Lebenswelt nicht folgen können. Auch wenn sie über die technologisch-instrumentellen Fähigkeiten verfügen, besteht hinsichtlich des Medialitätsbewusstseins und einer medienbezogenen Kritikfähigkeit großer Nachholbedarf (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012: 205–231). Durch die Vermittlung der Medienkompetenz (vgl. Kap. III.3.4) wird versucht, dieses „Defizit“ zu minimieren. Doch da die Schülerinnen und Schüler nicht nur im Zeitalter der Mediatisierung leben, müssen für die Deutschdidaktik auch die Aspekte der Multi- und Interkulturalität (mit der damit verbundenen Mehrsprachigkeit) berücksichtigt werden: Für die interkulturelle Kompetenz gilt Ähnliches, wie am Anfang des Kapitels bezüglich der Medienerziehung angesprochen worden ist: Sie versteht sich als Querschnittsaufgabe der Schule (vgl. Rösch 2008: 97; vgl. Luchtenberg 2008a: 17), daher braucht sie eine entsprechende deutschdidaktische Schwerpunktsetzung. Essenziell für die Entfaltung der interkulturellen Kompetenz im Deutschunterricht ist die kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Faches. Da die Literatur- und Sprachwissenschaft sich auch hinsichtlich ihrer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung weiterentwickelt hat, hat das zu einem neuen Verständnis der Kulturwissenschaft geführt. Sprache und Literatur werden weniger als normativ, sondern vielmehr als deskriptiv betrachtet und Kultur wird als eine Gesamtheit von gesellschaftlichen Denkstrukturen, Erfahrungen und Handlungspraktiken verstanden. Das ermöglicht Auseinandersetzungen mit Themen wie Pop-Kultur, Pop-Literatur, Medieninszenierungen, Jugendsprache etc., aber auch kulturwissenschaftlich relevante Fragen wie Multikulturalität, Interkulturalität, Diskriminierungen oder die Konstruktionen von Geschlecht und Kultur in Literatur und Sprache (vgl. Rösch 2008: 100). Speziell auf die interkulturelle Medienkompetenz bezogen, empfiehlt Luchtenberg für den Deutschunterricht in Form eines Projektunterrichts die Beobachtung von Printmedien (oder von Fernsehinhalten) über einen längeren Zeitraum, z. B. hinsichtlich der Rollenzuschreibungen der zugewanderten Menschen. Dies ist eine

traditionelle deutschdidaktische Vorgangsweise und kann beispielsweise mit den Vergleichen von verschiedenen Textsorten (wie Nachricht, Kommentar, Glosse) oder dem Herausarbeiten der Unterschiede zwischen Boulevard- und Qualitätszeitungen umgesetzt werden (vgl. Luchtenberg 2005: 607/608). Der von Luchtenberg erwähnte Projektunterricht wird vor allem im handlungsorientierten Ansatz der aktiven Medienarbeit eingefordert, wobei dieser bei der Lebenswelt der Jugendlichen ansetzen, Informationen sichern und insbesondere den kritischen Medienumgang fördern soll (vgl. Demmler/Rösch 2014: 197). Der Projektunterricht im Deutschunterricht wird im folgenden Kap. 2 näher erläutert.

Nach diesen Ausführungen kann folgendes Fazit gezogen werden: Die Deutschdidaktik beschränkt sich längst nicht mehr auf die Literatur- und Sprachdidaktik, in einem Zeitalter von Globalisierung und Mediatisierung kommt dem Computer- und Interneteneinsatz eine tragende Rolle im Deutschunterricht zu. Die Mediendidaktik muss Konzepte entwickeln, die der Lebensrealität der Jugendlichen entsprechen, aber auch den Folgen einer multikulturellen mehrsprachigen pluralen Gesellschaft. Deshalb muss eine interkulturelle Medienkompetenzdidaktik beide Aspekte berücksichtigen. Doch weder die von Frederking et al. (vgl. 2012: 249–284) erbrachten Didaktisierungsvorschläge noch der Einsatz von Printmedien, wie es Luchtenberg vorgeschlagen hat, werden den Anforderungen zur Vermittlung der IKMK gerecht, weil die beiden oben erwähnten Aspekte nicht gleichzeitig vereint werden. Daher wird in den folgenden Kapiteln ein eigener Didaktisierungsvorschlag konzipiert.

2 Der Projektunterricht

In der Mediendidaktik wird die Ansicht vertreten, dass ein aktiver handlungs- und projektorientierter Umgang mit Medien zu verantwortende und zweckmäßige Handlungskontexte schaffen kann. Handlungsorientierung wird dabei als übergreifendes pädagogisches Ziel definiert (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012: 69), denn diese Orientierung ermöglicht einerseits, selbst aktiv Medien zu produzieren, andererseits werden durch das Anwenden und Ausprobieren neue Erfahrungen gemacht (vgl. Kerres 2013: 59). Projekte sind für einen handlungsorientierten Unterricht aufgrund ihrer Praxis- und Ergebnisorientierung besonders geeignet. Das Prinzip lautet „Learning by doing“, Lernen wird überwiegend in Form praktischer Erfahrung vollzogen, die theoretische Belehrung der Lehrkraft tritt in den Hintergrund (vgl. Wintersteiner 2014: 10). Folgende Spezifika kennzeichnen den Projektunterricht (Fridrich 1994: 26; zit. n. Wintersteiner 2014: 11):

Projektunterricht ist planvolle (1), selbstorganisierte (2), interdisziplinäre (3) Auseinandersetzung (4) mit realen Problemen (5) im gemeinsamen Zusammenwirken von Schülern, Lehrern (6) und sonstigen Beteiligten (7) mit dem übergeordneten Ziel, durch Präsentation (8) von Ergebnissen (9) einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft zu leisten.

Diese Einteilung ist insofern hilfreich, als sie als „Checkliste“ mit anderen Definitionen abgeglichen werden kann, die den Projektunterricht oft in verschiedene Arbeitsphasen einteilen, welche folgendermaßen aus verschiedenen Quellen zusammengefasst werden (vgl. de Witt/Czerwionka 2007: 44; vgl. von Brand 2013: 127–129; vgl. Kerres 2013: 372/373):

- 1. Phase der Aufgabenstellung:** Die Lernenden werden mit der Aufgabe vertraut gemacht.
- 2. Phase der Zielentscheidung:** Das Ziel wird zu Beginn des Projektunterrichts gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt und bleibt bis zum Ende des Unterrichts bestimmend. Alle Beteiligten sollten als Ziel ein Produkt bzw. die Präsentation der Ergebnisse vor Augen haben, die Zielvorgaben müssen für alle zugänglich gemacht werden.
- 3. Phase der Planung/Konzeption:** Innerhalb des organisatorischen Rahmens müssen der Stundenplan, die zur Verfügung stehende Zeit, aber auch die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. Zudem werden die inhaltlichen Leitlinien und prinzipielle Fragen im Plenum geklärt. Der Weg zum Erreichen des Gruppenziels soll von der Gruppe selbst geplant werden.

4. Phase der Durchführung/Anwendung: Hier ist seitens der Lehrperson zu beachten, dass die Aufgabenstellungen eigenständig bearbeitet werden und die Medien als Werkzeuge zum Einsatz kommen. Die Schülerinnen und Schüler organisieren sich selbst, sind eigenverantwortlich und bestimmen ihre Lernprozesse weitgehend selbst. Zudem werden in dieser Phase das Zielprodukt fertiggestellt und die Ergebnisse im Plenum vorgetragen, welche auch zumindest der Schulöffentlichkeit vorgestellt werden sollten.

5. Phase der Ergebnisreflexion: In dieser Phase wird der Verlauf des gesamten Projektes reflektiert und beinhaltet z. B. folgende Fragen: Was ist gut/schlecht gelaufen? Wo ist Verbesserungspotenzial vorhanden? Sind die Ziele erreicht worden?

3 Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker

Im folgenden Kapitel wird der Grundstein dafür gelegt, die Eckpfeiler der angestrebten Methoden „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ abzustecken. Hierbei muss erwähnt werden, dass sie überwiegend die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse anwenden sollen. Diese verlangt von den Lernenden besondere Fähigkeiten, ist aber auch dazu geeignet, wichtige Komponenten der IKMK zu vermitteln (vgl. Kap. 3.3). Für die Umsetzung im Unterricht wurden ansatzweise Elemente des bereits durchgeführten Wiener Schulprojekts „migration.macht.schule“ übernommen. Vor allem die Verwendung von Leserkommentarforen als Untersuchungsmaterial auf einer Online-Zeitungsplattform erscheint sinnvoll, da – wie die Autoren zurecht darauf hinweisen – die schulische Sozialisation bislang keine Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen konzipiert, um eine so genannte *e-Literacy* zu vermitteln, die über technische Anwendungen von Software hinausgeht. Neben den sprachlichen Aspekten können dabei auch die demokratie- und gesellschaftspolitischen Konsequenzen des Web 2.0 behandelt werden (vgl. Dorostkar/Preisinger 2013: 159).

3.1 Das empirische Arbeiten mit der qualitativen Inhaltsanalyse

Empirische Sozialforschung bedeutet, systematisch soziale Tatbestände zu erfassen und zu deuten, dazu gehören unter anderem von Menschen geschaffene Gegenstände und durch Sprache vermittelte Informationen, Meinungen, Absichten, Werturteile und Absichten. Da es allerdings unmöglich ist, die soziale Wirklichkeit empirisch, also sinnesgemäß, wahrzunehmen, können nur Ausschnitte erhoben werden. Das heißt, theoretisch formulierte Annahmen werden an spezifischen Wirklichkeiten überprüft. „Systematisch“ bedeutet ein Vorgehen nach bestimmten Regeln. Die Beschaffenheit der zu untersuchenden sozialen Realität, die theoretischen Annahmen und die zur Verfügung stehenden Mittel bedingen den Forschungsablauf (vgl. Atteslander 2008: 3–5). Mit diesen Feststellungen werden die ersten Eckpfeiler für das empirische Arbeiten festgelegt: Es muss eruiert werden, welcher Realitätsausschnitt untersucht wird und welche Mittel zur Verfügung stehen. Diese Punkte werden in Kap. 4 mittels der Operationalisierung genauer behandelt.

Zuerst soll aber jenes Erfassungsinstrument vorgestellt werden, das für die empirische Arbeit mit Medien besonders gut geeignet ist, nämlich die **(qualitative) Inhaltsanalyse**: Wie bereits in Kap. III1 erläutert, hat sich beim Untersuchungsgegenstand „Medieninhalte“ die Inhaltsanalyse als probate und häufig genutzte Untersuchungsmethode erwiesen. Ziel des Forschers ist es, die Medienrealität zu beschreiben und zu erklären, warum sie so ist, wie sie ist (vgl. Bonfadelli 2002: 14). Mithilfe der Inhaltsanalyse lassen sich Kommunikationsinhalte wie Bilder, Filme und Texte untersuchen, wobei der Schwerpunkt üblicherweise bei Textinhalten liegt: Von diesen Kommunikationsinhalten kann auf die Elemente des Kommunikationsprozesses geschlossen werden (vgl. Atteslander 2008: 182). Hierbei können wie in Kap. III1 erläutert, vier verschiedene Formen von Medienrealitäten (die sich aus diesem Prozess ableiten) beschrieben werden: Es werden Untersuchungen zu den Kommunikatoren, zu den Medien, zur Realität und zur Rolle des Rezipienten durchgeführt (vgl. Bonfadelli 2002: 14–16). Damit wird deutlich, dass die Inhaltsanalyse nicht ausschließlich ihr Material für sich analysiert (wie z. B. die Textanalyse), sondern für den oben genannten Kommunikationsprozess. Daher ist sie eine schlussfolgernde Methode und gibt (hauptsächlich) Ausschluss über den Sender/Kommunikator bzw. über die Wirkungen beim Empfänger (vgl. Mayring 2015: 13). Diese Kommunikation erfolgt über das Zeichensystem der Sprache, in dem ein Kommunikator seine Mitteilungs- und Wirkungsabsichten in Sprache encodiert. Der Rezipient wiederum benutzt seine

Sprachkompetenz, um jene Bedeutung zu rekonstruieren, von der er glaubt, dass sie der Kommunikator vermitteln wollte. Der Inhaltsanalytiker befindet sich in der derselben Situation: Ihm kommt die Aufgabe zu, die verschlüsselten Bedeutungen zu beschreiben (vgl. Früh 2011: 43/44).

3.2 Die drei Ansätze zur Analyse der Bedeutung

Da, wie erwähnt, durch die Bedeutungskonstruktionen Rückschlüsse auf den Kommunikator, Rezipienten oder auf formale Aspekte gezogen werden können, können nach Früh (vgl. 2011: 44–49) drei Ansätze unterschieden werden:

1. Der formal-deskriptive Ansatz beschreibt Mitteilungen anhand rein äußerlicher, nicht inhaltlicher Merkmale. Erkenntnisinteresse könnte hier beispielsweise die Erstellung von Texttypologien sein.

2. Der diagnostische Ansatz will etwas über die Entstehungsbedingungen, also über das Verhältnis zwischen dem Kommunikator und der Mitteilung aussagen. Hier stehen die Mitteilungsabsicht des Autors und seine Wirkungsabsicht im Vordergrund, aber auch welche Eigenschaften und Fähigkeiten er besitzt und welche kollektiven Wertvorstellungen er vermitteln möchte. Ein derartiger interpretativer Schluss von Mitteilungsmerkmalen auf externe Sachverhalte wird Inferenz genannt. Anders ausgedrückt: Es werden hier Rückschlüsse von Texten auf Motive, Ursachen und Gründe der Berichterstattung durch den Kommunikator gesucht. Im Fall von Zeitungsartikeln sind es hauptsächlich journalistische Urheber. Dieser Gesichtspunkt ist vor allem dann relevant, wenn die Art der Berichterstattung bewertet werden soll.

3. Prognostische Ansätze versuchen, von Mitteilungsmerkmalen auf deren Wirkungen beim Rezipienten zu schließen. Auch hierbei handelt es sich um eine interpretative Inferenz und es steckt die Frage dahinter, wie der Konsument die Mitteilung verstehen wird. Früh ist der Meinung, dass fast alle Inhaltsanalysen auf einem prognostischen Ansatz basieren, da sich die Forscher bei der Beschäftigung mit Texten automatisch in einer Rezipientenrolle befinden, aber nicht in der eines „typischen“ Rezipienten. Die Vorgangsweise ist folgende: Der Forscher hat sich mit einem konkreten Textmaterial intensiv auseinandergesetzt und er muss in der Folge seine theoretischen Konstrukte operationalisieren, d. h., er muss per Definition weitgehend festlegen, welche Mitteilungsaspekte wie interpretiert werden sollen.

Damit ist es möglich, ein hohes Plausibilitätsniveau für den Schluss von inhaltsanalytischen Daten auf Wirkungen wie das Textverständnis oder die Mitteilungsabsichten des Kommunikators zu ziehen.

3.3 Die qualitative Inhaltsanalyse in der Lernforschung

Das Arbeiten mit der qualitativen Inhaltsanalyse ist unter anderem in der Lernforschung deshalb so beliebt, weil Forschungen bezüglich der Lehr- und Lernprozesse der Beteiligten – dazu zählen Faktoren wie Einstellungen, Emotionen, Erfahrungen und (Meta-)Kognitionen – durchgeführt werden können. Anhand der Untersuchungsmethoden sollen hauptsächlich affektive oder kognitive Zustände bzw. Vorgänge ermittelt und im Idealfall auch erklärt werden, um in weiterer Folge Empfehlungen zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen abgeben zu können. Die QIA ist im Rahmen dieses Projekts vor allem deshalb geeignet, um IKMK zu vermitteln, weil durch sie vertiefte Einsichten in Deutungsprozesse individuell oder sozial geprägter Wirklichkeitskonstruktionen gewonnen werden können (vgl. Aguado 2013: 119–129). Diese Einsichten sind nun aus zwei Gründen bedeutsam: Ziel dieses Projektes ist es, die individuellen Deutungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in die Richtung zu entwickeln, dass sie sozial geprägte Wirklichkeitskonstruktionen (wie Stereotypen, rassistische und diskriminierende Aussagen) erkennen können.

4 Die Operationalisierung

Da die soziale Wirklichkeit nur in Ausschnitten erfasst werden kann, muss der Forschungsgegenstand begrenzt werden, d. h., es muss eine klare Gegenstandsbenennung erfolgen. Dieser Vorgang wird Operationalisierung genannt (vgl. Atteslander 2008: 33). Konkreter auf die Medieninhaltsforschung bezogen, wird der Vorgang als die Umsetzung von Begriffen und Fragestellungen in eine Untersuchung verstanden, d. h., die für die Inhaltsanalyse relevanten Dimensionen müssen in Einheiten und Kategorien umgesetzt werden, damit sie messbar bzw. codierbar sind (vgl. Bonfadelli 2002: 87/88).

Im Folgenden wird Rösslers (vgl. 2010: 42) Einteilung der Untersuchungseinheiten in drei Typen (Auswahleinheit, Analyseeinheit, Codiereinheit) übernommen, welche in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

4.1 Die Auswahleinheit

Die Auswahleinheit stellt gleichzeitig die Festlegung des Untersuchungsmaterials für die Medieninhaltsanalyse dar. Sie muss so bestimmt werden, dass die Erkenntnisgewinnung entsprechend der Fragestellung auf der Untersuchung eines relevanten Materials erfolgt. Dabei muss eines der grundlegenden Ziele der empirischen Sozialforschung berücksichtigt werden, nämlich die Reduktion von Komplexität (vgl. Rössler 2010: 53), anders ausgedrückt soll die Unübersichtlichkeit komplexer Vorgänge auf wesentliche Zusammenhänge reduziert werden (vgl. Atteslander 2008: 5/6). Dabei bietet sich nach Rössler eine fünfstufige Vorgehensweise (Zeitraum, räumlicher Geltungsbereich, Mediengattung, Medienangebote, Ressorts/Formate) an, wobei für jede Stufe eine Festlegung getroffen werden muss, um die Auswahleinheiten weiter eingrenzen zu können: Am Ende des Untersuchungsprozesses kristallisiert sich das zu untersuchende Material heraus (vgl. Rössler 2010: 54).

4.1.1 Online-Leserkommentarforen

Wie bereits in der Einleitung von Kap. IV erwähnt, werden Leserkommentarforen für die Untersuchung herangezogen, denn sie bieten die (didaktische) Möglichkeit, sich mit gesellschaftlichen und demokratiepolitischen Auswirkungen von Web 2.0 zu beschäftigen. Das ist auch vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Befunde zu beachten: Jugendliche wachsen in einer konvergenten Medienwelt auf, das Web 2.0 als Ausprägung dieser Welt stellt ein wesentliches Referenzsystem ihrer Medienaneignung dar. Digitale Medien erschaffen neue soziale Realitäten, diese mediatisierten Gesellschaften erschaffen zugleich politische Online-Beteiligungsformen: Die Teilnahme an Diskussionen in Online-Communitys ermöglicht ein partizipatives Handeln, was gleichzeitig ein Ziel der IKMK darstellt (vgl. Kap. III3.1, III3.2, III3.5, III4.5). Betrachtet man den politischen Aspekt genauer, wird dem Web 2.0 mit den sozialen Medien (wie Facebook, Twitter) vor allem seit den Aufständen des Arabischen Frühlings ein bürgerlicher Aktivismus zugeschrieben. In der Diskussion um das emanzipatorische Potenzial der neuen Medien lassen sich drei Merkmale feststellen: Sie ermöglichen die Mobilisierung von Massen, den freien Zugang zu Daten und Informationen und – was im Rahmen dieser Arbeit von besonderer Bedeutung ist – die Ausbreitung des traditionellen politischen Diskurses in Online-Öffentlichkeiten. Da die Partizipation an diesen

Öffentlichkeiten auch mit geringer technischer Kenntnis möglich ist, bieten die neuen Medien Möglichkeiten, gesellschaftspolitisch teilzunehmen (vgl. Schäfer 2014: 290–298).

Um diese gesellschaftliche Partizipation zu berücksichtigen, bietet sich die Analyse von Leserkommentarforen besonders gut an: Bei dem Projekt „migration.macht.schule“ fungierten die Leserkommentarforen der Online-Zeitungsplattform „derstandard.at“ als Untersuchungsmaterial, in diesem Fall wurden Beiträge der Online-Community von „krone.at“ gewählt, da bereits in den 1990er Jahren in einem Gerichtsverfahren der Wahrheitsbeweis erbracht worden war, dass die Kronen Zeitung in ihrer Printausgabe rassistische Untertöne verwendet hatte, vor allem in Bezug auf zugewanderte Afrikaner (vgl. Fidler 2008: 227/228; vgl. Dorostkar/Preisinger 2013: 160). Wie sich in der Untersuchung zeigen wird, sind die Postings der User in dieser Hinsicht mindestens „ebenbürtig“. Ein Vorteil der Leserkommentare ist, dass der Austausch von Informationen schriftlich stattfindet, dadurch wird die Kommunikation leicht nachvollziehbar. Mittels Inhaltsanalysen ist es möglich, Kommunikationsinhalte und -prozesse der Community-Mitglieder zu eruieren. Da die Beiträge schriftlich vorliegen, können sie in einer externen Datenbank abgespeichert und gesichert werden. Ein weiterer Vorteil dieser *Community Research* sind die authentischen und damit vermutlich offeneren und ehrlicheren Daten im Vergleich zu anderen Forschungsverfahren (vgl. Taddicken/Bund 2010: 167–174). Dabei ist zu erkennen, dass User des Öfteren moralische Grenzen überschreiten. Gerade bezüglich des Themas Migration finden sich zahlreiche problematische Aussagen, die nur ansatzweise kontrolliert werden können, da tausende Beiträge täglich gepostet werden. Dennoch können Beiträge durch einen halb-automatisierten Mechanismus auf gewisse Problemwörter untersucht werden und anschließend durch die Redaktion gelöscht werden. Deshalb ist es bei der sprachlichen Auswertung umso wichtiger, auf die Verwendung von subtilen Semantiken (wie Metaphern, Ironie oder Sarkasmus) und fadenscheinigen Argumentationen zu achten, da diese aufgrund ihrer Komplexität nicht entschlüsselt werden können. Gerade unter dem Einfluss der Anonymität gehören Beleidigungen, Beschimpfungen und Behauptungen zum „Tagesgeschäft“ der Foren. Nichtsdestotrotz sind Foren insofern demokratiepolitisch bedeutsam, als sie einen Ort für Meinungs-austausch und Diskussion darstellen. In diesem Zusammenhang werden in Foren sowohl diskriminierende/antidiskriminierende als auch rassistische/antirassistische Kommentare gepostet. Viele User kritisieren Diskriminierungen und veröffentlichen Gegenargumentationen – durch die Foren erfolgt daher, wie vorher

oben erwähnt, ein Austausch politischer Diskurse (vgl. Dorostkar/Preisinger 2013: 160–165). Da sich auch rassistische Literatur bzw. Textinhalte für die Arbeit in einem interkulturellen Unterricht (vgl. Rösch 2008: 100) eignen, wird angenommen, dass sich die Analyse von Kommunikationsinhalten in Leserkommentarforen besonders gut eignet, um IKMK zu erlangen.

4.1.2 Die fünf Stufen der Auswahleinheiten

An dieser Stelle werden die Kriterien der Auswahleinheiten festgelegt: Als **Mediengattung** (neben den möglichen Formen Tageszeitungen, Zeitschriften, Fernsehen, Radio) wird das Internet in Form von Leserkommentaren in einer Online-Community ausgewählt, innerhalb dieser Gattung das **Medienangebot** krone.at, das gleichzeitig die **räumliche Geltung** mit Österreich festlegt. Luchtenberg gibt als thematische Schwerpunktsetzung für die IKMK die Auseinandersetzung mit dem Migrationsdiskurs vor (vgl. Luchtenberg 2008a: 14), daher kann kein einzelnes **Ressort** festgelegt werden, die meisten Diskurse diesbezüglich werden in der Rubrik „Chronik“ geführt. Das Kriterium **Zeitraum** muss an dieser Stelle offengelassen werden, da gewisse Zielvereinbarungen wie die Zeit, in der das Projekt durchgeführt wird, von bestimmten organisatorischen Fragen abhängt (vgl. Kap. 5). Üblicherweise erfolgt bei einer Inhaltsanalyse im Vorhinein ebenso die Auswahl der **Stichprobe**. Da der Zeitfaktor noch nicht geklärt werden kann, wird in Kap. 4.5 ein „typischer Fall“ untersucht. Im Rahmen des Projektes wird logischerweise beabsichtigt, die Stichprobe an den Untersuchungszeitraum anzugleichen.

4.2 Die Analyseeinheit

Analyseeinheiten sind jene Elemente aus dem Untersuchungsmaterial (in diesem Fall der Fundus an Leserkommentaren), für die später in der Codierung jeweils eine Klassifizierung vorgenommen wird (vgl. Rössler 2010: 75). Hierbei ergibt sich eine Aufspaltung in so genannte *Threads*, die in Onlinediskussionen eine hierarchische Abfolge von Leserkommentar-Postings, also den *Diskussionsverlauf*, bezeichnen. Die Threads als die Gesamtheit von Kommentaren, die unter einem Artikel gepostet werden, bilden somit die eigentliche Auswahleinheit. Die einzelnen Postings stellen demnach die untergeordneten

Analyseeinheiten dar. Da der Grundsatz gilt, dass Analyseeinheiten stets Teil einer Auswahleinheit sind, können sie nie über die Auswahleinheit hinausgehen (vgl. Kuckartz 2014: 47).

4.3 Die Codiereinheiten

Wie in Kap. 3.1 angedeutet, besteht der Sinn jeder Inhaltsanalyse darin, unter einer forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren. Durch die Klassifizierung der zu analysierenden Mitteilungsmerkmale geht notwendigerweise Information verloren: Merkmale, die als untereinander ähnlich betrachtet werden, werden bei der Inhaltsanalyse einer „Kategorie“ zugeordnet. Dieser Informationsverlust ist jedoch als Informationsgewinn zu sehen, da die bewusst eingeschränkte Sichtweise größere strukturelle Zusammenhänge auf einer systematischen Basis erkennen lässt (vgl. Früh 2011: 42). Da die Inhaltsanalyse kein Standardinstrument darstellt, das immer auf die gleiche Weise angewandt wird, muss sie am konkreten Material angepasst werden. Dennoch müssen grundsätzliche Regeln festgelegt werden, die Festlegung des Kategoriensystems gehört zu den zentralsten Punkten. Es stellt das wesentliche Instrument in der Untersuchung dar (vgl. Mayring 2015: 51).

4.3.1 Die Kriterien nach Luchtenberg

Da im Rahmen dieser Arbeit über den Gegenstandsbereich der IKMK bereits vorhandene Theorien behandelt worden sind, wird hier (vorerst) eine deduktive Kategorienbildung vorgenommen. Dabei kann aus zwei Systematisierungen geschöpft werden: erstens aus dem erweiterten Modell der Kennzeichen der IKMK (vgl. Kap. III4.5), zweitens aus Luchtenbergs folgender (2008a: 16) „Aufgabenstellung“ zur Entwicklung der IKMK gegeben hat:

„Um eine entsprechende – interkulturelle – Medienkompetenz entwickeln zu können, müssen die Lernenden – wie zuvor auch ihre Lehrkräfte – verstehen, mit welchen Methoden Medien im Migrations- und Multikulturalismuskurs Einfluss auf die Rezeption und Einstellung nehmen können.“

Das inhaltsanalytische Vorgehen ist besonders zur Entwicklung dieser Kompetenz geeignet, da Inhaltsanalysen kommunikationswissenschaftlich verankert sind, da der Inhalt stets in seinem Kommunikationskontext verstanden wird und da der Interpret letztendlich angeben muss, welche Schlussfolgerungen er aus der Materialanalyse zieht (vgl. Mayring 2015: 50).

Damit sind zumindest die Bausteine für das analytische Verfahren gelegt. In diesem Fall werden allerdings nicht die Methoden der herkömmlichen Massenmedien – was auch eine Methode wäre, so ist z. B. die Untersuchung der Zeitungssprache bereits oft im Deutschunterricht durchgeführt worden (vgl. Luchtenberg 2005: 608) –, sondern die Methoden der Untersuchung der Leserkommentare in einer Online-Community, die wie in Kap. 4.1.1 erwähnt worden ist, einen besonders hohen Anteil an einem negativen, weil diskriminierenden und teils rassistischen Sprachgebrauch aufweisen.

Um diesen Einfluss auf Rezeption und Einstellung der Schülerinnen und Schüler eruieren zu können, schlägt Luchtenberg eine Analyse auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene bezüglich des medialen Migrationsdiskurses vor, die im Folgenden in Tabellenform dargestellt wird (Luchtenberg 2008a: 16):

Kriterien nach Luchtenberg	
Sprachliche Ebene	Thematische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • die Bezeichnung für Migranten • fehlende Definitionen wie z. B. für Assimilation und Integration • Metapherngebrauch, der Ängste schüren kann, wie Ausländerwelle • Dichotomien im Sinne von wir/sie, das Fremde – das Eigene etc. • Vermeintliche Authentizität durch Berufung auf Vereine und Organisationen, deren Glaubwürdigkeit nicht nachgewiesen wird • Vermeintliche Authentizität durch Berufung auf Autoren mit Migrationshintergrund: Nicht jede/r mit Migrationshintergrund ist per se glaubwürdig! 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Bezüge auf Deutschland bei Themen, die auch hier eine Rolle spielen, wie z. B. Ramadan • Einseitige Darstellung bestimmter Themen, wie z. B. Zwangsheirat (fehlende Abgrenzung von arrangierter Ehe, fehlende Erwähnung anderer Länder außer der Türkei, wo dies vorkommt z. B. in Indien) • Missverhältnis zwischen Titel und Dokumentation oder Film • Stereotypen, die geschickt in ein reales Vorkommen verpackt werden

Abbildung 5: Einteilung der Vermittlung von IKMK nach Luchtenberg

4.3.2 Neubestimmung der Kriterien

Diese Kriterien bieten zwar einen guten Erstüberblick über die Thematik an, aber eine inhaltsanalytische Durchführung nach diesen Kriterien erweist sich, insbesondere in Form eines Schulprojekts, bezüglich der Methodik als beinahe nicht umsetzbar: Es sind nämlich hinsichtlich des Text-Verstehens drei qualitative Methoden grundsätzlich möglich: erstens die inhaltlich strukturierende Methode, die sich auf die Analyse von Themen und Subthemen konzentriert (also Luchtenbergs thematische Ebene), zweitens die evaluative Methode, bei der Einschätzung und Bewertung von Inhalten durch die Forschenden im Vordergrund stehen (Luchtenbergs sprachliche Ebene), drittens die typenbildende Methode, die nach mehrdimensionalen Mustern sucht und häufig auf eine inhaltlich strukturierende oder bewertende Kategorie aufbaut (vgl. Kuckartz 2014: 77–115). Da die typenbildende Methode noch anspruchsvoller ist, ist sie für ein Schülerprojekt nicht geeignet. Aufgrund dieses methodischen Überblicks kann resümiert werden, dass es unrealistisch erscheint, zwei verschiedene Inhaltsanalyseformen mit Schülerinnen und Schülern durchzuführen. Das übergeordnete didaktische Lernziel lautet, dass die Deutungsprozesse der Schülerinnen und Schüler dahingehend entwickelt werden, dass sie sozial geprägte Wirklichkeitskonstruktionen wie Rassismus und Diskriminierung erkennen. Als Analyseeinheiten werden infolgedessen die **wertenden Kategorien** herangezogen: Diese dienen der Erfassung von **propositionalen Einheiten**, die sachliche oder wertende Feststellungen über Personen, Tatsachen oder Vorgänge in Formen von Argumenten, Meinungen und Kommentaren treffen (vgl. Rössler 2010: 156). Dieser Begriff geht sprachwissenschaftlich auf die Textfunktion bzw. auf den sprechakttheoretischen Begriff des illokutiven Akts zurück, indem intentionale sprachliche Handlungen als Kommunikationsabsichten des Emittenten berücksichtigt werden (vgl. Brinker 2010: 88). Damit gewinnt zudem der diagnostische Ansatz nach Früh (vgl. Kap. 3.2) an Bedeutung, indem die Mitteilungs- und Wirkungsabsichten des Autors, aber auch seine Wertvorstellungen eruiert werden, d. h., es werden interpretative Inferenzschlüsse gezogen. Die Einteilung in propositionale Einheiten bietet auch den entscheidenden Vorteil, dass Stereotypisierungen, Diskriminierungen und Rassismen mithilfe von sprachlichen „Werkzeugen“ wie Bezeichnungen (Nominationen), Dichotomien und Metaphern erfasst werden können. Teilt man beispielsweise wie Luchtenberg die Stereotypisierungen in die thematische Ebene ein, ergibt sich bei der Codierung folgendes Problem: Da sich

Stereotypisierungen zumeist in Form von markanten sprachlichen Formulierungen manifestieren („z. B. der *faule* Südländer“), müssten sie sprachlich und thematisch codiert werden. Daher erscheint die Subsumierung in propositionale Einheiten praktikabel. Die thematische Ebene wird dennoch berücksichtigt, wenn auch in einem viel kleineren Rahmen, als es bei der inhaltlich strukturierenden Methode üblich ist. So werden alle untersuchten Kommentare in die Ober-Kategorie Migrationsdiskurs eingeteilt, darunter werden Subkategorisierungen wie „Asylrecht“, „Kopftuchdebatte“ etc. gebildet. Ein weiteres Ziel der IKMK ist es, (negative) Tendenzen bezüglich der Berichterstattung über Migranten zu erkennen, daher wird auch die Valenz miteinbezogen, d. h., die Schülerinnen und Schüler müssen bewerten, ob der Kommentar eine positive, neutrale oder negative Tendenz aufweist.

4.3.3 Festlegung der Kategorien

Um den gesamten Analysevorgang einer Analyseeinheit (also ein Posting bzw. einen Leserkommentar) durchführen zu können, müssen folgende Kategorisierungen durchgeführt werden:

1. Kategoriebildung der thematischen Einheiten (vgl. Kap. 4.3.4)
2. Kategoriebildung der Stereotype (vgl. Kap. 4.3.5)
3. Kategoriebildung der propositionalen Einheiten (vgl. Kap. 4.3.6)

Um die Tendenz eines Kommentars feststellen zu können, wird schließlich

4. die Bestimmung der Valenz (Positivität/Negativität) durchgeführt (vgl. Kap. 4.3.7)

In den nächsten Kapiteln werden daher die Kategorien und ihre Ausprägungen definiert, um festzulegen, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen (als die Definition der Frage *Was?*) und *wie* gemessen werden soll, d. h., welche Vorgabe für die einzelnen Ausprägungen vorgesehen sind. Wichtig sind somit exakte Nominaldefinitionen der Kategorien (vgl. Mayring 2015: 97; vgl. Rössler 2010: 103; vgl. Atteslander 2008: 191).

4.3.4 Kategoriebildung der thematischen Einheiten

Wie bereits erwähnt, schlägt Luchtenberg die Auseinandersetzung des **Migrationsdiskurses** vor. Da keine einheitlichen Definitionen gefunden worden sind, muss hier für eine Definition nochmals auf Foucault zurückgegriffen werden:

Nach dem Verständnis von Foucault bestehen Diskurse aus Aussagen, welche in einem veränderbaren System der Ähnlichkeit und Wiederholung verbunden sind. Unter Aussagen werden alle mit Bedeutungen erzeugenden Zusammenhänge und Prozesse wie Worte, Bilder, Gesten etc. gemeint. Da in Diskursen Wissen über einen Gegenstand produziert wird, gibt es Diskurse z. B. über Freiheit, aber auch über Migration. Das diskursive Wissen schafft soziale Wirklichkeiten, die das Handeln von Menschen ermöglicht und verhindert (vgl. Mecheril 2004: 43/44).

Aus diesem Grund werden als Migrationsdiskurse jene Diskurse bezeichnet, die wirklichkeitskonstruierendes Wissen über Migration produzieren, wobei der Begriff Migration mehrdimensional klassifiziert wird. Daher ist der Migrationsdiskurs als Teil eines Diskurses der mehrsprachigen, mehrkulturellen und pluralen Gesellschaft zu bezeichnen, in dem wiederum viele verschiedene Diskurse eingebettet sind.

Die diskursive Bewältigung von Migrationsphänomenen kann im Alltag in Form von individuellen Gesprächen und in der öffentlichen Sphäre erfolgen, sei es in politischen Institutionen oder in den Medien (vgl. Jung 2000: 9). Bei der thematischen Einteilung interessieren insbesondere die institutionellen und öffentlichen Aspekte, weshalb folgende Dreiteilung (vgl. Kap. 11.2) mit folgenden Befunden (vgl. Wengeler 2006: 13–23; vgl. Trebbe 2009: 77–93; vgl. Luchtenberg 2008a: 1–18) über Migrationsdiskurse praktikabel erscheint:²⁸

1. **Politische Aspekte:** Bildungspolitische Diskurse, mangelnde Deutschkenntnisse, Integrationswille, Asylrecht, Asylmissbrauch, Einwanderungsregelungen, Abschieberegulungen, Menschenrechte, Kriminalität, Humanität, Einwanderungsland als Faktum etc.
2. **Wirtschaftliche Aspekte:** volkswirtschaftlicher Nutzen, Gastarbeiter, Wirtschaftsflüchtling etc.
3. **Kulturelle Aspekte:** Leitkultur, Kopftuch-Debatte, Fremdheit, Leben in Parallelgesellschaften, Ehrenmorde, Überrepräsentation unerwünschter Gruppen, Religion etc.

²⁸ Zudem muss bedacht werden, dass sich Argumentations- und Denkmuster und damit auch Diskurse historisch verändern können (vgl. Wengeler 2006: 16).

4.3.5 Kategoriebildung der Stereotype

Unter **Stereotype** verstehen Sozialpsychologen ein vereinfachtes und standardisiertes Bild einer Fremdgruppe, welches eine vorgefasste Idee über die Merkmale einer Gruppe enthält und dabei die Wahrnehmung und Würdigung individueller Merkmale verhindert (vgl. Kap. II1.7.1). Diese Zuschreibungen (z. B. Verhaltensweisen von Nationalitäten) können rein kognitiv erfolgen, aber auch sprachlich artikuliert werden, wobei stets Abgrenzungen vorgenommen werden, um die Nähe zur eigenen Gruppe (z. B. zur Mehrheitsbevölkerung) zu unterstreichen (vgl. Addicks u. a. 2012: 16–18; vgl. Niehr 2014: 62). Gerade unter dem Aspekt der Untersuchung von wertenden Sprachmitteilungen erscheint folgende Einteilung der Stereotype praktikabel (vgl. Addicks u. a. 2012: 24–31):

- **Religionsstereotype:** Handlungsträger in den deutschsprachigen Medien sind hierbei meistens Muslime, die als religiöse Fanatiker beschrieben werden, wobei meist ein kausaler Zusammenhang zwischen der Religion und Terrorismus hergestellt wird.
- **Gruppenstereotype:** Neben der Zuschreibung von Kriminalität sind die Benennung von phänotypischen Merkmalen wie das Aussehen (darunter auch die Hautfarbe), aber auch das Merkmal Sprache in der Argumentation bedeutend.
- **Nationenstereotype:** Einzelnen Nationen wie den „Russen“, „Griechen“, „Amerikanern“ etc. werden bestimmte politische und ökonomische Merkmale zugeschrieben, wie z. B. die „Pleitegriechen“.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass bei der Analyse neben Stereotypen auch rassistische Elemente als eigene Untersuchungskategorie geplant waren. In Anbetracht der interkulturellen Pädagogik wäre vor allem die Untersuchung des kulturellen Rassismus bzw. Kulturrassismus interessant gewesen. Aber da sich dieser als „Konstruktion von sozialen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Gegensätzen betrachtet, die die Minderheiten als minderwertig definiert“ (vgl. Rösch 2000: 35), wird deutlich, dass es dadurch notwendigerweise zu Überschneidungen mit den Stereotypisierungen kommt. So wurde in diesem Kapitel ja definiert, dass Merkmale der Religion den Religionsstereotypen zugeordnet werden und Merkmale wie Aussehen und Sprache den Gruppenstereotypen. Infolgedessen wurde der Aspekt Rassismus nicht berücksichtigt, um bei der Messung eine bessere Trennschärfe zu erreichen, denn jede Botschaft muss eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden (vgl. Rössler 2010: 101/102).

4.3.6 Kategoriebildung der propositionalen Einheiten

Da es bei propositionalen Einheiten darum geht, die Kommunikationsabsichten und Sinnstrukturen zu eruieren, werden folgende sprachliche „Instrumente“ zur Analyse herangezogen, die in diesem Fall auch als Kategorien fungieren:

1. Bezeichnungen für den Aussagegegenstand/die Aussageobjekte
2. Der Aussagegehalt/Prädikationen
3. Methode der Dekonstruktion
4. Analyse von rhetorischen Figuren

4.3.6.4 Der Aussagegegenstand/die Aussageobjekte

Für die Analyse einer Aussage kann generell festgelegt werden, dass eine Aussage mit einem syntaktischen Satz identisch sein kann, aber nicht muss. Eine Aussage kann sich über zwei oder mehrere Sätze erstrecken, oder in einem Satz sind mehrere Aussagen enthalten. Für die Bewertung einer Aussage müssen mindestens die beiden Komponenten *Aussagegegenstand* und die *Bewertung* enthalten sein. Daher müssen in der Codierung von wertenden Aussagen der Gegenstand und ihre jeweilige Bedeutung festgehalten werden (vgl. Rössler 2010: 163/164). Mit dem Aussagegegenstand wird zugleich die Textreferenz ausgedrückt, also das, worauf sich alle Texte außersprachlich in der „Außenwelt“ beziehen, kurz das außersprachlich Gemeinte. Die Wörter, mit denen die Referenz bezeichnet wird, treten als Bestimmungswort in Erscheinung, in diesem Fall z. B. „Asylant“, „Ausländer“ etc. – diese Bestimmungswörter nennt Früh *Aussageobjekte*. Ein Aussagegegenstand hingegen ist beispielweise ein „Asylverfahren“ (vgl. Baldauf 2001: 2–5; vgl. Rössler 2010: 170).

4.3.6.5 Der Aussagegehalt/die Prädikationen

Die Textsemantik als „Bedeutungskomplex“ des komplexen Zeichens Text wird Aussagegehalt des Textes genannt, wobei eine außersprachliche Situation durch einen Sachverhalt repräsentiert wird. Dieser Sachverhalt wird wiederum durch seine Prädikationen konstituiert. Unter Prädikation wird einerseits eine grammatisch-strukturelle Einheit verstanden, die als der elementare Zeichenkomplex gilt, der einen Text bzw. eine sprachliche Äußerung festlegt. Der Begriff impliziert aber auch den Satzinhalt, der unter dem Begriff Proposition zusammengefasst wird. Wird nun eine Gegenstandsbeschreibung durchgeführt, baut der Verfasser oft eine Beziehung zu dem außersprachlichen Gegenstand auf und drückt dabei seine Empfindungen und Wertungen zu dem Gegenstand aus. Derartige subjektive, emotional gefärbte Gegenstandsbeschreibungen sind durch eine „semantisch-expressive Lexik“ gekennzeichnet, denn sie enthalten zum Teil stilistisch subjektive Prädikate – was bei Leserkommentaren in besonderem Maße zutrifft. Gegenstandsbeschreibungen wollen den Leser anhand eines konkreten Gegenstands über seinen Wirklichkeitsausschnitt in Kenntnis setzen im Sinne einer Teil-Ganzes-Struktur, in weiterer Folge über die Beziehungen zwischen den Teilen und Eigenschaften des Ganzen und der Teile (vgl. Baldauf 2001: 1–13). Dies entspricht der mehrfach erwähnten Kommunikations- bzw. Mitteilungsabsicht des Verfassers.

Mit folgenden **sprachlichen Instrumenten** sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, als Codierer den Aussagegehalt einer Mitteilung einer Bewertung zu unterziehen:

4.3.6.6 Die Dekonstruktion

Dekonstruktion ist eine Praxisform der Textbearbeitung, die vom französischen Philosophen Jacques Derrida entwickelt wurde. Ausgangspunkt ist, dass ein Text nicht eine spezifische Bedeutung hat, sondern dass in den Denkstrukturen Gegenbegriffe, Brüche, Oppositionen und Widersprüche zu erkennen sind, die im Text verborgen sind. Nicht erwähnte Begriffe werden als Indikationen dafür gewertet, dass etwas ausgelassen oder unterdrückt wird. Erkenntnistheoretisch wird somit versucht, Machtverhältnisse und Dominanzverhältnisse aufzubrechen. In der Literaturwissenschaftsdidaktik steht Dekonstruktion für ein methodisches Verfahren, welches die Machart eines Textes aufdecken möchte und die

Sichtweisen auf die Welt, die im Text konstruiert werden, entschlüsseln möchte. Im interkulturellen Zusammenhang bedeutet dies, dass bedeutende Begriffe stets in einem Spannungsverhältnis zu einem Gegenüber zu denken sind: Das Fremde ist ohne das Eigene nicht denkbar, der Begriff Ausländer schließt Inländer ein etc. Das Urteilen über die sozialen Identitäten anderer und das Zuweisen von Bezeichnungen wird mit dem Ziel verfolgt, eine eigene Identität oder Gruppe (Wir-Gefühl) zu konstruieren. Dazu wird eine Sprache der Distanzierung und Grenzziehung gewählt, in der soziale Kategorisierungen, aber auch Stigma- und Prestigezuweisungen durchgeführt werden. Wenn derartige Texte behandelt werden, lassen sich nach Röschs Meinung relativ leicht Stereotypisierungen, Ethnozentrismen und Kulturalisierungen aufbrechen. Dafür eignen sich in besonderer Weise Texte mit diskriminierenden und rassistischen Argumentationsmustern (vgl. Rösch 2000: 51–59, vgl. 2008: 106/107; vgl. Kramer 1998: 273/274) Dieses Kriterium trifft auf Leserkommentare auf jeden Fall zu.

4.3.6.7 Analyse von rhetorischen Figuren

An dieser Stelle sollen drei rhetorische Figuren vorgestellt werden, die in den Textproben mehrfach auftreten:

- Bei der **rhetorischen Frage** handelt es sich um eine Figur der Kontaktaufnahme, das Publikum wird direkt angesprochen. Es ist eine Frage, auf die keine Antwort erwartet wird, weil die Antwort evident ist²⁹ und sie impliziert bereits eine Antwortrichtung. Als ein affektives Stilmittel vermittelt es Eindringlichkeit und umfasst den Ausdruck von Unwillen, Ungeduld, Beleidigung, Verwunderung, aber auch Aufforderung (vgl. Kolmer/Rob-Santer 2002: 86–88).
- Die **Metapher** als der bekannteste Tropus gilt als die „Königin“ der Stilfiguren und bezeichnet die „Übertragung“ eines anschaulichen Ausdrucks auf etwas schwer Fassbares, Abstraktes. Aufgrund ihrer Bildhaftigkeit kann sie zum einen Sachverhalte ausdrücken, die in der „eigentlichen“ Sprache nicht passend formuliert werden können, zum anderen können abstrakte und komplexe Sachverhalte vereinfacht werden (vgl. Kolmer/Rob-Santer 2002: 135–138). Metaphern können aber nicht nur als rhetorische Mittel eingesetzt werden, unter Linguisten gilt es als „Allgemeingut“, dass Metaphern auch eine kognitive Funktion haben,

²⁹ Bei den Leserkommentaren muss die Einschränkung gemacht werden, dass die Antwort zumindest für den Verfasser evident erscheint.

indem sie unser Denken, Reden und Handeln strukturieren. Darüber hinaus haben metaphorische Strukturen aufgrund ihrer Implikationen eine hohe argumentative Potenz (vgl. Niehr 2014: 93–95). Diese argumentative Überzeugungsfunktion durch den Gebrauch von Metaphern wird insbesondere im Migrationsdiskurs schlagend, und zwar in Form der Wasser-Metaphorik: Es gilt das Konzept des Wassers, als unbändige gefährliche Naturkraft, die es bei Bedarf zu bändigen gilt, z. B. Flut, Strom, Zustrom, Welle, Überschwemmung, Überflutung. Die Wasser-Metaphern werden vor allem unter dem Gesichtspunkt verwendet, dass ein „Zuviel“ an Zuwanderern vorherrscht (vgl. Böke 2000: 131).

- Der **Sarkasmus** als Subkategorie der Ironie drückt etwas anderes aus, als gemeint ist, und wird besonders zur Widerlegung eines Gegners eingesetzt und hat den Beigeschmack von „bitterer, beißender Schärfe“ (vgl. Kolmer/Rob-Santer 2002: 143–145).

4.3.7 Bestimmung der Valenz

Um die Valenz (Positivität/Negativität) eines Beitrags eruieren zu können, werden Bewertungen der Postings durchgeführt, und zwar mit folgender Dreiteilung (vgl. Rössler 2010: 158):

- **negativer Kommentar:** Die Inhalte werden negativ konnotiert, d. h., sie werden als unerwünscht, bedrohlich, schädlich etc. bezeichnet.
- **positiver Kommentar:** Die Inhalte werden positiv konnotiert, d. h. es werden Fortschritte, Erfolge, Einigungen etc. gepostet.
- **neutraler Kommentar:** Die Inhalte können weder als eindeutig positiv noch eindeutig negativ eingeschätzt werden.

4.4 Das Codebuch

In diesem Kapitel wird mithilfe des so genannten Codebuchs eine Übersicht über alle bislang dargestellten Kategoriensysteme zusammengestellt. Es stellt für die Codierer (also für die Schülerinnen und Schüler) das Arbeitsinstrument für die Durchführung der Inhaltsanalyse dar (vgl. Rössler 2010: 95–97). Es ist somit als jenes Instrument zu bezeichnen, mit dem bei den Heranwachsenden – wie von Luchtenberg in Kap. 4.3.4 gefordert – interkulturelle Medienkompetenz entwickelt werden soll, und zwar, indem ein Verständnisprozess initiiert

wird, der die Forschenden befähigt, stereotypisierende Aussagen sowie propositionale Einheiten wie Argumente, Meinungen zu erkennen, um schließlich eine Bewertung und Interpretation durchführen zu können.

Thema	Klassifizierung der Stereotype	Aussagegegenstand Aussageobjekt	Sprachanalyse				
			Prädikation	Dekonstruktion	Rhetorische Figuren		
					Metapher	Rhetorische Frage	Sarkasmus
Politische Aspekte	Religionsstereotyp	Muslime Christen etc.					
Kulturelle Aspekte	Gruppenstereotyp	Asylanten Flüchtlinge Migranten Afrikaner etc.					
Wirtschaftliche Aspekte	Nationenstereotyp	Amerikaner Österreicher etc.					

Abbildung 6: Das Codebuch für die interkulturelle Medienkompetenz

Bevor eine Probecodierung durchgeführt wird, wird ein Ablaufschema einer Codierung dargestellt, welches dem Codierer eine effektive Ausübung seiner Tätigkeit ermöglichen soll (vgl. Rössler 2010: 97–99). Alle erwähnten Beispiele stammen aus einer bereits durchgeführten Probecodierung von rund 50 Kommentaren in der Online-Community von krone.at.

Arbeitsschritte		Beispiele
1.	Bestimmung der Kategorie Thema - Die Threads werden so ausgewählt, dass sie jeweils der thematischen Überkategorie „Migrationsdiskurs“ entsprechen.	
1.1	- Den Forschenden kommt die Aufgabe zu, zwischen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Aspekten zu unterscheiden, um in der Folge	„politischer Aspekt“
1.2	- Subkategorisierungen durchführen zu können.	„Asylrecht“
2.	Bestimmung der Kategorie Aussagegegenstand/Aussageobjekt Die Codierer müssen festlegen, wer	
2.1	- den Aussagegegenstand der Mitteilung (bezieht sich auf ein Thema) oder	„Asylquote“
2.2	- das Aussageobjekt (bezieht sich auf Menschen) darstellt.	„Asylant“
3.	Sprachanalyse - Die Sprachanalyse umfasst drei Schritte, jedoch muss nicht jeder Kommentar jede Ausprägung aufweisen, d. h., es wird vom Codierer eine sprachliche Analysekompetenz benötigt.	
3.1	Prädikation - Hier hat der Codierer die Aufgabe, die stilistisch subjektiven, emotional gefärbten Prädikate zu eruieren, die sich - auf einen Aussagegegenstand und/oder - auf ein Aussageobjekt beziehen.	„Die Asylquote ist furchterregend hoch.“ „Tausende Afrikaner, die hier herumsitzen“
3.2	Dekonstruktion - Die Codierer müssen Dichotomien („Zweiteilungen“) erkennen, in der durch Zuschreibungen eine Wir-Gruppe konstruiert wird, um sich von den anderen abzugrenzen.	„Wir Österreicher wollen keine gewalttätigen Asylanten.“
3.3	Rhetorische Figuren In den Probecodierungen sind zwar mehrere Figuren aufgetreten, aber folgende drei sehr häufig:	
3.3.1	- Metapher	„Wir werden mit Wirtschaftsflüchtlingen überschwemmt.“
3.3.2	- Rhetorische Frage	„Möchten Sie solche Zustände?“
3.3.3	- Sarkasmus (in diesem Fall zugleich auch eine rhetorische Frage)	„Sind diese armen Menschen nicht zum Großteil ganz gut gekleidet?“
	- Lexikalische Doppeldeutigkeit (Homonyme) als biologischer Rassismus	„Ich sehe schwarz für unsere Zukunft.“
4.	Klassifizierung der Stereotype - Wie aus den Beispielen ersichtlich ist, können sprachliche Einheiten wie Prädikationen oder rhetorische Figuren bereits Ausprägungen von Stereotypen enthalten. Daher teilen die Forschenden erst nach der Sprachanalyse die unterschiedlichen Stereotype zu:	
4.1	- Religionsstereotyp	„Der Islam ist eine faschistische und gewalttätige Religion.“
4.2	- Gruppenstereotyp	siehe oben: „Tausende Afrikaner, die hier herumsitzen“
4.3	- Nationenstereotyp	Amerika als „Wichtigstuerstaat“
5.	Valenz - Am Schluss müssen die Codierer die Tendenz (negativ, positiv, neutral) des Kommentars bewerten.	Alle bislang erwähnten Beispiele weisen eine negative Tendenz auf.

Abbildung 7: Durchführung der Codierung

4.5 Durchführung einer Probecodierung

An dieser Stelle soll noch ein Kommentar aus der Krone-Online-Community dargestellt werden, der auf Basis der im Vorkapitel beschriebenen Analyseschritte bzw. anhand des Codebuchs durchgeführt wird. Die Besprechung mehrerer Beispiele wäre zwar interessant und würde die Arbeitsweise noch besser unterstreichen, doch das würde den Rahmen der Arbeit bei Weitem sprengen. Daher wird stattdessen ein Beitrag ausführlich diskutiert (siehe S. 130). Hintergrund dieses dargestellten Diskussionsverlaufs im Forum (Thread) ist ein Online-Artikel eines Journalisten (vgl. Hauenstein 2015), der die Anzahl der Asylanträge in den europäischen Staaten zum Inhalt hat, wobei auf Österreich und Deutschland verhältnismäßig mehr Anträge bezüglich der Einwohnerzahl im EU-Schnitt kommen.

Um Authentizität zu gewährleisten, wird der Kommentar des Users „krotti20“ im Original belassen, samt seinen syntaktischen, orthografischen und formalen Fehlern. Hierbei handelt es sich um eine Antwort auf einen Kommentar der Userin „Susanne86“, welche die Österreicher „in die Pflicht nimmt“, Flüchtlingen zu helfen, weil Österreich ein sehr reiches Land sei.

„@Susanne86, wenn du reich bist, dann freu dich. Der Grossteil der österreichischen Bevölkerung ist es nicht! Aber für die Flüchtlinge zahlen müssen Alle! Und was willst du haben? Tausende Afrikaner, die hier herumsitzen, wir zahlen für sie, die haben nicht den Funken einer Chance, hier eine Arbeit zu finden! Das willst du? Wir können nichts dafür, dass es dort Kriege gibt. Wir sind auch nicht für die "Flüchtlinge" verantwortlich! Die sollen Daheim bleiben und sich um die Zustände dort kümmern!“

Arbeitsschritte	
1.	Bestimmung der Kategorie Thema
1.1	- Hierbei handelt es sich sowohl um ein wirtschaftliches als auch politisches Thema, da der User von Flüchtlingen als Arbeitskräfte spricht, aber auch Kriege erwähnt.
1.2	- Da die wirtschaftliche Argumentation überwiegt, wird die Subkategorisierung Wirtschaftsflüchtling festgelegt.
2.	Bestimmung der Kategorie Aussagegegenstand/Aussageobjekt
2.1	- Die Aussagegegenstände der Mitteilung sind das finanzielle Aufkommen für Flüchtlinge, deren Jobchancen und die Frage der Verantwortlichkeit für den Zustand an sich.
2.2	- Die Aussageobjekte sind Österreicher, Flüchtlinge und Afrikaner.
3.	Sprachanalyse
3.1	Prädikation - Dem Aussageobjekt „Flüchtlinge“ wird zugeschrieben, dass „alle dafür zahlen müssen“. - Dem Aussageobjekt „Afrikaner“ wird attribuiert, dass sie „herumsitzen“, dass „für sie gezahlt werden muss“, dass sie bezüglich der Jobsuche „nicht den Funken einer Chance“ haben und dass sie (in Form eines Appells) „daheim bleiben sollen, um sich um ihre Zustände zu kümmern“. - Dem Aussageobjekt „Österreich“ wird zugeschrieben, „keine Verantwortlichkeit für die Kriege und für die Flüchtlinge im Allgemeinen“ zu tragen.
3.2	Dekonstruktion - Auch hier liegen mehrere Dichotomisierungen vor, da bezüglich der Argumentation nur zwei Ausprägungen unterschieden werden: Wir Österreicher sind nicht alle reich und müssen deshalb nicht für die anderen (Flüchtlinge, Afrikaner) aufkommen. Wir Österreicher können nichts für die Kriege anderer. Damit wird die Gruppenkonstruktion gestärkt und jegliche Verantwortlichkeit abgelehnt.
3.3	Rhetorische Figuren In diesem Kommentar treten zwei rhetorische Fragen auf: - „Und was willst du haben?“ Damit möchte der User wissen, ob die andere Userin eine bessere Alternative bezüglich des Flüchtlingsproblems anbieten könnte. - „Das willst du?“ Damit unterstellt der User, dass die andere Userin „derartige Zustände“ am Arbeitsmarkt haben möchte.
4.	Klassifizierung der Stereotype
4.2	Aufgrund der Analyse der sprachlichen Einheiten können folgende Gruppenstereotype festgestellt werden: - Flüchtlinge: <i>Alle</i> Österreicher müssen für Flüchtlinge bezahlen. - Afrikaner: Die Afrikaner „sitzen nur herum“ und „haben keine Chance auf dem Arbeitsmarkt“. Damit wird ihnen ein generelles Unvermögen unterstellt.
5.	Valenz - Aufgrund der negativen Attribuierungen ist die Tendenz des Kommentars ganz klar negativ zu bewerten.

Abbildung 8: Beispiel einer Codierung

5 Projektergänzungen

Anhand der bisherigen Darstellung ist bereits deutlich geworden, dass bezüglich der Didaktisierung der Schwerpunkt auf die Konzeption des Codebuchs gelegt worden ist, um ein Arbeitsinstrument für die Lernenden zu entwickeln. Da ein Projektunterricht mit der Integration von digitalen Medien aus mehreren Komponenten besteht, werden im Folgenden die **Elemente für E-Learning** (als ein Oberbegriff für die möglichen Arten des Lernens mit digitalen Medien) vorgestellt, die im weiteren Verlauf geschaffen werden müssten bzw. könnten. Diese Schilderung ist daher als Vorausblick zu verstehen, der die grundsätzlichen Rahmenbedingungen für das Projekt absteckt.

- Die Anwendung des Codebuchs kann zwar auch mit Block und Papier durchgeführt werden, zeitgemäßer ist allerdings die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse mit computerunterstützter Software. Unter der Bezeichnung „QDA-Software“ hat sich in den vergangenen Jahren ein spezieller Typ von Computerprogrammen herausgebildet, die in der qualitativen Sozialforschung beinahe standardmäßig angewendet werden. Derartige Programme ermöglichen es unter anderem, Wörter und Wortkombinationen in den Texten aufzusuchen, farblich zu kommentieren und zu markieren. Sie erleichtern in weiterer Folge ebenfalls die Codierung und die Kategoriebildungen (vgl. Kuckartz 2014: 132–147). Auch beim Projekt „migration.macht.schule“ wurde ein Software-Programm zur Analyse der qualitativen Daten verwendet (vgl. Dorostkar/Preisinger 2013: 162).

- Um mit einer Computersoftware arbeiten zu können, wird eine adäquate Lernumgebung benötigt, d. h., in den Schulen muss eine ausreichende Infrastruktur in den Bereichen Software, Hardware und Netzwerke vorhanden sein. Da allerdings Gruppenarbeit praktiziert wird, ist auch das Arbeiten mit wenigen Computern möglich. Aufgrund des zunehmenden Gerätebesitzes der Jugendlichen besteht auch die Option, dass sie ihre eigene Geräte in der Schule nutzen (vgl. Petko 2014: 141–143).

- Um Lehr- und Lernprozess im *E-Learning* zu verbessern, bieten sich Lernplattformen bzw. so genannte *Learning Content Management Systeme (LCMS)* an, in denen Inhalte verwaltet werden können, individuelle Lernprozesse im System mitverfolgt werden können und in denen sich die Teilnehmer über synchrone (z. B. Chat) oder asynchrone (z. B. Diskussionsforum) Kommunikationstools austauschen können (vgl. Arnold u. a. 2013: 73). Derartige Systeme sind insofern relevant, als sie dadurch das so genannte *Blended Learning* ermöglichen: Darunter wird ein „gemischtes“ Lernen verstanden, in dem sich Präsenz- und

Online-Lernphasen abwechseln und gegenseitig aufeinander Bezug nehmen (vgl. Petko 2014: 100). Dieser Vorgang wird auch für dieses Projekt beabsichtigt: Im Präsentunterricht in der Schule sollen die Grundlagen so weit gelegt werden, dass die Schülerinnen und Schüler auch zuhause inhaltsanalytische Untersuchungen durchführen können und anschließend ihre Ergebnisse auf ein LCMS wie *Moodle* hochladen können.

Neben den technischen Details müssen einige **organisatorische Fragen** berücksichtigt werden: Denn Projektunterricht setzt ein Zeitbudget voraus und erfolgt idealerweise in einem Block, verteilt auf mehrere aufeinanderfolgende Tage und erfordert vor allem eine große Unterstützung der Schulleitung. Doch andererseits bietet Projektunterricht auch die Chance, starre Organisationsformen in der Schule aufzubrechen (vgl. Wintersteiner 2014: 15). Auch Dorostkar und Preisinger (vgl. 2013: 167) räumen ein, dass ihr Schul-Forschungsprojekt „migration.macht.schule“ vor allem auf die organisatorischen Grenzen der Institution Schule gestoßen ist. Da dieses Projekt dennoch erfolgreich durchgeführt worden ist, werden auch die Realisierungschancen dieses Projektvorhabens positiv eingeschätzt. Zudem können an der Konzeption stets Adaptierungen im Sinne von Reduktionen vorgenommen werden, sodass nicht unbedingt auf Computer zurückgegriffen werden muss, sondern auf Papier und Stift mit ausgedruckten Codierbögen und Textbeispielen von Leserkomentaren für die Lernenden. So können auch im Plenum Sprachanalysen durchgenommen werden.

Aus **didaktischer Perspektive** ist das selbstbestimmte Handeln der Schülerinnen und Schüler zentral: Zwar wurde bislang die Kategoriebildung anhand der Literatur weitgehend deduktiv vorgenommen, doch sind auch deduktiv-induktive Kategoriebildungen möglich. Wichtig ist hierbei – von den bereits dargestellten Kategorien ausgehend – die induktive Bildung von Subkategorien, die von den Lernenden festgelegt werden sollen (vgl. Kuckartz 2014: 69). Dazu wird ein Beispiel aus der Probecodierung angeführt: Ein Lesekommentarschreiber verwendet als Prädikationen „jetzt kippt ein *Booterl* um“ und es müsste den „Afrikanern ein *Brückerl* gebaut werden“. Hier handelt es sich einerseits um üblen Sarkasmus, die Lernenden können aber andererseits (eventuell unter Mithilfe der Lehrperson) die neue Subkategorie „Diminutive“ bzw. „Verniedlichungsform“ erkennen – und in weiterer Folge eine neue Einsicht in die Praktiken von Diskriminierungen. Die Integration von induktiver und deduktiver Kategoriebildung ist deshalb ratsam, weil sie hilft, subjektive Wahrnehmungen zu

erfassen und latente Sinnstrukturen aufzudecken. Die qualitative Inhaltsanalyse soll schließlich so angewendet werden, dass vor allem ein kommunikativer Dialog zwischen den Forschungsteilnehmern erreicht werden soll (vgl. Aguado 2013: 130/131). Damit ist gemeint, dass die Arbeit im Team die Qualität des Codierprozesses sichert und verbessert. Es gilt dabei das Prinzip des konsensualen Codierens, bei dem mehrere Teammitglieder (also Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrperson) bemüht sind, bei Codier-Differenzen eine angemessene Codierung zu finden, womit die Kategoriedefinitionen unter Umständen enger gefasst werden (vgl. Kuckartz 2014: 82/83). Die Schülerinnen und Schüler treten somit als aktiv-handelnde Partner im Forschungsprozess auf.

Dass bei dem Projekt „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ nicht nur die interkulturelle Medienkompetenz vermittelt wird, sondern auch kommunikative Kompetenz sowie fachliches, soziales, organisatorisches und produktorientiertes Lernen (vgl. Abraham u. a. 2012: 84), wird im abschließenden Kapitel V im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage behandelt.

Abschließend wird hinsichtlich der **Zielgruppe** erneut betont, dass sich dieses Projekt an alle Schülerinnen und Schüler richtet, also mit und ohne Migrationshintergrund. Luchtenberg schlägt hierbei eine „unterschiedliche Schwerpunktsetzung“ (Luchtenberg 2008a: 13) vor, was bedeuten würde, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich behandelt würden. Dem wird widersprochen, weil dies nicht dem Ansatz der angestrebten Inklusion (vgl. Kap. II.1.6) entspräche und eine Segregation dem interkulturellen Lernen widerspräche. Das Projekt „migration.macht.schule“ wurde mit zwei 7. AHS-Klassen (11. Schulstufe) durchgeführt. Daher ist es angemessen, das empfohlene Alter für dieses Projekt auf 16 bis 18 Jahre bzw. auf die 10. bis 12. Schulstufe festzulegen.

V Fazit

In diesem abschließenden Kapitel gilt es, die in der Einleitung dargestellte Forschungsfrage zu beantworten:

Warum ist die interkulturelle Medienkompetenz für junge Heranwachsende so bedeutsam?

Fragen nach dem „Warum“ verlangen Erklärungen und Begründungen. Anhand der Fragestellung muss erstens dargelegt werden, warum die interkulturelle Medienkompetenz (IKMK) *allgemein* wichtig ist, und zweitens, warum sie *im Besonderen* für junge Heranwachsende bedeutsam ist. Daher wird bei der Begründung ein deduktiver Schluss vollzogen: Zuerst werden die allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen besprochen, danach die lerntheoretischen, lebensweltlichen und kompetenzorientierten Folgerungen für die Heranwachsenden. Das *Besondere* an dieser Arbeit ist allerdings die Erarbeitung einer Vermittlungsmethode der interkulturellen Medienkompetenz *für Jugendliche*. Eben deshalb soll nicht nur die „erkenntnistheoretische“ Begründung der IKMK im Vordergrund stehen, sondern auch der erwähnte individuelle Bezug auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Dieser Begründungsvorgang könnte auch so beschrieben werden: Die Veränderung der „Welt im Großen“ infolge gesellschaftlicher Prozesse hat unmittelbare (pädagogische) Auswirkungen auf die „kleine Lebenswelt der Heranwachsenden“ zur Folge.

1 Die allgemeine Begründung

Ausgangspunkt der allgemeinen Begründung sind die von Krotz genannten Metaprozesse Globalisierung und Mediatisierung (vgl. Kap. III.3.1): Bezüglich der Globalisierung wurde in den Anfangskapiteln deutlich gemacht, dass die weltweiten Migrationsprozesse auch auf nationaler Ebene mehrdimensionale Auswirkungen zeigen: Österreich gilt inzwischen als mehrsprachiges, mehrkulturelles und plurales Einwanderungsland. Immer mehr Schülerinnen und Schüler in Österreichs Schulklassen haben eine andere Erstsprache als Deutsch, ihre kulturellen Hintergründe sind vielfältig, ihre Teilnahme am österreichischen Bildungswesen ist inzwischen zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Kurz zusammengefasst: Die multikulturelle Gesellschaft ist zum Faktum geworden. Aus diesen Gründen musste die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin von Theorie und Praxis

Lösungen hinsichtlich der Erziehung und Bildung finden. Im interkulturellen Kontext hat sich die Interkulturelle Pädagogik als eigenständige Fachrichtung herauskristallisiert, die sich im Speziellen mit Fragen des Umgangs von kultureller, sprachlicher, ethnischer und nationaler Heterogenität beschäftigt, wobei sie sich selbst als Querschnittsdimension zu anderen Disziplinen der Erziehungswissenschaft verortet (vgl. Kap. II1.3). Andererseits steht die Medienpädagogik (als Überkategorie von Mediendidaktik und Medienerziehung) angesichts der zunehmenden Mediatisierung vor neuen Herausforderungen: Durch das bereits veränderte und sich weiterhin stets verändernde kommunikative Verhalten der Menschen ist vor allem seit der Einführung des World Wide Webs 1991 ein ubiquitärer Kommunikationsraum entstanden, der andauernde Kommunikation zu jeder Zeit auf (quasi) jedem Ort der Welt ermöglicht. Diese Entwicklungen haben sich selbstverständlich in der Lebensrealität der Jugendlichen manifestiert, wie im Laufe der Arbeit mehrmals gezeigt worden ist.

An dieser Stelle kann das vorläufige Fazit gezogen werden, dass Jugendliche sowohl in einer mehrsprachigen, multikulturellen und pluralen Gesellschaft aufwachsen, aber auch in einer digitalisierten und mediendurchdrungenen Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund steht die Überlegung, die Leitziele der Medienpädagogik (die Medienkompetenz) und der Interkulturellen Pädagogik (die interkulturelle Kompetenz) vor dem Hintergrund der erwähnten gesellschaftlichen Prozesse zu einer neuen Kompetenz, nämlich der **interkulturellen Medienkompetenz**, zu vereinen. Bei dieser Synthese im Sinne einer Vereinigung von zwei Elementen zu einer neuen Einheit ist im Auswertungsprozess (vgl. Kap. III4.5) deutlich geworden, dass sich bei dieser neuen Einheit die Querschnittsdimensionen der Medienpädagogik und Interkulturellen Pädagogik addieren: Die IKMK enthält kulturelle Elemente (Kulturbegriff, Kultur als Prozess, Multikulturalität etc.), gesellschaftliche Elemente (Globalisierung, Migration etc.), politische Elemente (Pluralismus, Menschenrechte etc.) und auch soziale Elemente (Offenheit, Selbstreflexivität etc.). Um dieses weite Spektrum abzudecken, ist eine Aufteilung in die drei Dimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen (vgl. Kap. III4.5.2) vorgenommen worden. Durch ein interkulturell-medienkompetentes Handeln sollen die Lernenden die Medien für ihre eigene Lebensbewältigung in einem interkulturellen (Medien-)Kontext nutzen können, d. h., die IKMK (analog zur Definitionen der Medienkompetenz in Kap. III3.4 und der interkulturellen Kompetenz in Kap. III4.5.2) bezeichnet erstens die Zielvorstellung der Medienkompetenz, in

der Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen als Dispositionen für selbstständiges Handeln in medialen Zusammenhängen gelten. Zweitens meint die Zielvorstellung der interkulturellen Kompetenz das Anerkennen von kulturbedingten Unterschieden und die Haltung einer kulturellen Wertschätzung, indem der Perspektivenwechsel gefördert wird und Handlungsfolgen eingeschätzt werden können.

Diese Querschnittsdimension kann auch mithilfe der kulturwissenschaftlichen Betrachtung verdeutlicht werden: In Kap. 12.4 wurde nach Ertl und Gymnich (vgl. 2014: 19) eine Dreiteilung vorgenommen: Die mentale Dimension sind unbeobachtbare Gegenstände wie Gedanken und Gefühle. Damit diese für die Mitglieder einer Kultur sichtbar werden, müssen sie sich in der sozialen und materialen Dimension manifestieren. Während die materiale Dimension kulturelle mediale Artefakte wie Texte und Bilder enthält, wird die soziale Dimension unter anderem durch die Interaktion von Gruppen und Gesellschaften konstituiert. Es steht fest, dass diese Artefakte zum einen nur von einigen Gesellschaftsmitgliedern erzeugt werden und dass es zum anderen nie zu einer Übereinstimmung zwischen der unbeobachtbaren mentalen Dimension und den beobachtbaren materialen und sozialen Dimensionen kommen kann. Doch da mit der IKMK versucht wird, wertende Bedeutungsabsichten der Kommunikatoren mithilfe der Inferenzschlüsse zu eruieren, kann die IKMK als Vermittlerposition zwischen der materialen und sozialen Dimension betrachtet werden: Denn mit der qualitativen Inhaltsanalyse wird versucht, die unbeobachtbaren latenten (stereotypisierenden und diskriminierenden) Sinnstrukturen aufzudecken, die sich in der beobachtbaren Dimension z. B. in Form von Leserkommentaren manifestieren. Wird dieser Vorgang als bewusster Lernprozess vollzogen, können sich neu generierte – nämlich antistereotypisierende und antidiskriminierende – Denkformen in der sozialen Dimension in Form von Haltungen und Handlungen der Lernenden positiv etablieren. Dieser Lernprozess wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

2 Die lerntheoretische, lebensweltliche und kompetenzorientierte Begründung

Im Verlauf dieser Arbeit sind zahlreiche konstruktivistische Positionen erwähnt worden, die im Folgenden hinsichtlich der lerntheoretischen Begründung zusammenfassend dargestellt werden. Weber (vgl. Kap. III1.1) teilt den Konstruktivismus generell in eine naturalistische und eine kulturalistische Variante ein. Anhand der folgenden Übersichtsdarstellung wird deutlich, dass im Rahmen der Arbeit seitens der genannten Autoren vor allem kulturalistische Positionen bezogen worden sind: Nach Bolten (vgl. Kap. I2.4) werden alle Wahrnehmungen der menschlichen Sinneseindrücke kategorisiert und sie werden subjektiv durch die Sozialisation und durch die kulturspezifischen Kontexte gesteuert, demnach existiert für ihn keine objektive Realität. Ähnlich wie bei Bolten ist für Erll und Gymnich die Kultur die soziale bzw. kollektive Konstruktion der Wirklichkeit (vgl. Kap. I2.4). Auernheimer argumentiert zwar gegen konstruktivistische Positionen, er versteht die Kultur als ein Symbolsystem, wodurch sie für mehrere Bedeutungs- und Sinngebungen offen ist. Kultur ist seines Erachtens als Substanz der menschlichen Wirklichkeitskonstrukte als Orientierungssystem unverzichtbar und mithilfe der kulturellen Praxis *konstruiert* sich der Mensch Ordnungssysteme. Ohne diese kulturellen Mittel könnten sich die Menschen nicht verständigen (vgl. Kap. II1.8.2). Ähnlich wie Bolten betont Auernheimer demnach auch die Relevanz von Konstruktionen von kulturellen Kategorien bzw. Ordnungssystemen. Mecheril konzentriert sich in seinem Ansatz auf die Konstruktion von kulturellen Differenz- und Machtverhältnissen, indem er symbolische Unterscheidungsweisen analysiert. Er verwendet dabei vorwiegend die Methode der Dekonstruktion, um soziale Zuschreibungen aufzudecken (vgl. Kap. II1.8.1). Die Kommunikationswissenschaftler Dahinden und Süss betonen, dass es keine beobachterunabhängige Wirklichkeit gibt, daher können auch Medien keine objektive Welt abbilden, sie konstruieren vielmehr neue Realitäten mit ihrer eigenen Perspektive (vgl. Kap. III1.1). Wie Brand gezeigt hat, können Medien dabei auch transnationale Diskursgemeinschaften beeinflussen (vgl. Kap. III1.2). Weber sieht schließlich für die Medienpädagogik eine große Chance, Wirklichkeitskonstruktionen der Rezipientenwirklichkeiten zu beobachten (vgl. Kap. III1.1).

Als gemeinsamer Nenner dieser Positionen kann die individuelle Konstruktionsleistung der Menschen innerhalb ihres subjektiven Erfahrungsraums aufgefasst werden, d. h., sie organisieren ihre Erkenntnisstrukturen mit dem Ziel, ihr Leben zu meistern. Wird der Mensch als Konstrukteur und Interpret seiner Wirklichkeit angesehen, hat dies auch didaktische Konsequenzen: Erstens tritt das Alltagshandeln von Heranwachsenden in den Vordergrund, zweitens muss im Unterricht Lernen als ein Erfahrungsfeld organisiert werden, in dem der Erwerb von bestimmten Konstrukten (z. B. in politischer, sozialer oder kultureller Hinsicht) möglich wird. Zudem kann die Aufdeckung von Konstruktstrukturen Aufschlüsse über die Interpretation eines Sachverhalts geben. Aus der Sicht der konstruktivistischen Didaktik bedeutet das, Lernumgebungen zu schaffen, in denen das lernende Individuum etwas ausprobieren und eigene Schlussfolgerungen ziehen kann. Es werden insbesondere dann lernförderliche Reflexionsprozesse ausgelöst, wenn Lernen aus dem Tun (also „Learning by Doing“) praktiziert wird, wobei versucht wird, Alltagsprobleme zu lösen. Dieses Vorgehen entspricht dem Vorgehen eines handlungsorientierten bzw. fall- und problemorientierten Unterrichts und bedarf einer Unterrichtsform wie der Projektarbeit (vgl. Kron 2008: 183–189; vgl. Petko 2014: 32/33).

Aus diesen Erläuterungen wird ganz deutlich, dass es sich bei der Konzeption „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ um eine Unterrichtsmethode mit konstruktivistischem Hintergrund handelt: Durch das eigenständige Auswerten von wertenden Kommunikationsinhalten wird einerseits die Handlungsorientierung als aktives Tun gestärkt. Andererseits werden die emotional gefärbten wertenden Kommentare der User analysiert, zergliedert und dekonstruiert und es werden eigene Schlussfolgerungen gezogen. Zusätzlich wird im Untersuchungsvorgang eine asynchrone interkulturelle Kommunikation zwischen dem Kommunikator (dem Leserkommentarschreiber) und dem Rezipienten (dem Inhaltsanalytiker) erzeugt. Damit liegen als Analyseprodukt der interkulturellen Kommunikationssituation die diskriminierenden Argumentationskonstrukte offen. Spätestens hier sollen beim Lernenden die oben genannten Reflexionsprozesse ausgelöst werden: Was bedeutet Rassismus? Was ist ein Stereotyp? Welche Funktionen haben Stereotype? Was bewirken Stereotype? Die Untersuchung von Stereotypen ist deshalb so geeignet, weil diese gruppenspezifisch erzeugte „Wirklichkeiten“ darstellen (vgl. Roth 2005: 18). Mit der Offenlegung dieser Gruppenkonstruktionen bzw. Konstruktsysteme wird die von der Interkulturellen Pädagogik mehrfach erwähnte und angestrebte Sensibilisierung von

rassistischen und diskriminierenden Strukturen beabsichtigt. Optimalerweise macht sich diese Sensibilisierung in Form der von Auernheimer erwähnten Grundprinzipien der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Kap. II.1.2) sichtbar: Der Einsatz von Gleichheit setzt erstens ein Bewusstsein von Ungleichheit voraus, dieser Bewusstseinsprozess kann durch die Inhaltsanalyse ausgelöst werden, zumal die Textpassagen zahlreiche Beispiele für ungleiche, diskriminierende Argumentationspraktiken zeigen. Zweitens zielt die Anerkennung der faktisch gegebenen multikulturellen, mehrsprachigen und pluralen Gesellschaft darauf ab, positive Haltungen bzw. Einstellungen für Besonderheiten und Differenzen der Menschen zu entwickeln. Aus erzieherischer Perspektive muss hinsichtlich der Realisierung des letztgenannten Punktes insofern eine Einschränkung gemacht werden, als bereits Aristoteles in seiner Tugendethik treffend feststellt: „Die Dispositionen (*hexis*) entstehen aus den entsprechenden Tätigkeiten (*energeia*)“ (Aristoteles 2013: 75). Das heißt: Die Disposition wird als Persönlichkeitseigenschaft verstanden, bestimmte Handlungen in bestimmten Situationen wiederholt anzuwenden. Die Verhaltensweisen sollen demnach verinnerlicht und stetig ausgeführt werden, um schließlich eine Haltung zu erreichen – Aristoteles bezeichnet diesen Vorgang als Gewöhnung. Auf die IKMK bezogen, würde das im Sinne eines Ideals bedeuten, der Lernende handelt nach den Prinzipien der Anerkennung und Gleichheit, wenn er in interkulturellen Medienräumen (wie beispielsweise in Leserkommentarforen), aber auch interkulturellen Alltagssituationen diese Prinzipien in seiner Argumentation vertritt und sich aufgrund seiner Disposition handelnd für Offenheit und gegen Diskriminierung und Rassismus einsetzt. Damit wäre die ideale Haltung bzw. Disposition im Sinne der IKMK erreicht. Die Beschreibung der Unterrichtsmethode ist bislang aus Platzgründen größtenteils auf die methodische Durchführung der Inhaltsanalyse beschränkt worden, aber die letztgenannten Erläuterungen können auch als **Vorausblick** fungieren: Mithilfe des interkulturellen Dialogs können während der Auswertung oder im Anschluss an die Auswertung der Inhaltsanalyse unterschiedliche Positionen und Fragen diskutiert werden (z. B. Wie verhalte ich mich, wenn ich auf Facebook einen rassistischen Eintrag lese?). Die Thematik bietet sich deshalb ebenso für den Ethikunterricht an, hier im Besonderen für den Bereich der Verantwortungsethik: So definierte der Philosoph Martin Buber (vgl. 1998: 84) den „großen Charakter“ dadurch, dass dieser in der Gesamtheit seiner Handlungen ein verantwortungswilliges Wesen bekundet. Die Frage der Verantwortlichkeit wird in einer globalisierten und mediatisierten Gesellschaft zunehmend bedeutender: Exemplarisch dafür

ist wiederum der besprochene Leserkommentar in Kap. IV4.5: Der globale Verantwortungsaspekt zeigt sich im Appell des Users, dass Österreich keine „Verantwortung für die Flüchtlinge“ tragen müsste. Aber Migrationsbewegungen werden nicht weniger, sondern tendenziell mehr, insbesondere Europa muss einen Weg finden, mit der Verantwortung von Migration umzugehen. Das wiederum unterstreicht den politischen Aspekt der IKMK: Tauchen Themen wie „Asylverfahren“, „Asylquote“ etc. auf, müssen mit den Schülerinnen und Schülern auch gesellschaftspolitische Aspekte diskutiert werden. Durch die Analyse der Leserkommentare soll den Schülerinnen und Schülern allerdings auch ein digitaler Aspekt bewusst werden: Sie bewegen sich als „digital citizens“ oft in Form von aktiver Partizipation in halböffentlichen Kommunikationsräumen wie Facebook, Twitter oder auch in Online-Communitys von Zeitungen. Inhalte, die sie posten, werden gespeichert und oft auch entgegen den Datenschutzrichtlinien ausgewertet und zu Werbe- und Analysezwecken verwendet. Den Heranwachsenden soll deshalb auch aus der erzieherischen Perspektive deutlich gemacht werden, dass sie die Verantwortung für ihre Postings bzw. für ihre Handlungen tragen. Mit diesem Projekt soll damit auch ein sprachsensibler und verantwortungsvoller Umgang mit dem Web 2.0 forciert werden.

Schließlich ist die Methode „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ mit der Sozialform „Projektunterricht“ deshalb so geeignet, weil zum Entwickeln der IKMK neben den interkulturellen Kompetenzen und Medienkompetenzen auch andere Kompetenzen benötigt werden: Die inhaltsanalytische Untersuchung eines Textes fördert die semantische Erfassung von Texten und Wörtern, Argumente und ihre Begründungen werden auf ihre Plausibilität untersucht, einzelne Wörter und Redewendungen müssen zu Stereotypen kategorisiert werden, d. h., es werden sowohl der Sprachgebrauch als auch die Sprachbetrachtung der Schülerinnen und Schüler gefördert und damit auch die allgemeinen Sprachkompetenzen. Durch die Sozialform „Projektunterricht“ werden zudem die kommunikativen Kompetenzen gestärkt, zumal die Schülerinnen und Schüler in den Untersuchungsvorgängen als Forscher fungieren: Sie müssen in Gruppen kooperieren, bei der konsensuellen Codierung unter Umständen Konfliktgespräche führen und eine passende Lösung finden. Schließlich ist als Abschluss des Projektes auch beabsichtigt, dass die Lernenden ihre Untersuchungsergebnisse vor einer größeren Gruppe präsentieren.

Im Zuge der Begründung ist deutlich geworden, dass die IKMK sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene von Bedeutung ist. Es ist daher wünschenswert, die Theorie der IKMK mit empirischen Daten zu untermauern, indem Methoden wie „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ evaluativ in der Unterrichtspraxis auf ihre Wirksamkeit und Umsetzbarkeit geprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Koß, Gerhard & Marenbach, Dieter (Hrsg.) (2012), *Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden* (7. Aufl.). Donauwörth: Auer Verlag.
- Ackermann, Andreas (2002), Wechselwirkung – Komplexität: Einleitende Bemerkungen zum Kulturbegriff von Pluralismus und Multikulturalismus. In: Ackermann, Andreas & Müller, Klaus E. (Hrsg.): *Patchwork: Dimensionen multikultureller Gesellschaften: Geschichte, Problematik und Chancen*. Bielefeld: Transcript, 9–29.
- Addicks, Elisabeth; Beck, Alina; Reith, Anja; Sauer, Alina; Schaft, Christian & Scharf, Christiane (2012), *Stereotype Berichterstattung über ethnische Gruppen in deutschen Tageszeitungen*. Thüringen: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Adorno, Theodor W. (1968), *Der autoritäre Charakter: Studien über Autorität und Vorurteil. Band 1*. Amsterdam: de Munter, zit. n. Auernheimer 2012: 90.
- Adorno, Theodor W. (1969), *Der autoritäre Charakter: Studien über Autorität und Vorurteil. Band 2*. Amsterdam: de Munter, zit. n. Auernheimer 2012: 90.
- Aguado, Karin (Hrsg.) (2013), Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 119–135.
- Ahrenholz, Bernt (2010), Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 3–16.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2013), *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Allolio-Näcke, Lars (2005), Einleitung. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta & Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt/Main: Campus, 151–155.
- Aristoteles (2013), *Nikomachische Ethik* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard (Hrsg.) (2013), *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (3. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Atteslander, Peter (2008), *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12. Aufl. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Auernheimer, Georg (2010), Pro Interkulturelle Pädagogik. Heft 2: Jg. 21, 121–131.
- Auernheimer, Georg (2012), *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Baldauf, Kunibert (2001), *Prädikate und Prädikationen in Gegenstandsbeschreibungen: Satzsemantische Analyse und stildidaktische Anwendung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Balibar, Étienne (1989), Gibt es einen „neuen Rassismus“? *Das Argument* 175, 369–380, zit. n. Auernheimer 2012: 98.
- Baringhorst, Sigrid (2010), Abschied vom Multikulturalismus? Zu neueren Entwicklungen der Integrationspolitik in Großbritannien und Australien. In: Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker & Zwengel, Almut (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 91–112.
- Barmeyer, Christoph (2012), *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Beer, Rudolf & Benischek, Isabella (2011), Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam, 5–28.
- BMBF, Referat für Migration und Schule (2014), *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2006/07 bis 2012/13*. (=Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2013-14).
- Boeckmann, Klaus (2003), Wissen und Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Deubel, Volker (Hrsg.): *Medienbildung im Umbruch: Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien*. Bielefeld: Aisthesis, 31–40.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008), Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. *Erziehen und Unterricht* 1-2: 21–28.
- Böke, Karin (2000), Metaphern für die Immigration. In: Jung, Matthias; Niehr, Thomas & Böke, Karin (Hrsg.): *Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse: Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 131–154.
- Bolscho, Dietmar & Hauenschild, Katrin (2009), Interkulturalität und Transkulturalität. In: Dirim, İnci (Hrsg.): *Migration und Bildung soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster [u.a.]: Waxmann, 229–245.
- Bolten, Jürgen (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: LZT.
- Bonfadelli, Heinz (2002), *Medieninhaltsforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Konstanz: UVK.
- Bonfadelli, Heinz (2008), Mit Medien unterwegs. Globale Medien und kulturspezifische Nutzung. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Interkulturell mit Medien: Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung*. München: kopaed, 77–95.

- Bonfadelli, Heinz (2010), Rundfunk, Migration und Integration. In: Eberwein, Tobias & Müller, Daniel (Hrsg.): *Journalismus und Öffentlichkeit: Eine Profession und ihr gesellschaftlicher Auftrag: Festschrift für Horst Pöttker*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 181–193.
- Bonfadelli, Heinz & Bucher, Priska (2008), Quantitative Perspektiven. In: Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska; Hanetseder, Christa; Hermann, Thomas; Ideli, Mustafa & Moser, Heinz (Hrsg.): *Jugend, Medien und Migration: Empirische Ergebnisse und Perspektiven*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Bonfadelli, Heinz & Friemel, Thomas N. (2011), *Medienwirkungsforschung* (4. Aufl.). Konstanz/München: UVK.
- Brand, Alexander (2012), *Medien – Diskurs – Weltpolitik: Wie Massenmedien die internationale Politik beeinflussen*. Bielefeld: Transcript.
- Von Brand, Tilman (2013), *Deutsch unterrichten: Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Brinker, Klaus (2010), *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (7. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Buber, Martin (1998), *Reden über Erziehung* (9. Aufl.). Gerlingen: Lambert Schneider.
- Burkart, Roland (2002), *Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. Wien [u.a.]: Böhlau.
- De Cillia, Rudolf (2008), Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2008: 16–27.
- De Cillia, Rudolf (2013), Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 5–20.
- Dahinden, Urs & Süss, Daniel (2009), Einleitung: Medienrealitäten als Forschungsprogramm. In: Dahinden, Urs & Süss, Daniel (Hrsg.): *Medienrealitäten*. Konstanz: UVK.
- Demmler, Kathrin & Rösch, Eike (2014), Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld. In: Kammerl, Rudolf; Unger, Alexander; Grell, Petra & Hug, Theo (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 11: Diskursive und produktive Praktiken in der Digitalen Kultur*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 191–207.
- Demorgon, Jacques & Kordes, Hagen (2006), Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. In: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard & Kordes, Hagen (Hrsg.): *Interkulturell denken und handeln: Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt/Main: Campus, 27–36.
- Döll, Marion & Dirim, İnci (2010), Bilinguale Bildung. In: Datta, Asit (Hrsg.): *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, 167–175.

- Dorostkar, Niku & Preisinger, Alexander (2013), Rassismus und Diskriminierung in Leserkommentarforen. Bericht über das Forschungs-Schul-Kooperationsprojekt „migration.macht.schule“. In: Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: StudienVerlag, 159–168.
- Eggert, Susanne (2008), Mit Medien Interkulturalität gestalten. Medien als Mittel interkultureller Verständigung. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Interkulturell mit Medien: Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung*. München: kopaed, 97–109.
- Erl, Astrid & Gymnich, Marion (2014), *Interkulturelle Kompetenzen – erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Fassmann, Heinz & Stacher, Irene (2003), Vorwort. In: Fassmann, Heinz & Stacher, Irene (Hrsg.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen*. Wien: Drava Verlag, 6–7.
- Fidler, Harald (2008), *Österreichs Medienwelt von A bis Z: Das komplette Lexikon mit 1000 Stichwörtern von „Abzockfernsehen“ bis „Zeitungssterben“*. Wien: Falter Verlag.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel & Maiwald, Klaus (2012), *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Fridrich, Christian (1994), Chancen und Grenzen des Projektlernens an österreichischen Schulen aus heutiger Sicht. *Schulheft* Heft 74: 7–30.
- Früh, Werner (2011), *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis* (7. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Fürstenau, Sara (2012), Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung Herausforderungen für die Lehrerbildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung: Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 1–23.
- Gebel, Christa & Jünger, Nadine (2014), Methodische Anlage und Umsetzung der Untersuchung. In: Wagner, Ulrike & Gebel, Christa (Hrsg.): *Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 25–51.
- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2006), *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne & Neumann, Ursula (2005), Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula & Wittek, Fritz (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 1–12.
- Göhlich, Michael (2012), Organisation und kulturelle Differenz. Eine Einführung aus pädagogischer Sicht. In: Göhlich, Michael; Weber, Susanne Maria; Öztürk, Halit &

- Engel, Nicolas (Hrsg.): *Organisation und kulturelle Differenz: Diversity, interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 1–22.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009), *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Greiner, Ulrich (2015): Freiheit hat ihren Preis. *Die Zeit*, 22. Jänner 2015, 52.
- Gross, Friederike von (2015), Medien und ihre Chance und Herausforderungen für das Jugendalter. In: Gross, Friederike von; Meister, Dorothee M. & Sander, Uwe (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 164–193.
- Habermas, Jürgen (1993), Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Gutmann, Amy (Hrsg.): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 147–196.
- Hallet, Wolfgang (2009), *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Han, Petrus (2010), *Soziologie der Migration Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven* (3. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hansen, Klaus P. (2011), *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen/Basel: A. Francke.
- Hauenschild, Katrin (2010), Transkulturalität – (kein) Leitbild für die Weiterentwicklung interkultureller Bildung? In: Datta, Asit (Hrsg.): *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, 148–166.
- Hauenstein, Christian (2015): Deutsche müssten 70.000 Asylwerber mehr aufnehmen, *krone.at*. [Online: http://www.krone.at/Oesterreich/Deutsche_muessten_70.000_Asylwerber_mehr_aufnehmen-Im_Vergleich_zu_uns-Story-449641, 24.04.2015].
- Hepp, Andreas (2014), *Transkulturelle Kommunikation*. Konstanz/München: UVK.
- Herczeg, Petra (2012), Massenmedien und Integration. Kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen und Perspektiven. In: Fassmann, Heinz & Dahlvik, Julia (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven* (2. Aufl.). Göttingen: V & R unipress, 239–261.
- Heringer, Hans-Jürgen (2014), *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke.
- Hermes, Heinz-Josef & Schwarz, Gerd (2005), *Outsourcing*. München: Rudolf Haufe Verlag.
- Hochgerner, Josef (2011a), Globalisierung verstärkt sozialen Wandel. In: Dvorák, Johann & Mückler, Hermann (Hrsg.): *Staat – Migration – Globalisierung*. Wien: Facultas, 91–105.

- Hochgerner, Josef (2011b), Migration ist Mobilität in der Weltgesellschaft. In: Dvořák, Johann & Mückler, Hermann (Hrsg.): *Staat – Migration – Globalisierung*. Wien: Facultas, 161–174.
- Jansen, Gregor M. (2003), *Mensch und Medien: Entwurf einer Ethik der Medienrezeption*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Jarren, Otfried (2000), Gesellschaftliche Integration durch Medien? Zur Begründung normativer Anforderungen an die Medien. *Medien & Kommunikationswissenschaft* Heft 1: 48. Jg., 22–41.
- Jung, Matthias (2000), Die Sprache des Migrationsdiskurses – ein Überblick. In: Jung, Matthias; Niehr, Thomas & Böke, Karin (Hrsg.): *Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse: Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 9–16.
- Kammerl, Rudolf (2014), Enkulturationshilfen in der digitalen Gesellschaft: Diskurse als/oder Orientierung? In: Kammerl, Rudolf; Unger, Alexander; Grell, Petra & Hug, Theo (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 11: Diskursive und produktive Praktiken in der Digitalen Kultur*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 15–33.
- Karmasin, Matthias (2002), Die Cultural Theory als Beschreibungsperspektive von transkultureller Kommunikation. In: Hepp, Andreas & Löffelholz, Martin (Hrsg.): *Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation*. Konstanz: UVK, 835–860.
- Kerres, Michael (2013), *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Kolmer, Lothar & Rob-Santer, Carmen (2002), *Studienbuch Rhetorik*. Paderborn: Schöningh.
- Kramer, Undine (1998), „Wir und die anderen“ – Distanzierung durch Sprache. In: Reiher, Ruth & Kramer, Undine (Hrsg.): *Sprache als Mittel von Identifikation und Distanzierung*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 273–298.
- Kron, Friedrich W. (2008), *Grundwissen Didaktik* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krotz, Friedrich (2012), Mediatisierung als Metaprozess. In: Hagenah, Jörg & Meulemann, Heiner (Hrsg.): *Mediatisierung der Gesellschaft?*. Berlin: Lit Verlag, 19–41.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2013), Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 21–41.
- Kuckartz, Udo (2014), *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lebhart, Gustav & Marik-Lebeck, Stephan (2007a), Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: Fassmann, Heinz. (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Wien: Drava Verlag, 165–200.

- Lebhart, Gustav & Marik-Lebeck, Stephan (2007b), Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Tendenzen. In: Fassmann, Heinz. (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, 2001-2006: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Wien: Drava Verlag, 145–163.
- Luchtenberg, Sigrid (2004), Interkulturelle Medienkompetenz: Über die Befähigung zur Auseinandersetzung mit dem Migrationsdiskurs in den Medien. *Forum der Unesco-Projekt-Schulen* Heft 1: 27–30.
- Luchtenberg, Sigrid (2005), Medienkompetenz – fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ. *Info Daf* Heft 6: Jg. 32, 597–609.
- Luchtenberg, Sigrid (2008a), Interkulturelle Medienkompetenz als Antwort auf die Rolle der Medien im interkulturellen Zusammenleben. *Bildungsforschung* Heft 1: Jg. 5: 1–20., [Online: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/96/pdf>, 28.04.2015].
- Luchtenberg, Sigrid (2008b), Zum Umgang mit Migrations-Mehrsprachigkeit. *Informationen zur Deutschdidaktik* Heft 2: Jg. 32, 29–37.
- Maletzke, Gerhard (1996), *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayring, Philipp (2015), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2004), *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010), Migrationspädagogik, Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 7–22.
- Mecheril, Paul & Castro Varela, Maria do Mar (2010), Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 23–53.
- Mecheril, Paul & Seukwa, Louis Henri (2006), Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* Heft 4: Jg. 29, 8–13.
- Mecheril, Paul & Witsch, Monika (2006), Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: Mecheril, Paul & Witsch, Monika (Hrsg.): *Cultural Studies und Pädagogik: Kritische Artikulationen*. Bielefeld: Transcript, 7–18.
- Meyer, Hilbert (2011), *Unterrichtsmethoden. 2: Praxisband* (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2013), *Unterrichtsmethoden. 1: Theorieband* (15. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Miladinović, Dragan (2014), „*Deutsch ist meine Zweitsprache?*“ *Terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle*. Universität Wien: Masterarbeit.
- MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014), *Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.
- Müller, Klaus E. (2002), Resümee. In: Ackermann, Andreas & Müller, Klaus E. (Hrsg.): *Patchwork: Dimensionen multikultureller Gesellschaften: Geschichte, Problematik und Chancen*. Bielefeld: Transcript, 281–306.
- Münz, Rainer; Zuser, Peter & Kytir, Josef (2003), Grenzüberschreitende Wanderungen und ausländische Wohnbevölkerung: Struktur und Entwicklung. In: Fassmann, Heinz & Stacher, Irene (Hrsg.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht: Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt: Drava Verlag, .
- Niederberger, Andreas & Schink, Philipp (2011), Einleitung: Phänomene, Theorien und Kontroversen der Globalisierung. In: Niederberger, Andreas & Schink, Philipp (Hrsg.): *Globalisierung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 1–8.
- Niederberger, Andreas & Wagner, Andreas (2011), Technik und technische Prozesse. In: Niederberger, Andreas & Schink, Philipp (Hrsg.): *Globalisierung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 71–76.
- Niehr, Thomas (2014), *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Darmstadt: WBG.
- Nieke, Wolfgang (2008), *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag* (3. Aufl.). Opladen: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Nieke, Wolfgang (2010), Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Diversity Education? In: Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.): *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 117–126.
- Nohl, Arnd-Michael (2006), *Konzepte interkultureller Pädagogik: Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nuscheler, Franz (2004), *Internationale Migration: Flucht und Asyl* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Überndörfer, Dieter (2005), Sprache und Nation. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula & Wittek, Fritz (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 231–248.
- Oberreuter, Heinrich (1980), Pluralismus und Antipluralismus. In: Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): *Pluralismus: Grundlegung und Diskussion*. Opladen: Leske und Budrich, 13–35.

- Österreichischer Presserat (2015): Grundsätze für die publizistische Arbeit (Ehrenkodex für die österreichische Presse), [Online: http://www.presserat.at/rte/upload/pdfs/grundsaeetze_fuer_die_publizistische_arbeit_ehrenkodex_fuer_die_oesterreichische_presse_idf_vom_02.12.2013.pdf, 28.04.2015].
- o.V. (2014): Türkisch-Lehramt ab 2015 fix. *Der Standard*, 13. November 2014, 8.
- Pardy, Lisa & Schabus-Kant, Elisabeth (2008), Was Sache ist: Realitäten und Utopien. *Informationen zur Deutschdidaktik* Heft 2: Jg. 32, 8–17.
- Perching, Bernhard (2010), Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch? In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): *Integration in Österreich: sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck: StudienVerlag, 13–32.
- Petko, Dominik (2014), *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pollack, Detlef; Tucci, Ingrid & Ziebertz, Hans-Georg (2012), Einleitung: Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschung. In: Pollack, Detlef; Tucci, Ingrid & Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.): *Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 7–13.
- Prenzel, Annedore (2006), *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Reinprecht, Christoph & Weiss, Hilde (2012), Migration und Integration: Soziologische Perspektiven und Erklärungsansätze. In: Fassmann, Heinz & Dahlvik, Julia (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven* (2. Aufl.). Göttingen: V & R unipress, 13–33.
- Reiter, Erich (2015): Die neue Qualität im Kampf der Kulturen. *Die Presse*, 30. Jänner 2015, 26.
- Rösch, Heidi (2000), *Jim Knopf ist nicht schwarz: Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2008), Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Peter Lang, 91–110.
- Rösch, Heidi (2011), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Von Rosenberg, Florian (2014), Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. In: von Rosenberg, Florian & Geimer, Alexander (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS, 179–193.
- Rössler, Patrick (2010), *Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.

- Roth, Hans-Joachim (2010), Vom Suchhorizont zur Querschnittsaufgabe. Überlegungen zur Positionierung im Übergang zur Diversity Education. In: Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.): *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 90–99.
- Roth, Hans-Joachim (2013), Kommunikation und Sprache. In: Holzbrecher, Alfred. (Hrsg.): *Interkulturelle Schule: Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach: Debus Pädagogik, 117–141.
- Roth, Marita (2005), *Stereotype in gesprochener Sprache: Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993-1996*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ruhrmann, Georg & Demren, Songül (2000), Wie Medien über Migranten berichten. In: Schatz, Heribert; Holtz-Bacha, Christina & Nieland, Jörg-Uwe (Hrsg.): *Migranten und Medien: neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 69–81.
- Ruhrmann, Georg; Sommer, Denise & Uhlemann, Heike (2006), TV-Nachrichtenberichterstattung über Migranten – Von der Politik zum Terror. In: Geißler, Rainer & Pöttker, Horst (Hrsg.): *Integration durch Massenmedien: Medien und Migration im internationalen Vergleich*. Bielefeld: Transcript, 45–75.
- Schäfer, Mirko Tobias (2014), Instabile (Gegen-)Öffentlichkeiten: Online-Plattformen als hybride Foren gesellschaftspolitischer Debatten. In: Baxmann, Inge; Beyes, Timon & Pias, Claus (Hrsg.): *Soziale Medien--neue Massen*. Zürich: Diaphanes, .
- Scheitza, Alexander (2009), Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, Matthias; Scheitza, Alexander & Cnyrim, Andrea (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Berlin: Lit Verlag, .
- Schmidinger, Thomas (2010), Migration und Integration. In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): *Integration in Österreich: sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck: StudienVerlag, 33–41.
- Schmidt-Lauber, Brigitta (2007), Ethnizität und Migration als ethnologische Forschungs- und Praxisfelder. Eine Einführung. In: Schmidt-Lauber, Brigitta. (Hrsg.): *Ethnizität und Migration: Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Berlin: Reimer, 7–27.
- Schorb, Bernd (2011), Zur Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz; Grell, Petra & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, 81–93.
- Schorb, Bernd & Wagner, Ulrike (2013), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme*. Berlin., [Online: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Medienkompetenzf_C3_B6rderug-f_C3_BCr-Kinder-und-Jugendliche,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, 07.04.2015].

- Schröder, Hubertus (2008), Paradigmenwechsel: Von der Ausländersozialarbeit zur interkulturellen Arbeit. Konsequenzen für die Arbeit mit jungen Menschen mit Migrationshintergrund. In: Theunert, Helga (Hrsg.): *Interkulturell mit Medien: Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung*. München: kopaed, 143–161.
- Schubert, Klaus & Klein, Martina (2006), *Das Politiklexikon* (4. Aufl.). Bonn: Dietz.
- Schwietring, Thomas (2011), *Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe*. Konstanz/München: UVK.
- Siebert, Horst (2005), *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Soeffner, Hans-Georg (2014), Fragiler Pluralismus. In: Soeffner, Hans-Georg & Boldt, Thea D. (Hrsg.): *Fragiler Pluralismus*. Wiesbaden: Springer VS, 207–224.
- Sponholz, Liriam (2013), Der misslungene Integrationsbegriff. Die Repräsentation von MigrantInnen in den deutschen Massenmedien. In: Brinkmann, Heinz Ulrich & Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): *Dabeisein und dazugehören: Integration in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, 291–305.
- Statistik Austria (2014a), *Bildung in Zahlen 2012/13 – Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2014b), *Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2014*. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Taddicken, Monika & Bund, Kerstin (2010), Ich kommentiere, also bin ich. Community Research am Beispiel des Diskussionsforums der Zeit Online. In: Welker, Martin & Wunsch, Carsten (Hrsg.): *Die Online-Inhaltsanalyse: Forschungsobjekt Internet*. Köln: Von Halem, 167–190.
- Taylor, Charles (1993), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Theunert, Helga (2010), Medienaneignung in der konvergenten Medienwelt. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 127–139.
- Thomas, Alexander (2005a), *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Bautz.
- Thomas, Alexander (2005b), Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta & Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt/Main; New York: Campus, 243–274.

- Trebbe, Joachim (2009), *Ethnische Minderheiten, Massenmedien und Integration: Eine Untersuchung zu massenmedialer Repräsentation und Medienwirkungen*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard (2011), Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, Heinz; Grell, Petra & Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, 11–39.
- Tulodziecki, Gerhard (2015), Medienkompetenz. In: Gross, Friederike von; Meister, Dorothee M. & Sander, Uwe (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 194–228.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2013), *World Population Prospects: The 2012 Revision. Key Findings and Advance Tables*. New York.
- Wagner, Andreas (2011), Internet. In: Niederberger, Andreas & Schink, Philipp (Hrsg.): *Globalisierung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 345–350.
- Wagner, Ulrike & Gebel, Christa (2014a), Jugendliche und ihre mediatisierten Informationsnetze. In: Wagner, Ulrike & Gebel, Christa (Hrsg.): *Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–24.
- Wagner, Ulrike & Gebel, Christa (2014b), Mediatisierte Partizipation? Bedingungen für souveränes informationsbezogenes Medienhandeln. In: Wagner, Ulrike & Gebel, Christa (Hrsg.): *Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 171–193.
- Wagner, Wolf-Rüdiger (2004), *Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: Ein pädagogisches Programm*. München: kopaed.
- Weber, Stefan (2002a), Konstruktivismus und Non-Dualismus, Systemtheorie und Distinktionstheorie. In: Scholl, Armin (Hrsg.): *Systemtheorie und Konstruktivismus in der Kommunikationswissenschaft*. Konstanz: UVK, 21–28.
- Weber, Stefan (2002b), Was heißt „Medien konstruieren Wirklichkeit“? Von einem ontologischen zu einem empirischen Verständnis von Konstruktion. *Medienimpulse* Heft 6: 11–16.
- Weigl, Andreas (2009), *Migration und Integration: eine widersprüchliche Geschichte*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Welsch, Wolfgang (1994), Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt & Renger, Rudi (Hrsg.): *Dialog der Kulturen: Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 147–169.

- Welsch, Wolfgang (1997), Transkulturalität: Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela & Thomsen, Christian Werner (Hrsg.): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand, 67–90.
- Welsch, Wolfgang (2012), Transkulturalität. In: Kirloskar-Steinbach, Monika; Dharampal-Frick, Gita & Friele, Minou (Hrsg.): *Die Interkulturalitätsdebatte: Leit- und Streitbegriffe. Intercultural discourse: key and contested concepts*. Freiburg: Verlag Karl Alber, 146–156.
- Wengeler, Martin (2006), Zur historischen Kontinuität von Argumentationsmustern im Migrationsdiskurs. In: Butterwegge, Christoph & Hentges, Gudrun (Hrsg.): *Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 13–36.
- Werning, Rolf (2014), Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Heft 4: Jg. 17, 601–623.
- Wintersteiner, Werner (2014), Projektunterricht und Deutschdidaktik. *Informationen zur Deutschdidaktik* Heft 2: Jg. 38, 9–17.
- Wippermann, Carsten & Flaig, Berthold Bodo (2009), Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* Heft 5: 3–11.
- De Witt, Claudia & Czerwionka, Thomas (2007), *Mediendidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zalucki, Michaela (2006), Was heißt eigentlich „Kultur“? Eine Expedition durch den Dschungel der Kulturkonzepte. In: Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft: Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 19–27.

Abstract

Erstes Ziel dieser Arbeit ist die Erweiterung des Konzepts der interkulturellen Medienkompetenz nach Sigrid Luchtenberg. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass die Medien in einer mehrsprachigen, multikulturellen und pluralen sowie in einer volltechnisierten und digitalisierten Gesellschaft eine tragende Rolle für Heranwachsende spielen. Daher werden die Kompetenzmodelle der interkulturellen Kompetenz und Medienkompetenz zur interkulturellen Medienkompetenz verschmolzen. Zweites Ziel ist die Konzeption einer Didaktisierung, die diese gesellschaftlichen Prozesse berücksichtigt. Deshalb wird die Methode „Schülerinnen und Schüler als Inhaltsanalytiker“ mit der Sozialform „Projektunterricht“ entwickelt, in der die Lernenden als Forscher eigenaktiv und interkulturell-medienkompetent handeln sollen. Die Methode ist für den Deutschunterricht konzipiert, daher liegt der Schwerpunkt auf der Sprachanalyse. Als Untersuchungsmaterial fungieren Leserkommentare der Online-Community [krone.at](https://www.krone.at), deren Meinungsinhalte die Schülerinnen und Schüler auf wertende, diskriminierende und stereotypisierende Elemente untersuchen.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Mag. (FH) Florian Hiebl

Geburtsdatum: 3. September 1986

Geburtsort: Braunau am Inn

Ausbildung

10/2009-2015 Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie/Philosophie an der
Universität Wien

9/2005-6/2009 Diplomstudiengang Journalismus an der Fachhochschule Wien

6/2005 Matura am Bundes- und Bundesrealgymnasium Braunau am Inn

Praktische Erfahrung

7/2014-8/2014 Sprachtrainer für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache im
Rahmen des Sommerprojekts Sowieso Mehr! (Wien)

7/2013-8/2013 Sprachtrainer für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache im
Rahmen des Sommerprojekts Sowieso Mehr! (Wien)

7/2012-8/2012 Deutschtrainer im Jugendcamp Austrian Holidays (St.
Gilgen/Salzburg)

8/2008 Praktikum in der Sport-Redaktion des Kurier (Wien)

7/2008 Praktikum in der Wirtschaftsredaktion des Standard (Wien)

6/2008 Praktikum in der Wien-Redaktion der Salzburger Nachrichten (Wien)

9/2007 Praktikum in der Presseabteilung von Porsche Austria (Salzburg)

8/2007 Praktikum in der Redaktion von Oberösterreichs Neue (Linz)

7/2005 Praktikum in der Redaktion der Braunauer Rundschau (Braunau)

8/2006 Praktikum in der Redaktion der Braunauer Rundschau (Braunau)

2/2007 Praktikum in der Redaktion der Braunauer Rundschau (Braunau)