



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Containerräume und -kulturen aufbrechen!
Raum- und Kulturkonzepte in der DaZ-Landeskunde –
Eine Lehrwerksanalyse“

verfasst von / submitted by

Mag. Viola Kessel

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium
Unterrichtsfach Spanisch
Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christiane Hintermann

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Frage, wie und mit welcher möglichen Wirkung Raumkonzepte, Raumwissen und Raumwirksamkeit im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht vermittelt werden. Denn Sprachenlernen – und lehren gehen zwingend einher mit „kulturellem“ Lernen und Lehren, ob gesteuert oder nicht. In der DaF-/DaZ-Landeskunde findet dieser Umstand seinen Niederschlag – auf wissenschaftlicher wie unterrichtspraktischer Ebene.

Aus konstruktivistischer bzw. diskurstheoretischer Sicht besteht der Anspruch an Bildung, zur Erweiterung der diskursiven Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden beizutragen. Das bedeutet, Denkstrukturen, Diskurse, kulturelle Deutungsmuster als solche zu erkennen, zu hinterfragen und über die eigene Position zu reflektieren. Insbesondere in Sprachlern- und damit in Landeskundekontexten gilt es, solche Prozesse gezielt anzustoßen, schließlich wird „Kultur“ als „symbolische Ordnung“ (vgl. Altmayer 2013a: 19) (auch und vor allem) sprachlich vermittelt. Sprachenunterricht in diesem Sinne hat eine kombinierte Vermittlungsaufgabe: Er muss sprachliche *und* „kulturelle“ Codes berücksichtigen, vermitteln und dekonstruieren. So können Lernende darin unterstützt werden, sich diese Codes und die darin enthaltenen Wissensressourcen zu Eigen zu machen und sie selbstbestimmt handelnd zu gebrauchen. Als Basiskategorie des Denkens sowie der Wahrnehmung, müssen auch Raum und Räumlichkeit konsequent als konstruiert enttarnt und hinterfragt werden. In der vorliegenden Arbeit wurden aktuelle und für die Erwachsenenbildung ministeriell empfohlene DaZ-Lehrwerke sowie eine ergänzende Auswahl relevanter Landeskundelehrwerke im Sinne der oben genannten Forschungsfrage analysiert. Insgesamt wurden sieben Lehrwerke und einige Online-Materialien untersucht. Dazu wurden verschiedene Ansätze sowie Instrumente der Kritischen Diskursanalyse herangezogen und für das untersuchte Material (Lehrwerke) und die Forschungsfrage adaptiert.

Dabei hat sich gezeigt, dass in fast allen untersuchten Lehrwerken essentialistische Raum- und Kulturkonzepte dominieren. Nur vereinzelt werden Anregungen zur Hinterfragung der Konstruiertheit von Raum und Kultur gegeben. Die aufgegriffenen „Kollektivsymbole“ und kulturellen Deutungsmuster vermitteln ein stereotypes Bild von Österreich und „den Österreicher_innen“. Als einzige Ausnahme sticht „Mitreden“ (Altmayer et al. 2016) hervor, das als „diskursives Landeskundelehrwerk“ schon dem Titel nach anders konzipiert ist. Das überwiegend unhinterfragte essentialistische Raumbild in der Mehrheit der untersuchten Lehrmaterialien geht einher mit der zumeist stereotypen und homogenisierenden Darstellung Österreichs bzw. der „österreichischen“ Gesellschaft. In Wechselwirkung mit der diskursiven Struktur der nicht-authentischen Lehrbuchtexte sowie des Bilddiskurses tragen sie zur

Naturalisierung eines Diskurses über Österreich als Bilderbuchland bei. Dieser wird der Realität der Migrationsgesellschaft Wiens nicht gerecht, was zu Ungleichstellungen führen kann.

Abstract

The point of departure for this thesis was the question as to how and with what possible effects concepts of space, knowledge of space, and the effectiveness of space are transmitted during the teaching of German as a second language, as learning and teaching languages is bound to “cultural” learning and teaching, whether intended or not. Teaching German as a foreign language and as a second language, combined with cultural studies, takes place under these circumstances, on the scientific as well as on the pedagogic level. From a constructivist and discursive-theoretical perspective, the students are expected to aspire to the right to education as an extension of their discursive-participative possibilities. This entails identifying and questioning thought structures, discourses, and cultural patterns of meaning, and using these to reflect upon one’s own position.

Particularly in the context of texts relating to learning languages and cultural studies, such processes must be deliberately initiated, as language transmits the notion of “culture” as “symbolic order” (see Altmayer 2013a: 19). Accordingly, the teaching of languages has a combined task: to take into account, communicate, and deconstruct both lingual and “cultural” codes.

In this manner, students can be supported while they make these codes (and the knowledge contained therein) their own, and learn to use them autonomously. As one of the basic categories of thought as well as perception, both space and spatiality must be systematically uncovered and questioned.

This thesis analyses both contemporary German as a second language textbooks recommended by the Austrian Integration Fund as well as a comprehensive selection of relevant cultural studies textbooks (according to the above-mentioned criteria). A total of seven textbooks and a number of online materials were investigated. Additionally, a variety of basic approaches and instruments of critical discursive analysis were employed, adapted to the examined material (textbooks) and to the research question.

This demonstrated the fact that almost all the examined textbooks were dominated by essentialist concepts of space and culture. Incitements to question the constructs of space and culture were only provided in a select few instances. The “collective symbols” and cultural patterns of meaning that are dealt with transmit a stereotypical image of Austria and “austrians”. The sole exception to this is “Mitreten” (Altmayer et al. 2016), a “discursive cultural studies textbook” that – as the title indicates – was conceived of differently.

The unquestioned overwhelmingly essentialist concept of space in the majority of the investigated textbooks presents a mostly stereotypical and homogenous image of Austria and “austrian” society. The interplay of the inauthentic textbooks and image-discourses add to the image of Austria as a picture-postcard land. This is far from the truth of Vienna’s migratory society, leading to an inaccurate depiction, possibly disadvantageous for all excluded and underrepresented groups.

Inhalt

Zusammenfassung	1
1 Einleitung.....	1
2 Diskurstheoretischer Hintergrund.....	5
2.1 Blicke auf die Welt und ihre Konstruktion	5
2.2 Sprache als Ort der Konstruktion	6
2.3 Definition: Diskurs	7
2.4 Normalismus, Kollektivsymbole und Kulturelle Deutungsmuster	9
2.5 Bildliche Darstellungen.....	9
2.6 Medien	12
3 Diskurs und Raum.....	13
3.1 Der Foucault'sche Raum	13
3.1.1 Raum als Machttechnologie.....	14
3.1.1.1 Heterotopien -Andere Räume.....	14
3.1.2 Topologien.....	16
3.1.3 Ergänzung der Foucault'schen Raumbilder nach Ruoff	16
3.2 Was tun mit dem Raum in der Diskursanalyse?.....	17
3.3 Diskurse schaffen Raum -Wirklichkeit(en)	19
3.3.1 Orientalismus	20
3.3.2 Imagined Communities	22
3.4 Raum <i>diskurs</i> in der Human- und Schulgeographie.....	24
3.4.1 Raum oder Ort?	27
3.4.1.1 Place	28
3.4.1.2 Space	28
3.4.2 Raumkonzepte der Geographie und ihrer Didaktik	28
3.4.2.1 Containerraum	30
3.4.2.2 Relationaler Raum	31
3.4.2.3 Wahrnehmungsraum	31

3.4.2.4 Raumkonstruktionen	32
3.4.2.4.1 Sozial konstruierter Raum	32
3.4.2.4.2 Diskursiv konstruierter Raum	33
3.4.2.4.3 Der konstruktivistische Raum in der Didaktik	34
4 Landeskunde DaF/DaZ	35
4.1 Der Kognitive Ansatz.....	36
4.2 Der Kommunikative Ansatz	36
4.3 Der Interkulturelle Ansatz	37
4.4 Der Kulturreflexive Ansatz	38
4.4.1 Der Kulturbegriff.....	39
4.5 Kultur/Raumreflexive und Diskursanalytische Forschung in der DaF/DaZ-Landeskunde	41
4.6 Landeskunde in Deutsch als Zweitsprache.....	42
5 Die Kritische Diskursanalyse als Konzept	43
5.1 Methodisches Vorgehen.....	46
5.1.2 Korpus.....	48
5.2 Analyserahmen.....	50
6. Analyse	57
6.1 Kontextanalyse – Die Deutschlernlandschaft Wiens.....	57
6.2.1 Institutioneller Kontext der untersuchten Materialien	59
6.2 Analyse der Diskursstruktur	63
6.2.1 Konzeptionen von Raum	63
6.2.1.1 Herausforderungen	64
6.2.1.2 Containerraum.....	67
6.2.1.2.1 Schatztruhe Österreich.....	69
6.2.1.2.2 Raum-Identitätskonstruktionen: Herkunft, Nationalität...? Teil 1	71
6.2.1.3 Relationaler Raum	72
6.2.1.4 Wahrnehmungsraum.....	75
6.2.1.5 Raum als Konstruktion.....	77

6.2.1.5.1 Raum-Identitätskonstruktionen: Herkunft, Nationalität...? Teil 2	80
6.2.1.6 Zusammenfassung.....	82
6.2.2 Kollektivsymbole	82
6.2.2.1 Österreich- Reich an Geschichte?	88
6.2.2.1.1 Der Anschluss	89
6.2.2.1.2 Österreich durch die touristische Brille- Schlösser, Habsburger und Riesenrad ...	93
6.2.2.1.2.1 Bilder von Wien.....	100
6.2.2.1.3 Held_innen?	101
6.2.2.1.4 Zusammenfassung:	101
6.2.3 Österreichisch speisen	102
6.2.3.1 So is(s)t Österreich	103
6.2.3.2 Österreich das Land der guten Küche	105
6.2.4 Land-schaf(f)t-Leute?	106
7 Ergebnisse, Erkenntnisse und Ausblick	115
7.1 Ergebnisse	116
7.2 Erkenntnisse	119
7.3 Ausblick	121
8 Abbildungsverzeichnis	124
9 Tabellenverzeichnis	125
10 Quellen	125
10.1 Lehrmaterialien	125
10.2 Literatur.....	126
10.3 Bildquellenverzeichnis.....	135

1 Einleitung

„[...] wenn man konzeptionell anerkennt, dass zum einen Räume nicht einfach gegeben sind, sondern immer wieder neu konstituiert werden, und zum anderen die Verfasstheit von Räumen ein wichtiges Element der Herstellung sozialer Wirklichkeit ist, dann ist die Konstitution bestimmter Räume eng verknüpft mit der hegemonialen Durchsetzung bestimmter sozialer Wirklichkeiten“ (Glasze/Mattisek 2009: 12f.)

Raum und Räumlichkeit gelten als die Basiskonzepte geographischer Wissenschaft. Der (Erd-) Raum in unterschiedlichsten Konzeptionen ist Grundlage und Ausgangspunkt für die Betrachtung sozialer, politischer, kultureller, ökonomischer und „natürlicher“ Vorgänge durch die Geographie. Seine Konzeption, die Auflösung des „Raumes“ als geschlossenen Container und seine (Wieder-)Entdeckung als Produkt sozialer und kultureller Konstruktion, beschäftigt die Geographie seit gut hundert Jahren (Blotevogel 2005: 831). Heute hat das *Raumdenken* in Form des Basiskonzepts „Raumkonstruktion und Raumkonzepte“ (BGBl. II Nr. 113/2016) endlich auch Einzug in den Geographie- und Wirtschaftskundelehrplan gehalten.

Doch *was* Raum ist, *welcher* Raum *für wen* relevant und zugänglich ist oder nicht, wird viel breiter verhandelt – nicht nur von anderen (Sozial-) Wissenschaften, sondern tagtäglich und nebenbei. Raum ist eine Alltagskategorie und strukturiert als solche unsere Weltdeutungen. Raum ist eine Konstruktion, ein Ausdruck gesellschaftlicher Machtbeziehungen und Austragungsfeld gesellschaftlicher und damit immer auch kultureller Konflikte (Glasze/Mattisek 2009). *Raum* macht etwas mit uns, er wirkt auf uns. Gleichzeitig machen wir ihn. Als gesellschaftliches Produkt dient „Raum“ als Bezugsrahmen für unterschiedlichste Projektionen. (Massen-)Medien berichten von Katastrophen-, Konferenz- und Urlaubs-Orten, sie selektieren, *ranken* und bewerten. Sie prägen so eine Konjunktur der (öffentlichen) Aufmerksamkeit und nebenbei die „Bilder“ bestimmter Orte, die Grenzen von Regionen und Räumen unserer Wahrnehmung. Es gibt keinen leeren oder neutralen Raum.

Mittransportiert werden auch andere Wertungen, beispielsweise im Hinblick auf Zugehörigkeiten. Besonders deutlich wird das in der Berichterstattung über die Migrationsbewegungen der letzten Jahre. Hier wurden klare Grenzen gezogen, zwischen Herkunft- und Zielländern, „erwünscht“ und „unerwünscht“, „legal“ und „illegal“. Kriterien wurden aufgestellt, Werte – und Sprachkurse (und Tests) wurden in Österreich eingeführt, die über das Aufenthaltsrecht von Menschen entscheiden (BGBl. II Nr. 449/2005). Doch nicht alle diese Grenzen sind sichtbar, nicht alle Grenzen gelten für alle in gleichem Maße.

Das Lernen über diese impliziten Grenzen und damit über unterschiedlich gültige Konzeptionen von Raum und Räumlichkeit findet alltäglich, häufig ungerichtet im sozialen und kulturellen (Medien-)

Raum statt. In formalisierter(er) Weise lehrt Schule die Funktionsweisen von solchen sozio-kulturellen Ordnungen sowie das (richtige) Verhalten im gesellschaftlichen System. Je nach Bildungskonzeption, ist es Ziel der Schule, Menschen auf ihrem Weg zu mündigen Bürger_innen zu unterstützen und nach ihren Bedürfnissen zu fördern. Auch (Sprach-) Unterricht tut das, wenn er auch eine Sonderstellung im Bildungssystem einnimmt. Mit der Vermittlung der Sprache (Deutsch) unvermeidlich verbunden sind kulturelle Wertvorstellungen und Ideologien. Sprache kann nicht ohne Inhalt begreifbar gemacht werden, Sprachenlernen ist immer auch kulturelles Lernen (Altmayer 2005: 154). Jeder Ausdruck von Sprache ist also inhärent auch kulturelles Produkt (Nünning/Nünning 2010: 293). Über diese Doppelfunktion der Beschäftigung mit Sprache herrscht große Einigkeit in den Theorien der Fremdsprachenvermittlung. Explizit gemacht wird sie in der Landeskunde im Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF/DaZ). Sie ist – so verpönt die Länderkunde in der Geographie-Didaktik auch sein mag- nach wie vor Bestandteil jedes Sprachunterrichts. Was genau die Landeskunde können muss, wird von der Wissenschaft immer wieder diskutiert und soll später in dieser Arbeit beleuchtet werden. Grobgesagt ist es die Aufgabe der Landeskunde, ein „Bild“ des „Ziellands“ zu vermitteln – doch welches? Die DaF/DaZ-Landeskunde hätte demnach Deutschland, Österreich, die Schweiz, Luxemburg?, Liechtenstein?, ...? zum Gegenstand. Sie verkörpert einerseits die vielschichtige Dialektik von „Kultur“, in allen ihren Lesarten, und „Raum“ in institutionalisierter Form. Andererseits ist sie selbst ein umkämpftes Terrain, das verschiedene (politische) Institutionen zu prägen und zu nutzen versuchen, etwa indem sie Materialien für den DaF/DaZ-Unterricht zur Verfügung stellen.

Ähnlich wie die Geographie, hat auch die DaF/DaZ-Landeskunde-Didaktik als Teil der Sprachvermittlung eine eigene Entwicklung durchgemacht. Nach einem faktenorientierten Ansatz, der mit der Länderkunde der Geographie-Didaktik vergleichbar ist, und einem interkulturellen Ansatz wurde in den letzten Jahren in Reaktion auf Impulse anderer Sozialwissenschaften (Stichwort: *cultural turn*) eine kulturwissenschaftliche Herangehensweise gefordert. Kern dieses Ansatzes sind Fragen wie: *Was* macht Kultur aus und *wie* wird sie konstruiert? Das Konstrukt der Kultur wird in seine Einzelteile, bestehend aus (Vor-)Annahmen und Symbolen, zerlegt, gleichzeitig wird der dahinterliegende Kitt aus Deutungsmustern analysiert. Insbesondere wird die Verortung von Kultur in einem bestimmten räumlichen Gebiet, die Gleichsetzung von „Raum“ und „Kultur“, kritisiert. Es soll gezeigt werden, dass in einem bestimmten Territorium unterschiedlichste Kulturen in allen möglichen Zusammensetzungen vorkommen. Kultur wird als Kontinuum betrachtet, als Summe von Deutungsmustern.

Diese Relativierung des Kulturbegriffs ist unter der Prämisse eines konstruktivistischen Weltbildes notwendig. Sie gelingt jedoch nur bei gleichzeitiger Auflösung der anderen Komponenten¹ der Landeskunde: Der *Raum* als begrenztes Territorium, als Container für Kultur, muss selbst auch zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Nur durch die Dekonstruktion von scheinbar natürlichen Denk- und Weltkonzepten kann das nötige Abstraktionsdenken geschult werden, um bestehende diskursive Ordnungen zu hinterfragen. Trotz der bestehenden Forderung und erster Publikationen zur didaktischen Umsetzung dieser („Mitreden“ von Altmayer et al. 2016), ist dieses Grundprinzip noch nicht im DaF/DaZ-Landeskunde-Unterricht angekommen. Nach wie vor beherrschen eher interkulturelle Ausrichtungen die Landeskunde. Schweiger, Hägi und Döll (2015: 5) fordern eine kritische Analyse der DaF/DaZ Lehrwerke hinsichtlich ihres Umgangs mit Zuschreibungen und der Konstruktion und Reproduktion von Scheinwahrheiten bzw. Klischees über einzelne Gruppen. Die Kritik hinsichtlich der Konzeption von Räumlichkeit in der DaF/DaZ Landeskunde ist, abgesehen von wenigen Ausnahmen (Cerri/Dausend 2015, Cerri/Jentges 2015), noch kaum wissenschaftlich untersucht (Cerri/ Jentges 2015:110). Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag dazu leisten und den in der Landeskunde des (Fremd-/Zweit-) Sprachenunterrichts und hier insbesondere den in DaF/DaZ-Lehrwerken gebräuchlichen Umgang mit „Raum“ aufzeigen. Der Fokus liegt dabei auf dem Kontext des Deutsch-als -Zweitsprache-Unterrichts in Wien. Auf der inhaltlichen Ebene wird deshalb auch speziell die Konstruktion von „Österreich“ in den im Kontext verwendeten DaF/DaZ-Lehrwerken untersucht.

Mithilfe einer Kritischen Diskursanalyse von DaF/DaZ-Lehrwerken, die im Kontext des Deutsch-(Zweit)Sprachen-Unterrichts² in Wien eingesetzt werden, untersucht diese Arbeit:

- auf welche Art Raum, Raumkonzepte und Räumlichkeit (nicht) thematisiert und damit konstruiert werden.
- welche Konzeptionen von Raum und Räumlichkeit in den ausgewählten DaF/DaZ-Lehrwerken implizit und explizit eingeschrieben sind.

¹ Neben Raum und Räumlichkeit gilt das auch für die eng an räumliche Vorstellungen geknüpfte Konzeption der Zeit(lichkeit). Die Historikerin Lundt (2012) plädiert etwa für Zusammendenken dieser beiden Ordnungsgrößen menschlicher Weltanschauungen im Geschichtsunterricht und folglich auch für eine parallele Hinterfragung beider. Auch Kultur und Nationalitätskonzepte gilt es, Lundt (2012: 413) zu *hybridisieren*. Weitere Forschungsarbeit, auch hinsichtlich der Potenziale verstärkt fächerübergreifenden Bildungssituationen wäre hier wünschenswert, kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden.

² Die ursprüngliche Intention dieser Arbeit war es, Landeskunde im Wiener Deutsch-als-Zweitsprache-Kontext zu untersuchen. Eine exakte Trennung zwischen DaZ und DaF ist im Kontext der Migrationsgesellschaft jedoch nicht möglich (Springsits 2012). Das ging auch aus den Anfragen bei zahlreichen Wiener Sprachschulen und anderen Institutionen, die Deutsch-Kurse im weitesten Sinne anbieten, hervor. Der Fokus auf den DaZ-Kontext bleibt trotzdem bestehen, kann jedoch nicht immer trennscharf eingehalten werden.

- welche diskursiven und nicht-diskursiven Konsequenzen sich aus den Konzeptionen, insbesondere aus der Darstellung „Österreichs“ sowie des „Österreichisch-Seins“, für den Diskurs über Österreich und die „österreichische“ (Migrations-)Gesellschaft ergeben können.

Vor der eigentlichen Analyse wird zunächst der erkenntnistheoretische Hintergrund der Arbeit umrissen. Aus diesem heraus wird die Entwicklung des Raumdenkens in der Geographie grob nachvollzogen, um so zum *Raum* in der Geographie-Didaktik und schließlich zur DaF/DaZ-Landeskunde-Didaktik vorzudringen.

Nach einigen Überlegungen zur Methode der Kritischen Diskursanalyse, wird das konkrete methodische Vorgehen erläutert. Darauf folgt die eigentliche Untersuchung, die durch literaturgestützte Überlegungen zu möglichen Konsequenzen für den „Österreich-Diskurs“, sowie die „österreichische“ (Migrations-)Gesellschaft abgerundet wird.

2 Diskurstheoretischer Hintergrund

Die vorliegende Arbeit steht in der Tradition des Konstruktivismus. Aus diesem leitet sie auch die epistemologische Vorgehensweise sowie die Fragestellungen ab. Im folgenden Kapitel werden diese konzeptionellen Grundannahmen kurz dargelegt. Dabei wird insbesondere auf Sprache sowie in weiterer Folge auf Medien als Orte der Konstruktion sowie als Diskurs- und damit Machttragende eingegangen.

2.1 Blicke auf die Welt und ihre Konstruktion

Die Kritische Diskursanalyse geht vor allem auf die Arbeiten Foucaults zurück. Er hat seit den 1960er Jahren in einer Vielzahl von wissenschaftstheoretischen Annäherungen (u.a. *Discipline and Punish* (1977), *History of Sexuality* (1990 [1978])) versucht, aktuelle wie historische Phänomene diskursiv zu erfassen. Bis heute entwickelten sich seine Überlegungen weiter. Zudem wurde er in vielfacher Weise rezipiert, und seine Herangehensweisen wurden für unterschiedliche Kontexte abgewandelt und adaptiert. Das hat eine gewisse Pluralität der Begrifflichkeiten zufolge, die eine kurze definitorische Eingrenzung zur besseren Verständlichkeit notwendig macht. Zunächst werde ich einige Grundüberlegungen verschiedener Denker_innen über die „Beschaffenheit“ der Welt darlegen, die den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Theorie und Methode bilden.

Konform mit einer konstruktivistischen Weltsicht und Epistemologie gibt es keine objektiven und allgemeingültigen Wahrheiten. Die Welt ist nicht an sich. Vielmehr schaffen wir selbst uns Bilder der Welt und schreiben ihnen Bedeutungen zu. (Jäger 2015: 33) Besonders deutlich lässt sich dieses ungleiche Verhältnis zwischen „außermenschlicher Realität“, „Sinneswahrnehmung“ und „Lesart“ am hier zu untersuchenden Raum zeigen: Wir wissen, dass die Welt als im weitesten Sinne sphärischer Körper durch den scheinbar leeren Weltraum rast. Nichts von alledem wird uns durch unsere alltäglichen Sinne gemeldet. Stattdessen nehmen wir uns als sich bewegende Objekte auf einer ruhigen und, abgesehen von einigen Bergen und Tälern, ebenen Erdoberfläche wahr. Zudem bilden wir die Welt ab. Zum Beispiel wird auf zweidimensionalen, notwendigerweise verzerrenden Karten auf rechteckigem Grund, ein (nicht) beliebiger Punkt in die Mitte gerückt (Anderson 2006: 171). Ohne die Absicht in metaphysische Debatten abgleiten zu wollen, stellt sich hier auch gleich die Frage nach der Bedeutung, die wir einem Gegenstand, einem Sachverhalt unserem Leben oder unserem Planeten etc. beimessen: Unsere unmittelbare Umgebung, unsere Wohnung oder die Welt sind uns verständlicherweise sehr wichtig. Aus einer objektiven Sicht heraus muss man diese Wichtigkeit jedoch angesichts einer von unterschiedlichsten Spezies bevölkerten Erde sowie eines unermesslich großen Alls voller Planeten etc. relativieren.

Ähnliche Diskrepanzen ergeben sich auch in viel engerem Umkreis, mitunter mit wesentlich deutlicheren Konsequenzen. So kann eine Brache in einem Ort aufgrund eines Hausbrands entstanden sein und nun von Anrainer_innen als Hundeklo, von Teenagern als heimlicher Rauchtreffpunkt und von der Stadtverwaltung als baldige Einkommensquelle gesehen werden (ganz zu schweigen von den Hobbygärtner_innen, den Tourist_innen, den Heuschnupfenpatient_innen, den Spekulant_innen etc.). Doch hängt unsere Beurteilung nie nur von den eigenen (rationalen, „ökonomischen“) Interessen ab. (Be)Deutungen und in der Folge Realitäten werden durch „Wissen“ von Menschen geschaffen, das in einem sozialen Prozess konstruiert und vermittelt wird (durch „diskursive Praktiken“) und sich über die Zeit verändert (Jäger/Zimmermann 2010: 13, 37).

2.2 Sprache als Ort der Konstruktion

Für den sozialen Prozess der „Wissensvermittlung“ spielt Sprache eine wichtige Rolle. Die **Sprache** ist gleichsam der Ort, an dem Subjektivitäten, mögliche (reale wie vorstellbare) Formen der (sozialen) Interaktionen ausgehandelt werden (Weedon 1997: 21). „The language exists only as a system for constructing possible statements“ (Foucault 1972: 85, vgl. Jäger 2015: 124).

Cameron und Kulick beschreiben Sprache treffend als gemeinsames Zeichensystem einer sozialen Gruppe, das kreativ zur Konstruktion und Performanz bestimmter Identitäten und sozialer Positionen genutzt wird (2003: 102 nach Bergmeister 2014: 29). Sie ist das „Transportmittel sozialer Wissensvorräte“ (Mai 2015: 19) und damit eine Form Wissen zu *äußern* (siehe unten). Im Akt der (Be-)Nennung und Beschreibung werden Assoziationen geknüpft, die eine Rückwirkung auf das Bezeichnete haben. Mit jedem (sprachlichen, gegenständlichen, Handlungs-) Ausdruck werden bestimmte, sozial und politisch relevante, Perspektiven geschaffen und damit über die Gültigkeit von diesen entschieden (vgl. Gee 2001: 3f.). Ob beispielsweise die Brache von Teenagern frequentiert wird oder nicht, hängt auch davon ab, ob sie als „cool“ (oder wie immer das aktuell passende Wort lautet) gilt oder nicht. Ebenso kann es sein, dass ein und derselbe Ort für manche einen Wohlfühlort, für andere gleichzeitig einen Ort des Unbehagens und der möglichen Gefahr bedeutet. Möglicherweise erhält der Ort für eine bestimmte Gruppe einen Namen, wie „der Hof“, „der Dschungel“ oder eine andere Bezeichnung, die nur von der Insider-Gruppe verstanden wird. Etwa könnte so ein Code lauten: „Wir sehen uns im Dschungel“. Hier wissen nur Eingeweihte, wo oder was das Ziel ist, und möglicherweise wird eben noch anderes mittransportiert, das ungesagt bleibt, wie etwa „das ist unser Raum“ oder „da reden wir dann Klartext“ oder Ähnliches.

Es wird deutlich, dass durch Sprache mehr als nur Informationen vermittelt werden. Sie ist kein bloßes Abbild; sie ist nie neutral oder *objektiv* – ebenso wenig wie andere Arten der Performanz (im Sinne von Judith Butler als Handlungen, durch die wir uns selbst, im Rahmen der Möglichkeitsbedingungen,

definieren (Culler 2004). Sprache (ihre Form und ihr Inhalt), so sind sich (post)strukturalistische Ansätze (u. a. Barthes 1984 [1970]; Derrida 2009 [1967]), s. a. Kühne/Weber/Weber 2013: 39, Glasze/Mattisek 2009) einig, verweist auf die dahinterliegende soziale Realität und (re)konstruiert sie dabei gleichzeitig. Texte, als sprachlicher Ausdruck von Diskurs (Jäger 2015: 173), sind demnach als sozial produziert zu verstehen, als „Wort gewordener Kontext“. Gleichzeitig ermöglichen sie durch ihre konkrete (grammatikalische, lexikalische etc.) Beschaffenheit bestimmte soziale Begegnungen und verunmöglichen andere. D.h. Text (wie auch andere Formen von diskursiven Äußerungen) kann sowohl einschließend als auch ausschließend wirken. Er schafft Realität(en) und verlangt die beständige Stellungnahme von Subjekten – sei sie affirmativ- reproduzierend oder in Opposition und damit verändernd (Fairclough 2003: 23f., Jäger 1997: 86). Identitäten, Zugehörigkeiten, Wertigkeiten etc. werden so markiert und geschaffen, und diese wiederum schlagen sich in Handlungen und in der Schaffung von Gegenständlichkeiten, auch von Räumen nieder (Glasze/Mattisek 2009: 34, Jäger 2015: 27ff., s.a. Kapitel 3.3). Es zeigt sich auch, dass wir solche „Wirklichkeiten“ nicht frei und bewusst schaffen können. „Each society has its own regime of truth, its ‚general politics‘ of truth – that is, the types of discourse it accepts and makes function as true“ (Foucault 2002a: 131 nach Storey 2015: 130). Wir alle haben darin eine bestimmte Position inne („Subjektpositionen“ Jäger/Zimmermann 2010: 37), aus der auch eine gewisse Ausstattung mit Macht resultiert (Jäger 2015: 44f., 47).

2.3 Definition: Diskurs

Nach Foucault bezeichnen Diskurse immer Wissens- und Machtstrukturen, die bestimmte Denk-, Sprech- und Handlungsweisen ermöglichen und andere nicht.

„[...] [A]ls ‚Träger‘ von (historisch und räumlich jeweils gültigem) ‚Wissen‘ [üben Diskurse] Macht aus; sie sind selbst ein Machtfaktor, indem sie geeignet sind, Verhalten und (andere) Diskurse zu induzieren. Sie tragen damit zur Strukturierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in den jeweiligen Gesellschaften bei“ (Jäger 2015: 38).

Foucault verwendet hier auch die Begriffe der „Praktiken“ (1972: 49) sowie der „Sagbarkeitsfelder“ (Jäger 2015: 38). Diskurse sind Praktiken, “that systematically form the objects of which they speak” (Foucault 1972: 49). So “formen” sie auch “uns” selbst, denn “Discourses [...] are like social ‘scripts’ we perform (consciously and unconsciously)” (Storey 2015: 129). Je nach Beschaffenheit der Diskurse zwischen und mit denen wir uns bewegen, können wir Bestimmtes (nicht) denken und (nicht) sagen oder tun. Diskurse üben also Macht aus, „weil sie Wissen ‚transportieren‘“ (Jäger 2015: 73), weil sie Applikationsvorgaben für das Gestalten und das Lesen der Welt sind (vgl. ebd.).

Diskurse sind „Materialitäten sui generis“ (Jäger 2015: 33). Als „gesellschaftliche Produktionsmittel“ (Jäger 2015: 35, Fußnote 69) schaffen sie Realität(en) anstatt sie „nur“ abzubilden. Das tun sie auf

dreierlei Art: “they enable, they constrain, and they constitute” (Storey 2015: 128). Storey nennt zunächst das Beispiel der Sprache:

“Language, for example, is a discourse: it enables me to speak, it constrains what I can say, it constitutes me as a speaking subject (i.e. it situates and produces my subjectivity: I know myself in language; I think in language; I talk to myself in language)” (Storey 2015: 128).

Eine bestimmte Art der “Wirklichkeit” wird durch die Beschreibung meiner Person in einer bestimmten Sprache “wahr”. Dabei lässt sich Wirklichkeit nicht auf die Existenz von Diskursen reduzieren, vielmehr wird „[...] Wirklichkeit nach Maßgabe der Diskurse von den über Wissen verfügenden Menschen gedeutet“ (Jäger 2015: 36). Essentiell ist dabei folgende Erkenntnis:

„[...] ‘regimes of truth’ do not have to be ‘true’; they have only to be thought of as ‘true’ and acting on as if ‘true’. If ideas are believed, they establish and legitimate particular regimes of truth“ (Storey 2015: 130).

Auch Laclau und Mouffe nehmen letzteres Begriffsverständnis auf. Sie definieren Diskurs als temporär fixierte Bedeutung (Laclau/Mouffe 1985: 112 nach Kühne/Weber/Weber 2013: 40). Diskurse ermöglichen Aussagen („Atom[e] des Diskurses“ (Foucault 1972: 80, 100; Jäger/Zimmermann 2010: 37, 114)) und gießen sie in Äußerungen („sprachliche Oberfläche“ bzw. „Performanz“ (Jäger/Zimmermann 2010: 114)), die dann die Form von Text („sprachliche Performance“), Handlungen oder Gegenständlichkeiten (nicht-sprachliche Performationen) annehmen können (Jäger/Zimmermann 2010: 30f.). Ein Text oder eine Karikatur sind also jeweils Äußerungen, in denen verschiedene Diskurse „sichtbar“ werden, die jedoch für sich allein noch nicht als Diskurs erkannt werden können (Jäger 2015: 50).

Diskurse selbst werden ebenfalls diskursiv erzeugt und tradiert (Jäger 2015: 33). Dabei ist der grundlegende Wirkungszusammenhang wechselseitig, denn auch die Äußerungen beeinflussen das Denksystem (Jäger/Zimmermann 2010: 30f.). Darin liegt die wesentliche, selbsterhaltende Funktionsweise von Diskurs. In der Vereinigung von Wissen und Macht entsteht Diskurs, umgekehrt konstituiert Diskurs (neues) Wissen (vgl. Storey 2015: 130, Foucault 1990 [1978]: 100).

Gleichzeitig ergibt sich hier ein gewisser Handlungsspielraum: Indem wir (sprachliche) Performationen anderer rezipieren, interpretieren, reproduzieren, wandeln wir sie. Der Rahmen der möglichen Lesarten und Bedeutungen wird erhalten, während er immer auch leicht verschoben wird (Gee 2001: 7).

„Diskurse haben damit eine historische und soziale Dimension“ (Mai 2015: 17). Sie sind „transsubjektive[...] Produzenten gesellschaftlicher Wirklichkeit und soziokultureller Deutungsmuster“ (Jäger/Zimmermann 2010: 37), die Subjektpositionen und damit Modelle („Applikationsvorgaben“ (Jäger 2015: 35)) schaffen, die Individuen annehmen und dadurch reproduzieren.

2.4 Normalismus, Kollektivsymbole und Kulturelle Deutungsmuster

Durch die kontinuierliche Reproduktion diskursiver Elemente schreiben sich Diskurse selbst als Normen fest. Beständig wiederholte Fragmente und Konstellationen werden schließlich wahr – auf der Ebene des Textes wie auf der übertextlichen. In der Rückschau erst werden sie zur Messlatte des „Normalen“, der Normalismus wird so zum „vorherrschenden Kulturtyp westlicher Industriegesellschaften“ (Jäger 2015: 53). Zu diesem Prozess tragen auch sogenannte Kollektivsymbole bei. Darunter wird ein System von metaphorischen Zeichen (Bildern) verstanden, die über die wörtliche Primärebene hinaus Bedeutung tragen, und mit deren Hilfe wir uns ein Bild von der (gesellschaftlichen, politischen etc.) Welt machen (vgl. Link 1982 nach Jäger 2015: 55). Diese Bilder sind nie neutral, sondern enthalten immer auch „elementar ideologische Wertungen“ (Link 1988: 48 nach Jäger 2015: 62).

„[...] Sie [die Bildlichkeit einer Kultur] enthält in symbolisch-verdichteter und vereinfachter Form das heute gängige und gültige Bild unserer Gesellschaft und bildet ein System. Da der gesamtgesellschaftliche Diskurs von einem *synchronen System kollektiver Symbole* [„Syskoll“ Link] zusammengehalten wird [...] übt dieses System von Bildern eine ungeheuer starke Wirkung bei allen Gesellschaftsmitgliedern darauf aus, wie sie die Wirklichkeit sehen, deuten und ‚verstehen‘“ (vgl. Link 1982 nach Jäger 2015: 55).

Altmayer prägte den Begriff der „Kulturellen Deutungsmuster“ (Altmayer 2002: 16f., 2006: 52f.) im DaF/DaZ-Bereich: Innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft, die weder mit nationalen oder sonstigen sichtbaren Grenzen oder Merkmalen korreliert noch trennscharf geschlossen ist, teilen die Kommunikationsteilnehmer_innen ein gewisses Vorwissen, das ihnen hilft sich zu verständigen. „Bei ‚kulturellen Deutungsmustern‘ handelt es sich einerseits um Strategien, mit denen sich Individuen potenziell die sie umgebende Welt erklären, und andererseits um die Menge des ‚kulturellen Wissens‘, das Kommunikationsgemeinschaften als Grundlage für ihre Kommunikation zur Verfügung steht“ (Voerkel 2009: 174). Trotz oder gerade durch diese Wiederholungen verändern sich die Konstellationen jedoch auch- manchmal langsam, dann wieder (scheinbar) abrupt und können so rückbezüglich gesellschaftliche Normen in Frage stellen (Gee 2001: 2).

2.5 Bildliche Darstellungen

Diskursive Äußerungen können auch bildlich performiert sein. Dieser Aspekt spielt besonders bei der Untersuchung von Lehrwerken eine wesentliche Rolle, da hier Bilder häufig sowohl Anlass für sprachlich produktives Handeln als auch Unterstützung und Erläuterung für sprachliches Lernen und Handeln sind. John Storey (2015: 118ff.) erläutert diesen Zusammenhang in seiner Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Roland Barthes (1973). Demzufolge erscheinen Bilder immer eingebettet in einen Kontext, was zumeist eine Verbindung mit linguistischem Text bedeutet (Storey 2015: 122). Die Beziehung zwischen Text und Bild kann unterschiedlich funktionieren. So können Bilder dem Text erklärend beiseite gestellt sein (Reduktion von Text zu Bild), oder aber, in der umgekehrten Wirkung, kann Text die

Aussage eines Bildes erst herstellen. In diesem Fall liegt die (neue oder eine bestimmte) Bedeutung des Bildes im Text (Erweiterung der Bedeutung(en) durch die Text-Bild- Beziehung).

„[...] the polysemic nature of all signs: that is, their potential for multiple signification. Without the addition of a linguistic text the meaning of the image is very difficult to pin down. The linguistic message works in two ways. It helps the reader to identify the denotative meaning of the image [...]. Second, it limits the potential proliferation of the connotations of the image [...]. Moreover, it tries to make the reader believe that the connotative meaning is actually present at the level of denotation” (Storey 2015: 123).

Das jeweils benötigte Wissensrepertoire zur Deutung des Bildes ist abhängig vom historischen Moment sowie von der sozialen Situation der Rezipient_innen, und es muss innerhalb einer Gruppe mehrerer Personen zur Verfügung stehen, also muss es sich um geteiltes Wissen handeln (Storey 2015: 124). Diese Überlegungen verweisen stark auf die Konzepte Links (1982, Kollektivsymbole) sowie Altmayers (2002, Kulturelle Deutungsmuster) und letztlich auf die Grundüberlegungen zu Diskurs seitens Foucaults (vgl. Kapitel 2.3).

Barthes geht es bei seiner Auseinandersetzung mit Popkultur um die versteckten ideologischen Botschaften, die in vielen medialen Äußerungen dieser verborgen sind (Barthes: 1973:11 nach Storey 2015: 118). Er spricht dabei von der Schaffung von „Mythen“, also Scheinwahrheiten oder Ideologien (Storey 2015: 4), die in Bildern und anderen kulturellen Darstellungen (mit)transportiert werden: „[...] myth has in fact a double function: it points out and it notifies, it makes us understand something and it imposes it on us“ (Barthes 1984: 5, s.a. Storey 2015: 121). Damit prägt Barthes die Weiterentwicklung der Semiologie Saussures. Barthes geht von einem drei-Ebenen-Modell aus: Auf der ersten Ebene, der Denotation, wird ein Bezug zwischen dem Bezeichneten und dem Bezeichnenden zum Zeichen. Es ist die Ebene, auf der lediglich eindeutig Sichtbares (die Elemente des Bildes) beschrieben werden kann. Auf der zweiten Ebene, der Konnotation, kommen bereits die individuellen, kulturell geprägten Assoziationen der Rezipierenden ins Spiel; das Zeichen wird zum Träger neuer Inhalte. Für Barthes besonders wichtig bzw. problematisch war nun die dritte Ebene. Auf dieser kommt es zur Mystifizierung bestimmter Konnotationen, es wird ein Mythos/eine Ideologie kreiert oder verfestigt; diese zusätzliche Bedeutung wird nicht mehr hinterfragt, sie blendet die anderen aus und erscheint „natürlich“, dem Zeichen inhärent. (Barthes 1984, Storey 2015: 18ff.).

Alle diese Bedeutungsebenen sind gleichzeitig in den Zeichen enthalten. Es hängt von den Rezipient_innen ab, welche davon in dem meist nicht bewusst gemachten Prozess aufgenommen werden. Gemeinsame „kulturelle Deutungsmuster“ machen konkrete Ableitungen von Bildern möglich (Storey 2015: 121). Dabei wirkt das Bild in beide Richtungen. Seine „Botschaft“ wird erst durch die Erfassung mittels des richtigen „Wissensrepertoires“ lesbar, gleichzeitig ergänzt es durch seine Existenz und Wirkung dieses Wissensrepertoire. (ebd.) Der Wissensschatz ist nicht homogen, sondern hängt vom jeweiligen Kontext der Rezeption des Textes ab. Das schließt folgende Variablen ein: „context of the

location of the text, the historical moment and the cultural formation of the reader" (ebd.). Das Dargestellte wird zum Träger anderer zusätzlicher Bedeutung(en) unter Verlust seiner ursprünglichen Aussage (seines primären Inhaltes). Gleichzeitig wird es zur ewigen Referenz für diese neue Bedeutung. Das Bild wird zum Symbol und „[...] becomes vitrified, freezes into an eternal reference [...]“ (Barthes 1984: 9, s.a. Storey 2015: 121) für diese neue Sinn-Relation.

Roland Barthes unterscheidet mehrere Ebenen der Signifikation und damit der Instrumentalisierung solcher kulturellen Codes, abhängig von den Rezipierenden: Zunächst nennt er diejenigen, die kulturelle Codes selbst etablieren, indem sie das Bild als Symbol oder Beispiel für die dahinterliegende „Wahrheit“ sehen. Dagegen stehen jene, die diese Bedeutung ebenfalls dechiffrieren, das Bild jedoch als Ausrede für die dahinterstehende Handlung werten. Die dritte Gruppe hinterfragt die Verbindung zwischen dem Dargestellten und dem dahinterliegenden Narrativ nicht, sondern nimmt sie als „wahr“ und gegeben an. Barthes erklärt das so:

„what allows the reader to consume myth innocently is that he does not see it as a semiological system but as an inductive one. Where there is only equivalence, he sees a kind of causal process: the signifier and the signified have, in his eyes, a natural relationship. This confusion can be expressed otherwise: any semiological system is a system of values; now the myth-consumer takes the signification for a system of facts: myth is read as a factual system, whereas it is but a semiological system (Barthes 1984: 11, s.a. Storey 2015: 122).

Storey ergänzt als vierte Position die der Analyst_innen, die eine strukturelle Beschreibung produzieren (Storey 2015: 122)³.

Die wichtigste Schlussfolgerung für Barthes liegt darin, dass die Funktion von Mythos in der Naturalisierung einer historischen Intention liegt, wobei die Kontingenz, die dadurch entsteht, auf Ewigkeit in die Darstellung eingeschrieben wird (Barthes 1984, s.a. Storey 2015: 122)). „[M]yth is constituted by the loss of the historical quality of things: in it, things lose the memory that they once were made“ (Barthes 1984: 16, s.a. Storey 2015: 122). Er erklärt die Gründe dafür wie folgt:

„In passing from history to nature, myth acts economically: it abolishes the complexity of human acts [...] it organizes a world which is without contradictions because it is without depth, a world wide open and wallowing in the evident, it establishes a blissful clarity: things appear to mean something by themselves (Barthes 1984: 16f., s.a. Storey 2015: 122)

³ Ich würde als fünfte mögliche Position noch die einer außenstehenden Person hinzufügen, die nicht über das notwendige Wissensrepertoire zur Interpretation des Bildes verfügt. Sie versteht das Bild nicht. Hier scheitert die Mythologiebildung bzw. nimmt andere Wege. Nur wenn ein Rahmen gemeinsamer kultureller Deutungsmuster besteht, können Ableitungen vorhergesagt oder analysiert werden. Zudem wäre die Möglichkeit einer Sehbeeinträchtigten Person aufzunehmen (man denke etwa an Farbenblindheit). So könnte das ursprüngliche Bild ebenfalls zu anderen, unvorhergesehenen Ableitungen führen.

2.6 Medien

Die dargestellten Zusammenhänge wirken weit über die Mikroebene direkter zwischenmenschlicher Interaktion hinaus. Das Lernen über Diskurse und in ihnen erfolgt nicht nur im unmittelbaren sozialen Kontakt in der materiellen Welt, sondern wird oft weithin transferiert (vgl. Kühne/Weber/Weber 2013: 38). Diskurse werden über (Massen-) Medien, eben auch durch Schulbücher (ebd.) vermittelt, selektiert, reduziert und inszeniert, von (politischen) Entscheidungsträger_innen geprägt, von Konzernen und Lobbys beeinflusst, von anonymen User_innen in sozialen Medien verbreitet, am Stammtisch wiederholt oder abgetan und so fort. Durch die beständige Wiederholung von bestimmten Aussagen und „gekleidet“ in Äußerungen unterschiedlicher Performanz bilden sich schließlich größere und kleinere Diskursströme heraus, die jeweils in bestimmten Kontexten wirken, sich inhaltlich widersprechen, verstärken oder relativieren können, die sich kreuzen und sich gegenseitig beeinflussen. Alle Diskurse sind im ständigen Wandel begriffen (Kühne/Weber/Weber 2013: 39f. mit Verweis auf Laclau 1994: 1f.). „Aus dieser Unmöglichkeit einer endgültigen Bedeutungsfixierung folgt, dass auch Identitäten, gesellschaftliche Beziehungen und „Räume“ letztendlich immer kontingent sind. [...] Mittels Sprache werden aktuell gültige Bedeutungen nur temporär fixiert“ (Kühne/Weber/Weber 2013: 40, Glasze/Mattisek 2009: 12). Auch wenn Medien bzw. mediale Repräsentation die Welt nicht im ontologischen Sinne erschaffen, so gestalten sie, aus handlungstheoretischer Perspektive, doch die „*Bedingungen der Möglichkeit* einer spezifischen Auffassung von der Welt“ (Schlottmann 2005: 134). Akteur_innen können Medien, je nach der eigenen Machtposition, mehr oder weniger nutzen, um bestimmte Diskurse zu verbreiten (ebd. 139). Da jedoch alle an diesem Prozess beteiligt sind, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, kann das Ergebnis nie endgültig vorhergesagt werden (Jäger 2015: 37).

„Der Diskurs ist sozusagen Resultante all der vielen Bemühungen der Menschen, in einer Gesellschaft zu existieren und sich durchzusetzen. Was dabei herauskommt, ist etwas, das so keiner gewollt hat, an dem aber alle in den verschiedensten Formen und Lebensbereichen (mit unterschiedlichem Gewicht) mitgestrickt haben. Daher ist davon auszugehen, dass der Diskurs (und daher auch das Dispositiv) seine eigene Strategie [im übertragenen Sinn, jenseits der Kontrolle Einzelner] hat, um die die Analyse nicht herunkommt“ (Jäger 2015: 37).

Große, von der breiten Masse geteilte Diskurse können als hegemonial bezeichnet werden. Zu jedem hegemonialen Diskurs gibt es aber auch Gegendiskurse, die diesen widersprechen, aber keine so weite Verbreitung und Akzeptanz erfahren (Jäger 2015: 85). Innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe können solche Gegendiskurse jedoch Hegemonialstellungen einnehmen.

3 Diskurs und Raum

„Die Geschichte der Räume, die auch eine Geschichte der Mächte wäre, ist Foucault zufolge noch nicht geschrieben“ – (Foucault: DE 3, S 253 nach Jäger 2015: 32)

Aus der Umsetzung des Konstruktivismus ergibt sich, dass alle Kategoriensysteme unseres Denkens an ganz konkrete Raum-Zeit-Bedingungen geknüpft sind (Jäger 2015: 28), im erweiterten Sinne auch an soziale Bedingungen et cetera. Das bedeutet weiter, dass auch Raum und Zeit als Basisdenkkategorien diskursiv erzeugt sind (ebd.).

„Die Bedeutungen der Räume (und der Zeiten) sind ja immer auch zugeschriebene Bedeutungen nach Maßgabe der Deutungsschemata/-muster, in die die Menschen hineingeboren sind und die den jeweiligen Subjekten / Gesellschaften zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten zur Verfügung stehen“ (Jäger 2015: 28).

Das heißt die Vorstellungen von Raum, die Bedeutung von Raum und der Umgang mit Raum sind jeweils kollektiv geteilt (ebd.). Unsere Wahrnehmung von Räumlichkeit beeinflusst unsere Wahrnehmung (aller) anderen Gegenständlichkeiten (etc.), und so werden in ihnen Machtstrukturen wirksam (Glasse/Mattisek 2009: 12).

„Aber auch unsere alltäglichen Vorstellungen von Räumen sind keine Abbilder, sondern alle Raumvorstellungen sind repräsentativ und wir weisen ihnen sehr unterschiedliche Bedeutungen zu, wir deuten sie. Die Container-Vorstellung ist naiv, ein Alltagsmythos“ (Jäger 2015: 28).

Jäger verweist in der zugehörigen Fußnote (53) auf die Arbeiten von Roland Barthes („Der verlorene Kontinent“, 2010) und Edward Said („Orientalism“, 1978), dessen Erkenntnisse in der Folge kurz erläutert werden. Gemeinsam mit jenen Benedict Andersons (2006 [1983]) verkörpern sie die Grundlage für die spätere Analyse von Raumkonzepten nach Ute Wardenga (2002a). Zunächst soll jedoch die Auseinandersetzung Foucaults mit Raum, beispielhaft für die Auseinandersetzung mit Räumlichkeit in der Diskurstheorie, umrissen werden, da sie den übrigen Bearbeitungen vorausgeht und teilweise zugrunde liegt.

3.1 Der Foucault'sche Raum

„Raum“ taucht bei Foucault (u.a. 1972, 1977) immer wieder auf, trotzdem gibt es „den Foucault'schen Raum“ nicht (Schreiber 2009: 209). Seine Auseinandersetzungen mit Raum werden unterschiedlich gefasst. Murdoch etwa unterscheidet einen „raumunsensiblen genealogischen Foucault“ und einen „raumsensiblen archäologischen Foucault“ (Murdoch 2006 nach Bauriedl 2009: 220), jedoch auch dieser raumbezüglich weiterentwickelte Foucault gibt kein differenziertes, diskurstheoretisches Raumkonzept vor (ebd.). Schreiber zufolge, erfüllt Raum in den Arbeiten Foucaults zwei Funktionen: Zum einen hilft Raum dabei, die ökonomisch-rationalistische Organisation („Sortierung“ (Schreiber 2009: 199)) von Gesellschaft zu verstehen. Hier steht die „Beziehung des Subjekts zum praktischen Ort“

(Schreiber 2009: 200) im Vordergrund. Zum anderen findet sich „ein relational-abstrakte[r] Raumbegriff, der Raum im Sinne von Räumlichkeit als Strukturdarstellung von Ordnungen der Ein- und Ausschließung in der Verbindung diskursiver und nicht diskursiver Praktiken versteht“ (Schreiber 2009: 199f.). Im Folgenden werden unterschiedliche Rezeptionen Foucaults Auseinandersetzung mit Raum ergänzend gegenübergestellt. Dabei wird auch das explizit dem Raum gewidmete Essay „Andere Räume“ (Foucault 1991) zentral aufgegriffen. Schließlich verkündet Foucault darin die „Epoche des Raumes“ (ebd.: 66).

3.1.1 Raum als Machttechnologie

Im ersteren Sinn fasst Schreiber die bekannte Analyse der gewaltausübenden alltäglichen Raumstrukturierung, die bei Foucault vor allem in „Überwachen und Strafen“ (1977) und am Beispiel des Panoptikums erfolgt. Ruoff fasst dieses Raumbild als „analytischen Raum“ (2013: 183f.) bzw. als „der Raum der Klinik“ (ebd.: 177ff.). Als „normal“ akzeptierte funktionelle Raumteilung wird darin als Machttechnologie erkannt, die dazu dient Gruppen und Individuen zu kontrollieren (Schreiber 2009: 201). Foucault zeichnet die historische Entwicklung der Räumlichkeit als eine ökonomisch-rationalisierende nach, im Zuge derer immer größere Gruppen von Personen mit geringerem Aufwand kontrolliert werden können (Ruoff 2013: 183f.). Im seriellen Raum der Schule können Individuen nach Klassen organisiert, kontrolliert und verglichen werden. Hierarchien entstehen (ebd.: 183). Der Umgang mit Raum ist je nach Betrachtungspunkt anders:

„Während die Disziplin die praktische Ortsgebundenheit nutzt, um Körper und Individuen hierarchisch zu organisieren und zu kontrollieren, liegt die Aufgabe des modernen Sicherheitsraums darin, nicht kontrollierbare, zukünftige Ereignisse in einem veränderbaren Rahmen zu verwalten“ (Schreiber 2009: 200).

Das Interesse Foucaults liegt dabei jeweils auf den sozialen Raumpraktiken (ebd.: 201). Die Geographie leitet aus dieser Fassung von Raum die Fragen ab, „welche Funktionen Raumproduktionen bei der Steuerung von Bevölkerung erfüllen und wie sich durch Territorialisieren und Zonieren menschliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe lenken lässt“ (ebd.:202).

3.1.1.1 Heterotopien -Andere Räume

Heterotopien sind, Foucault zufolge, ein Stück weit Realität gewordene Utopien. Also Orte der Andersartigkeit, Orte, die die geregelten, normalen Strukturen und Abläufe unterbrechen, ihnen widersprechen und sie doch in sich vereinen (Foucault 1991: 68). Denn Foucault geht davon aus, dass die „heutige Unruhe“ (ebd.: 67) aus einer nur teilweise vollzogenen Entsakralisierung des Raumes resultiert (ebd.). Es existiert ein konfliktives, nicht immer trennscharfes, Nebeneinander des Gegensätzlichen (z.B. des Raumes der Arbeit und der Freizeit), das sich in einer gespannten „Lagerungsbeziehung“ niederschlägt (ebd.). Unsere individuell andere Wahrnehmung prägt unseren Raumbegriff im Inneren. Aber auch der „Raum des Außen“ selbst ist heterogen. (ebd.) Der Raum in dem wir uns keineswegs frei

bewegen ist gestaltet durch ebensolche Systeme von Lagerungsbeziehungen unterschiedlicher Art. Ausgesetzt wird dieses Funktionsgefüge nur in Gegenräumen, also Heterotopien. Foucault stellt sechs Grundsätze der Heterotopien auf: 1) Heterotopien existieren notwendigerweise in jedem gesellschaftlichen System, in der jeweiligen für diese Gesellschaft möglichen Form (ebd.: 68f.). 2) Die Aufgaben von Heterotopien folgen einem synchronen Verlauf in Wechselwirkung mit der gesellschaftlichen Entwicklung (ebd.: 69). 3) An so einem Gegenort können mehrere auch konträre Orte oder Räume zusammenfallen- sie können so gleichzeitig ineinander existieren (ebd.: 70). 4) Das trifft ebenso auf die Zeit zu. Sie kann in einer Heterotopie gebrochen werden- also zu einer Heterochronie werden. Mehrere Zeiten sind an einem Ort vereint. 5) Diese besonderen Orte sind in einer gewissen Weise vom übrigen Raum abgetrennt- und müssen durch die Überwindung einer materiellen (etwa Tore, Eintrittsgelder) oder symbolischen (Rituale) Schwelle betreten werden. Foucault spricht von einem „System der Öffnungen und Schließungen“ (ebd.: 71) als Voraussetzung für Heterotopien. 6) Schließlich besteht der letzte Grundsatz der Heterotopien in ihrer Funktionsübernahme in Relation zum restlichen Raum. Diese Funktion kann an einem von zwei extremen Polen angesiedelt sein: Entweder eröffnen sie einen Illusionsraum („Illusionsheterotopie“) oder einen Raum der vollkommenen Ordnung („Kompensationsheterotopie“). In jeder der beiden spiegelt sich die vorgelagerte Raumwirklichkeit wider. (ebd.: 71).

In Schreibers Rezeption Foucaults lässt sich dessen Konzept der Heterotopien ebenfalls unter den Begriff der „Ökonomie praktischer Ortsgebundenheit“ (Schreiber 2009: 201ff.) ordnen, wenn auch als Sonderfall innerhalb dieser Kategorie. Heterotopien charakterisieren sich durch eine widersprüchliche Doppelfunktion in Sprache (mythisch-diskursiv) und lebensweltlicher Realität (physisch-materiell). Zum einen sind sie reale, alltägliche, also „begehbare“ Orte, zum anderen sind sie „Nicht-Orte der Sprache“ (Jäger 2015: 32, Schreiber 2009: 203), da sie diskursiv nie ganz gefasst werden können- in ihnen bleibt immer ein Rest Mythos erhalten. „[D]iese Orte können [weder] durch ihre eigene Spezifik dargestellt werden, noch aus sich selbst heraus beschrieben oder identifiziert werden, sie zeichnen sich weniger dadurch aus, was sie, in materieller (ontologischer) Sicht sind, sondern dadurch, was sie reflektieren und sprechen“ (Jäger 2015: 31). „Die Heterotopien benutzen Gegenräume, indem sie Illusionen schaffen, die der Wirklichkeit etwas entgegensetzen, sie entwerten, und eventuell radikal in Frage stellen“ (Ruoff 2013: 182). Schreiber zufolge, helfen sie durch eben diese Widersprüchlichkeiten geradezu mit, das System zu erhalten, weil sie durch ihre scheinbare Normalität und Zugänglichkeit einer kritischen Reflexion vorbeugen. „Ihre besondere Leistung ist es, als verstreute Zentren von Mächten zu fungieren, die im Verborgenen bleiben und dadurch die gesellschaftliche Organisation sicherstellen“ (Schreiber 2009: 203). Jäger nimmt hier eine andere Position ein. Er beschreibt die Heterotopologie, das Sprechen über die Heterotopien, als „reales wie mythisches Anfechten des tatsächlichen Raumes, in dem wir leben, gegen den also Widerstand möglich ist und antizipiert werden kann“ (Jäger 2015:32). Die Heterotopologie ist demnach eine Machttechnologie des Widerstands.

3.1.2 Topologien

Als zweiten großen Bezugspunkt der Räumlichkeit in der Foucault'schen Gesellschaftsanalyse erklärt Schreiber die Topologie als „Relationalität aller Existenz“ (Schreiber 2009: 204). Die Lagebeziehungen von Elementen zueinander wird hier als raum- und realitätskonstituierend begriffen, die Strukturiertheit von Raum rückt ins Zentrum (ebd.). In diesem Sinne wird die zuvor beschriebene Funktion von Raum als ökonomisch-pragmatische Technologie der Machtausübung in diese neue Fassung der Räumlichkeit integriert (ebd.). Topologien finden sich auf zwei Ebenen: Zu unterscheiden ist, nach Schreiber, ob es sich um „Beziehungen zwischen Sprache und Praxis [oder] zwischen diskursiven Elementen (Diskursformationen)“ (ebd.: 205) handelt.

Der erste Fall stellt häufig den Ausgangspunkt geographischer Diskursanalysen dar, die „Entsprechungen [von Sprachlichem, Diskursivem] im Nicht-Diskursiven“ (Schreiber 2009: 205) suchen. Die Grundannahme ist dabei, dass „Diskursformationen [...] ohne einen (machtvollen) Sichtbarkeitsraum nichts zu verkörpern [hätten]“ (ebd., vgl. Kapitel 2). Die Analyse dieser beiden Sphären oder Achsen, gleichwohl von Foucault gefordert, erweist sich jedoch aufgrund der sehr unterschiedlichen Charakteristika des Sagbaren im Vergleich zum Sichtbaren als schwierig (Schreiber 2009: 206f. mit Verweis auf Deleuze 1993 sowie Foucault 2001 [1966], s.a. Jäger 2015: 47, 50).

Im zweiten Fall bezieht sich Schreiber auf die Topologie als „Moment des Sagbarkeitsraums, genauer auf die Lagebeziehungen von Aussagen in diskursiven Formationen“ (ebd.: 207). Diese sind insbesondere dann relevant, „wenn die topologische Sortierung von Subjekten über ihre Stellung im gesellschaftlichen System entscheidet“ (ebd.: 208), wenn also diskursive Strukturen Machtpositionen bestimmen. Erklärungen für solche Sortierungsprozesse seien jedoch nicht von ihnen ableitbar (ebd.).

3.1.3 Ergänzung der Foucault'schen Raumbilder nach Ruoff

Ruoff (2013: 178) erkennt, anders als Schreiber, vier Schwerpunkte in Foucaults Raumbildern über die Zeit und über verschiedene Schriften hinweg. Diese überschneiden sich teilweise mit den bereits genannten Konzepten. Erstens beschäftigt Foucault, Ruoff zufolge, die Beziehung von Raum und Sprache, die die Sphären von Sichtbarkeit und Sagbarkeit verkörpern (Überschneidung mit dem ersten Fall der Topologie bei Schreiber). Zweitens zieht Foucault Raum zur Erklärung der „Verwissenschaftlichung des Denkens“ (Ruoff 2013: 178) heran. Drittens beschäftigt sich Foucault mit Gegenorten (Heterotopien), in denen herkömmliche Raumbedingungen ausgehebelt sind. Dieses Konzept wurde bereits erläutert (Kapitel 3.1.1.1). Und viertens analysiert Foucault, Ruoff zufolge, Raum in ökonomisch – politischer Absicht mittels der Verknüpfung von Macht und Raum (Stichwort Panoptikum) (auch das wurde bereits aufgegriffen s. Kapitel 3.1.1). Im Folgenden werden Ruoffs Überlegungen, wo sie jene Schreibers ergänzen, angeführt.

Erstens „Sprache und Raum“: Aus seinen Literaturanalysen schließt Foucault (u.a. DeE I, Nr. 38, „Das Denken des Außen“, S. 672 nach Ruoff 2013: 179) auf einen Ort oder Raum der Sprache bevor sie Diskurs wird. Dieser „leere Raum der Sprache verliert sich im Risiko der Bedeutungslosigkeit und [...] bietet zugleich die Chance einer weißen Leinwand, auf der alles zu erscheinen vermag, was Sprache potentiell enthält“ (Ruoff 2013: 179).

In der „Archäologie des Wissens“ (1972) erweitert Foucault sein Raumdenken um den Korrelationsraum. Damit bezeichnet er einen zunächst fiktiven Raum, der aus der Notwendigkeit eines fehlenden Referenten in einer Aussage geschaffen wird. D.h., indem eine Aussage etwas benennt, für das es keinen Referenten (also keine reale, bekannte Verkörperung) gibt, schafft sie diesen Referenten gleichsam in einem Korrelationsraum (Ruoff 2013: 182f.).

Zweitens: In seiner Betrachtung der Klassik stellt Foucault den Gleichschritt einer veränderten wissenschaftlichen Denkweise mit veränderten Raumstrukturen fest. Die Klassifikation der Natur und ihrer Bestandteile geht einher mit der Schaffung von Räumen, in denen diese gelagert und ausgestellt werden, wobei die Strukturierung (Klassifizierung) erhalten bleibt. Beide Entwicklungen bedingen und beeinflussen sich dabei gegenseitig. „Die erste Stufe der Verräumlichung besteht also in der Beschreibung der Elemente eines Naturgegenstandes im Raum. Die zweite erfolgt durch die Gegenüberstellung im Raum, was sich durch die Abbildung auch in Bücher verlegen lässt. Foucault spricht hier ausdrücklich von ‚Techniken des Raumes‘ (aaaO. 339)“ (Ruoff 2013: 180f.). Erst um 1900 kommt es, Foucault (OdD 322f. nach Ruoff 2013: 181) zufolge, dann zu einer Weiterentwicklung dieses Raumdenkens durch die Rückbesinnung auf das Unsichtbare, auf Organe und ihre Funktionsweisen. Foucault spricht hier von einem „doppelten Raum“ (OdD, 335 nach Ruoff 2013: 181): Der „innere[...] organische[...] Raum[...] der Funktionalitäten besitzt zwingend das Komplement des äußeren Raumes [der Existenzbedingungen]“ (Ruoff 2013: 181f.).

3.2 Was tun mit dem Raum in der Diskursanalyse?

Die unterschiedlichen diskutierten Raumauslegungen führen zu einer Uneinigkeit in der Handhabung von Raum in allen Arbeiten, die auf Foucault aufbauen- nicht zuletzt auch, weil der Begriff zusätzlich in seiner Alltagsbedeutung und verknüpft mit verschiedenen Konnotationen, die nach Sprachen differieren können, auftaucht (Bauriedl 2009: 220). Bauriedl plädiert aus diesem Grund für eine raumkritische Konkretisierung des Begriffs. Die vorliegende Arbeit schließt sich dieser Forderung an und versucht Raum als eine Kategorie der Analyse von diskursiven, gesellschaftlichen Phänomenen für den (Sprach-) Unterricht fruchtbar zu machen, ohne ihn einer zu starken Verwässerung auszusetzen. Gleichwohl die Reduktion ein wichtiges Verfahren für die Didaktisierung darstellt, sollen hier die wissenschaftlichen Fundamente einbezogen werden. Die hier vorgenommene Analyse (Kapitel 6) versucht

die Verbindung zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung, wo möglich, herzustellen. Das macht die anschließende Klärung der konzeptuellen Ausgangslage notwendig.

Basis für die kritische Raumtheorie in der Diskursforschung ist die konstruktivistische Annahme, dass es unbeeinflusst von Gesellschaft keinen Raum an sich gibt (Bauriedl 2009: 220). Bauriedl vergleicht vier verschiedene kritische Raumtheoretische Konzepte in der Diskursforschung, ergänzt durch jenes der Maßstäblichkeit:

- „1. Physischer Raum: Diskursforschung untersucht die materielle Gestalt von institutionellen Räumen (Gefängnis, Psychiatrie usw.) und deren Ermöglichung und Disziplinierung sozialer Interaktionsformen.
2. Sozialer Raum: Diskursforschung untersucht die Anordnung von Subjekt- und Diskurspositionen in sozialen Institutionen (Familie, Beruf, Regierung u.ä.) und deren Interaktionsnormen.
3. Raum-Zeit: Diskursforschung untersucht primär eine genealogische Ordnung von Diskursen mit Blick auf räumliche Strukturierung als sekundäre Erklärungsvariable.
4. Relationaler Raum: Diskursforschung untersucht die Bedeutung der räumlichen Bezüge unterschiedlicher Subjekte, Dinge und Diskurse und setzt deren Verortung miteinander in Verhältnis.
5. Maßstäblichkeit: Diskursforschung untersucht diskursiv vermittelte Normierungen von vertikal organisierten Interaktionsformen“ (Bauriedl 2009: 221).

Die ersten beiden Diskursforschungsinteressen gehen nicht etwa von einem deterministischen Raum aus. Vielmehr liegt die Annahme zugrunde, dass physischer Raum prozesshaftes, nie abgeschlossenes Ergebnis sozialer Interaktionsprozesse ist, also „Ergebnis einer Syntheseleistung sozialer und kultureller Praxis“ (Bauriedl 2009: 221). Raum und Gesellschaft (re)produzieren sich in einem fortwährenden wechselseitigen und machtdurchdrungenen Prozess gegenseitig (ebd.: 222).

Die raum-zeitliche Perspektive (drittens) geht auf Doreen Masseys Kritik zurück. Sie verweist darauf, dass sowohl Zeit- als auch Raumdimensionen weder statisch sind noch genau abgegrenzt werden können. Die einseitige Fokussierung auf eine dieser beiden Größen verdeckt den Blick auf die jeweils andere und führt zu einer Festschreibung dieser (Massey 2005, 1994; Bauriedl 2009: 222f.). Die Diskursforschung in der Tradition Foucaults neigt zu einer Überbetonung der zeitlichen Achse. „Die Wechselwirkungen zwischen Bedeutung und Materie können jedoch nur verstanden werden, wenn Zeit und Raum zusammengedacht und als produktive, offene Dimensionen betrachtet werden“ (Bauriedl 2009: 223f.).

Doreen Massey (2005) legt auch die Basis für die Betrachtung des Raums „als Ensemble relationaler Lokalisierungen von Diskursen“ (Bauriedl 2009: 224). Bauriedl fasst Masseys (2005: 9) Forderungen für die Untersuchung eines dynamisch zu lokalisierenden Raum/Ortbegriffes zusammen: „Erstens sei Raum als Produkt horizontaler und vertikaler Wechselbeziehungen zu verstehen (relational), zweitens als Sphäre der möglichen Existenz von Vielfalt (ermächtigend) und drittens als stets in Umgestaltung (prozesshaft)“ (Bauriedl 2009: 224). Lokalität und Globalität sind beide dynamisch und in diskursiver

Wechselwirkung zu begreifen (ebd.: 225). Trotz der vielfältigen Möglichkeiten, die dieses Konzept enthält, hat es sich in der Diskursforschung, Bauriedl zufolge, noch nicht durchgesetzt (ebd.).

In der Auseinandersetzung mit der räumlichen Dimension von Macht wird deutlich, dass auch die Maßstäblichkeit ein diskursives Konstrukt ist und somit machttechnologisch wirksam ist. Räume und Raumdiskurse sind sowohl horizontal, als auch vertikal verknüpft, Diskurse umfassen alle Maßstabsebenen von der globalen bis zur körperlichen (Bauriedl 2009: 226). Welche Maßstabsebene wo, durch wen und in welchem thematischen Kontext Beachtung findet, ist Ergebnis machtvoller Wissenskonstrukte, wie Bauriedl unter Bezug auf Mahone und Keil (2008) zeigt, die Auswirkungen auf politisches und gesellschaftliches Handeln haben (Bauriedl 2009: 227). Eine maßstabskritische Diskursforschung findet sich in der *radical geography*, die sich auf die Arbeiten von Neil Smith aus den 1980er Jahren beziehen (Wissen 2008 und Mahone/Keil 2008 nach Bauriedl 2009: 227). Bauriedl kommt zu dem Schluss, dass Raum hinsichtlich seiner „relationale[n], machtdurchzogene[n] und prozesshafte[n] Dimension sozialer Interaktion“ (Bauriedl 2009: 228) betrachtet wird, die durch die Analyse der jeweiligen Bedingungen für die Konstruktion und Konstitution von Räumen ergänzt werden sollte. So können räumliche und genealogische Untersuchungen gleichgestellt und vereint werden (ebd.). „Als Konsequenz dieses Raumverständnisses gilt es, sowohl Räume wie auch Maßstabsebenen als multiskalar und vielfältig zu betrachten“ (ebd.).

Wie Räumlichkeit dargestellt und gefasst wird, hat seine Ursprünge in den diskursiven Machtverhältnissen und Auswirkungen auf die weitere Gestaltung des Diskurses. Die Konstruktion der Räumlichkeit wirkt in der Folge auf die Konstitution der „Realität“ wie auf entsprechende Handlungen. So kann die diskursive Konstruktion von Raum zur Legitimation von Machtansprüchen genutzt werden. Eindrucksvoll hat Edward Said diese Zusammenhänge am Beispiel des Orientalismus gezeigt; Benedict Anderson dagegen zeichnet die Erfindung der Nation nach und argumentiert, wie dieses Konzept zur Gestaltung der Welt verwendet wurde und wird.

3.3 Diskurse schaffen Raum -Wirklichkeit(en)

Diskurse schaffen Wirklichkeiten mittels verschiedener diskursiver Praktiken, wie etwa Benennung, Verknüpfung und Klassifizierung, die als Technologien bzw. Praktiken der Macht bezeichnet werden können (Foucault 1972: 49). Im Zusammenspiel aus Macht und Wissen werden die Gegenstände unserer Wahrnehmung hierarchisch in Bezug gesetzt und schließlich bewertet. Gleichzeitig werden so neue Wissens-Macht-Konstruktionen („Rituale der Wahrheit“ (Foucault 1977: 194)) geschaffen und bestehende verstärkt.

3.3.1 Orientalismus

Wie Diskurs Raumwahrnehmung verändert und festschreibt, zeigt Edward W. Said (1979 [1978]) anhand des Orientalismus. Er macht darauf aufmerksam, wie „der Westen“ „den Osten“ dazu nutzt, sich selbst, in Abgrenzung zu diesem, als „besser“ zu definieren (Said 1979: 7). Das so gestaltete Bild half (und hilft?) Europa dabei, die eigene Identität, Vormachtstellung und Stärke zu konstruieren (Said 1979: 3). „Orientalism is a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction made between ‘the Orient’ and [...] ‘the Occident’“ (Said 1979: 2). Said enttarnt damit eine Praxis, die heute unter dem Begriff des „Othering“ rezipiert wird (vgl. Castro Varela 2016: 154, s.a. Foitzik 2014: 72). Ein ganzes Wissensrepertoire und ein Komplex aus Macht-Wissens-Beziehungen entstanden in der Folge westlicher Machtinteressen, im Zuge derer der Westen schließlich den „Orient“ erfand (Said 1979: 1, Storey 2015: 171). Orientalismus

„is, above all, a discourse that is by no means in direct, corresponding relationship with political power in the raw but rather is produced and exists in an uneven exchange with power political [...], power intellectual [...], power moral [...] and as such has less to do with the Orient than it does with ‘our’ world“ (Said 1979: 12).

Said zeigt wie über viele Jahre, Jahrhunderte, der Orient in Kunst, Literatur und Wissenschaft als fremd-artig, inferior und ursprünglich sowie exotisch, aber auch gefährlich und ungebildet beschrieben wurde.

„Let us recapitulate [the principal dogmas of Orientalism] here: one is the absolute and systemic difference between the West, which is rational developed, humane, superior, and the Orient, which is aberrant, undeveloped, inferior. Another dogma is that abstractions about the Orient, particularly those based on texts representing a ‘classical’ Oriental civilization, are always preferable to direct evidence drawn from modern Oriental realities. A third dogma is that the Orient is eternal, uniform, and incapable of defining itself; therefore it is assumed that a highly generalized and systematic vocabulary for describing the Orient from a Western standpoint is inevitable and even scientifically ‘objective’. A fourth dogma is that the Orient is at bottom something either to be feared [...] or to be controlled [...]“ (Said 1979: 300f.).

So massiv sei dieser Diskurs, so machtvoll, dass er auch von den „östlichen“ Eliten angenommen worden sei, die etwa zur Ausbildung in den Westen gingen (Said 1979: 322ff.). Auch wenn es hier zu stärkeren Veränderungen gekommen ist, wird eines sehr deutlich: Sprache und andere Zeichensysteme, die sich zu Diskursen vereinigen, üben Macht aus. So können sie sehr konkrete Folgen für die Gestaltung der Zukunft der „Objekte“ dieser Diskurse bewirken und letztlich auch in kriegerischen, administrativen, ökonomischen Handlungen resultieren oder zu einseitigen Bevölkerungsbewegungen führen (u.a. 1979: 204, 210f., 219). Said (1979: 53) beschreibt die enge Beziehung zwischen Geographie und Wissen. Er bezieht sich auf Lévi-Strauss indem er dessen Annahme aufgreift, dass Menschen ihre Wahrnehmung in bestimmter Weise strukturieren müssen, um sie zu begreifen und, um sich orientieren zu können. Sie stellen also geistige Ordnungen aufgrund einer zugeschriebenen „Nützlichkeit“ oder Wertigkeit der Objekte ihrer Umwelt her. Die „Logik“ der Ordnungen ist dabei „neither predictably rational

nor universal“ (Said 1979: 54). Dieses Prinzip kommt insbesondere zur Ziehung von Grenzen des „eigenen“ und des „fremden“ Territoriums zu tragen; der Verlauf der Grenzen ist arbiträr und entspricht lediglich der eigenen Vorstellung (ebd.). Said greift hier die „Poesie des Raums“ von Bachelard auf (ebd.: 54f.). Diese geht davon aus, dass die Bedeutung von Raum sich aus dessen (fiktionalen) Werten bzw. Qualitätsmerkmalen ableitet und nicht von dessen objektiven Proportionen. „So space acquires emotional and even rational sense by a kind of poetic process, whereby the vacant or anonymous reaches of distance are converted into meaning for us here“ (ebd.: 55). Dieses Konzept überträgt sich auch auf die Zeit bzw. Zeitlichkeiten, die jeweils voller Imaginationen sind (vgl. ebd.). Ausgehend von diesen Überlegungen, kommt Said zu dem Schluss, dass die Wissensproduktionen der Geographie sowie der Geschichte zwar nicht rein „imaginativ“ seien, jedoch gleichzeitig nicht der „Wahrheit“ entsprächen (ebd.).

„The centuries-old designation of geographical space to the east of Europe as ‚Oriental‘ was partly political, partly doctrinal, and partly imaginative; it implied no necessary connection between actual experience of the Orient and knowledge of what is Oriental, and certainly Dante and d’Herbelot made no claims about their Oriental ideas except that they were corroborated by a long learned (and not existential) tradition“ (Said 1979: 210f.).

Das institutionalisierte Produzieren von „Wissen“ über alles, was als „Orient“ bezeichnet wird, ist eine Technologie der Macht, mit der „Wahrheiten“ geschaffen und etabliert werden, der „wahre“ Orient existiert mittels seiner Beschreibungen durch Orientalist_innen (Said 1979: 67). Bauriedl (2007b) betont hier den Beitrag der Geographie, durch essentialisierende Schilderungen der „orientalischen Natur – und Kulturlandschaften“. Habitzl (2010: 33ff.) gibt einen Überblick zur geographischen (historischen) Abhandlung des „Orients“ „als Kulturerdteil und als Geosystem“. Orientalismus ist ein Set von (Denk-) und Wissensstrukturen, die ihren Ursprung in früheren Erzählweisen (Repräsentationen) haben und sich über die Zeit anpassen (vgl. Said 1979: 122). Entgegen der Annahme von (radikal) konstruktivistischen Geograph_innen ist eine geo- und kulturdeterministische Verallgemeinerung des Orients noch nicht überwunden (Habitzl 2010: 35). Bauriedl (2007b: 145f.) nennt sechs bis heute in geographischen Aussagen bestehende stereotype Motive des Orients: Erstens, wird der Trockengürtel als erklärende Variable für Wirtschafts- und Lebensweisen dargestellt. Zweitens gilt dieser ebenso als verantwortlich für den Orient als „Konfliktregion“. Drittens persistiert die „orientalische“ Stadt mit Bazar und Moschee auch in Schulbüchern. Vierten wird der Rentenkapitalismus für wirtschaftlichen Abschwung verantwortlich gemacht. Die im (islamischen, patriarchalen System gefangene) Frau stellt das fünfte Motiv dar. Und sechstens wird eine „orientalische Mentalität“ als Motiv herangezogen, um ein „Entwicklungsdefizit“ zu begründen.

Ähnliches lässt sich für viele regionale Beispiele nachvollziehen, so etwa für Vietnam (Storey 2015: 171ff.) oder die Golfregion, für die anschaulich gezeigt werden kann, wie mediale Raumkonstruktionen

die Kreation neuer politischer und kultureller Einheiten in Gang bringen, die letztendlich zur Legitimierung von Kriegseinsätzen führen können (Kellner 1995: 199).

3.3.2 Imagined Communities

Ein grundlegendes Denkkonzept, in dem sich Imaginationen in Bezug auf Raum, Zeit und Kultur verbinden, ist jenes der Nation. Benedict Anderson hat dies unter dem Begriff der „Imagined Community“ (2006 [1983]) erarbeitet. „Indeed, nation-ness is the most universally legitimate value in the political life of our time“ (Anderson 2006: 3) schreibt Anderson 1983, eine Aussage, die, angesichts aktueller politischer Vorgänge auch heute getätigt worden sein könnte. Obwohl am Konzept der Nation als maßgeblicher Struktureinheit, auch der wissenschaftlichen Betrachtung, von Seiten des Transnationalismus auch einiges an Kritik entgegen gebracht wurde, beherrscht das Denken des sogenannten „methodologischen Nationalismus“ (Glick Schiller/Basch/Blanc 1997: 121ff.) weiterhin Wissenschaft sowie (mediale, politische) Alltagsdiskurse. Ebenso wie der Begriff der Region (Schlottmann 2005), der möglicherweise weniger „formalisiert“ ist, sitzt er als Strukturierungsraaster tief in unserem Kopf fest und spiegelt sich letztlich auch in seiner Kritik, denn auch der Transnationalismus nimmt auf das Konstrukt der Nation Bezug (ebd.). Andersons Fokus liegt auf der Dimension der Gemeinschaftlichkeit, die mit der Konstruktion von Nation einhergeht und konzentriert sich somit auf die Verortung des Selbst zu anderen (man könnte in dem Zusammenhang, und in Analogie zum „Othering“ also von „Selfing“ sprechen). „My point of departure is that nationality, or, as one might prefer to put it in view of that word’s multiple significations, nation-ness, as well as nationalism, are cultural artefacts of a particular kind“ (Anderson 2006: 4)

Er definiert Nation als „[...] an imagined political community – and imagined as both inherently limited and sovereign“ (Anderson 2006: 6). Diese Imaginiertheit schließt, Anderson zufolge, alle Arten von Gemeinschaften ein, deren Mitglieder sich nicht (persönlich) kennen und somit keine persönliche Beziehung, echte Gemeinschaft also, aufbauen können (Anderson 2006: 6). Bei diesen imaginierten Gemeinschaften beruht das gegenseitige Erkennen der Mitglieder auf der Verwendung von Kollektivsymbolen (vgl. Link 1982 nach Jäger 2015: 55), bzw. auf der Deutung der Welt nach einem gemeinsamen, kulturell geprägten (sich verändernden) Deutungsmuster (Altmayer 2002). In unterschiedlichen historischen Kontexten kam und kommt es deshalb immer wieder zur „Erfindung von Nationen“ (Gellner 1964: 169 nach Anderson 2006: 6) bzw. von „nationalen Gemeinschaften“. Das heißt aber nicht, dass sie nicht real seien- eben durch den Vorgang der Vorstellung, der Imagination, werden Nationen geschaffen. Antje Schlottmann (2005) hat das für den Regionenbegriff nachvollzogen und sich dabei auf Theorien aus Geographie, Sprachphilosophie und Soziologie gestützt. Anderson schlägt, ausgehend

von seinen Überlegungen vor, eben die Art der Vorstellung von Gemeinschaften als Unterscheidungsmerkmal zwischen diesen zu verwenden. Er spricht konkret vom „the style in which they are imagined“(Andersons 2006: 6) und nicht etwa ihre Ausdehnung.

Der räumliche – territoriale Faktor wird in der „Begrenztheit“ der Vorstellung von Nation deutlich (Anderson 2006: 7). Die Vorstellung von Nation impliziert unausweichlich, dass sie niemals die ganze Erde umspannen, oder alle Menschen einschließen kann (ebd.). Dies mag auch in der Grundidee der *Nationalität* als Unterscheidungsmerkmal begründet sein. Sie wird als Kriterium, das dabei hilft, das Eigene vom Fremden zu trennen und letztlich die eigene Identität in Abgrenzung zu anderen zu unterstützen, verwendet (u.a. Mueller 1973). Allerdings lehnt Anderson eine einseitige Vorstellung von Nationalismus als Produkt von Hass und Rassismus ab, er greift auch die fruchtbare, romantische Idee auf, die in der Schaffung von Kunst mündete sowie eine Art der Aufopferungsbereitschaft und Liebe, die mit dieser Idee verbunden sei (Anderson 2006: 141). Rassismus und Patriotismus sind nichtsdestotrotz Bestandteil der nationalen Idee (Anderson 2006: 141). Die Effektivität der Nationenidee begründet sich auch aus ihrem Entstehungskontext in der Aufklärung, als Konzepte der „göttlichen Vorsehung“ ihre Legitimität verloren, und somit die Notwendigkeit eines neuen Erklärungs- und Orientierungsschemas bestand (Anderson 2006: 7). Ihre gemeinschaftliche Dimension, zusätzlich zu ihrer territorialen, ist dabei die ausschlaggebende, weil sie in ihren Folgen besonders weit reicht- bis hin zum Tod für „den Vater Staat“ (Anderson 2006: 7). Dieses Gemeinschaftsgefühl ist besonders stark und mächtig, so sehr, dass es die tatsächlichen Ungleichheiten und hierarchischen Strukturen innerhalb der Gemeinschaft vergessen macht (ebd.). Anderson begibt sich in seinem Werk auf die Suche nach den kulturellen Wurzeln des Nationalismus. Dabei stößt er auch auf die Medien. Er benennt insbesondere die Zeitung und den Roman, die mit der Aufklärung Verbreitung fanden. Diese Medien trugen dazu bei, Ideen von homogenen Zeit- und Raumvorstellungen sowie den Begriff der Nation festzuschreiben und zu vermitteln. (Anderson 2006: 25f.) Eine geteilte Weltsicht, Geschichtlichkeit, maßgebliches Wissen – Kollektivsymbole – wurden und werden so geschaffen und weiterentwickelt (ebd.: 33). Mit der Entstehung des kapitalistischen Buchdrucks wurde die Basis für die Idee der Nation als Sprachgemeinschaft geprägt. Indem auf einer gemeinsamen Sprache abseits des elitären Latein sowie der gesprochenen Vulgärsprachen (Volksmund) publiziert wurde, wurden einerseits die Kommunikation und der Austausch über breite Gruppen der Gesellschaft und über unterschiedliche Sprachgemeinschaften hinweg möglich; andererseits entstanden auch die hierarchisch anderen Sprachen übergeordneten „Nationalsprachen“ (Anderson 2006: 44f.). Dies zog eine Ungleichstellung der Sprecher_innen aller anderen Sprachen innerhalb des nationalstaatlichen Gebildes nach sich (Anderson 2006: 46). Ein Umstand, der auch die heutige Auseinandersetzung mit der institutionalisierten Diskriminierung von „Anders_Sprecher_innen“ in der österreichischen und deutschen Migrationsgesellschaft beschäftigt (Gomolla 2016:

76f.). Abseits von Sprache nimmt Anderson auch weitere national-gemeinschaftswirksame Institutionen in den Blick, darunter Zensus, Karten, und Museen (2006: 163ff.). Etwa erwähnt er, wie die (eurozentristische) Mercator-Projektion auch in den Kolonien in Südostasien diskurs- und vorstellungsprägend wirkte (Anderson 2006: 171).

Es zeigt sich, dass Raumdarstellungen Auswirkungen auf unser Denken und sogar auf unsere Gefühle haben können (Anderson 2006, Glasze/Mattisek 2009: 43). Außerdem zeigt Anderson, wie solche Vorstellungen in verschiedene Bereiche der Gesellschaft hineinreichen. Für die Schule lässt sich, neben dem Konzept der Nationalität, die „Erfolgslaufbahn“ vor allem eines großen Raumkonstrukts nachweisen: Die „Kulturerdteile“ des deutschen Geographen Albert Kolb (1962 nach Fliedner 1993) finden sich bis heute in einigen Geographie-Schulbüchern wieder. Abseits von Lehrwerken haben diese und andere Konstruktionen von „Kulturräumen“, wie etwa Samuel Huntingtons „Clash of Civilisations“, nachhaltig zur Etablierung der Vorstellung kultureller Bruchlinien zwischen vermeintlich unversöhnlichen Polen beigetragen. Auch die US-Regierung griff auf die Ideen Huntingtons zurück, um ihr Weltbild von Gut und Böse, der „Achse des Bösen“ zu stützen (O’Tuathail: 1996: 191f.). Solche Zuschreibungen bleiben nicht ohne Konsequenzen- sie finden Niederschlag in der Eigen- und Fremdwahrnehmung der so Bezeichneten (Reuber/Strüver 2009, Reuber/Schlottmann 2015: 193), in administrativen Bestimmungen und Gesetzen und nicht zuletzt im täglichen Umgang(ston) zwischen Menschen (Glasze/Mattisek 2009: 16). Huntingtons Konstruktionen setzten sich vor allem aufgrund der vermeintlich naturwissenschaftlichen Methodik durch. So wird der Eindruck einer objektiven Wahrheit hinter kulturellen Totalitäten vermittelt (ebd.). In welcher Weise (medial) vermittelte und konstruierte Räumlichkeiten reale Konsequenzen für das Handeln von Menschen haben, untersucht verstärkt auch die (aktuelle) Humangeographie. Im folgenden Kapitel wird dargelegt, wie die bis hierher beschriebenen Erkenntnisse Eingang in die geographische Forschung und Raumkonzeption(en) gefunden haben und in welcher Weise sie dort weiterentwickelt wurden.

3.4 Raum*diskurs* in der Human- und Schulgeographie

Die Geschichte der Humangeographie als wissenschaftlicher Disziplin folgt mit einiger Verzögerung im Wesentlichen den Entwicklungsschritten anderer Sozial- und Kulturwissenschaften. Neue Überlegungen, Konzeptionen und Ausrichtungen wurden (und werden) häufig aus dem englischsprachigen Raum übernommen. Die Entwicklung der Geographie und die der Raumkonzeptionen verlaufen parallel bzw. greifen ineinander. Glasze und Mattisek geben hierzu einen Überblick (2009). Über viele Jahrzehnte verlief eine dichotomische Trennlinie „zwischen szientistischen, an das Paradigma des Kritischen Rationalismus angelehnten Ansätzen und interpretativ-verstehenden Zugriffen, welche die Subjektivität

unterschiedlicher Weltansichten in den Vordergrund stellten (bspw. hermeneutische und handlungstheoretische Ansätze)“ (Glasze/Mattisek: 2009: 20), durch die deutschsprachige Humangeographie. Später hielten im *linguistic* und im *cultural turn* Strukturalistische, Poststrukturalistische und Pragmatische Ansätze Einzug in die Disziplin und schufen die fruchtbare Grundlage für humangeographische Diskursanalysen (ebd.). Im Vordergrund der interdisziplinären Diskursforschung im Kontext der Humangeographie steht auf gesellschaftstheoretischer Ebene die Frage nach der „Rolle und [der] politische[n] Bedeutung ‚des Raums‘ bei der diskursiven Konstitution des Sozialen“ (Glasze/Mattisek 2009: 37, 43 Bauriedl 2007a; Reuber/Schlottmann 2015: 193). Die methodische Auseinandersetzung widmet sich den Möglichkeiten der Operationalisierung „methodisch oft unspezifischer Konzepte“ (Glasze/Mattisek 2009: 37) der Diskurstheorie, was für die Konzeption des Raumes auch in der vorliegenden Arbeit nachgezeichnet wird.

Die Humangeographie beschäftigt sich im Rahmen konstruktivistischer und performativer Ansätze u.a. mit Medien als Ort der Aushandlungen von Raumbedeutungen. Dabei wird untersucht, wie Raumkonzepte medial erschaffen, geprägt und verändert werden, und wie sich diese Konzepte auf soziale Praktiken auswirken (Reuber/Schlottmann 2015: 194). Diese Orientierung der Humangeographie ergibt sich aus der Überlegung, dass

„wenn man konzeptionell anerkennt, dass zum einen Räume nicht einfach gegeben sind, sondern immer wieder neu konstituiert werden, und zum anderen die Verfasstheit von Räumen ein wichtiges Element der Herstellung sozialer Wirklichkeit ist, dann ist die Konstitution bestimmter Räume eng verknüpft mit der hegemonialen Durchsetzung bestimmter sozialer Wirklichkeiten“ (Glasze/Mattisek 2009: 12f.).

Es stellt sich die „Frage, welches Verständnis von Raum sich aus einer diskurstheoretischen Perspektive ableitet“ (Glasze/Mattisek 2009: 39). Denn wie Raum konzeptionalisiert und angenommen wird, wirkt auf die Wahrnehmung von den Elementen im Raum, die sich ergebenden Handlungsmöglichkeiten und schließlich auf die Konstitution von Subjekt(en).

„Aus einer diskurstheoretisch informierten Perspektive lassen sich dabei die jeweiligen Interpretationen von Raum und Räumlichkeit als Paradigmen interpretieren und damit als spezifische Diskurse, durch die spezifische Abgrenzungsprozesse gegenüber alternativen Theorien konstituiert werden und die jeweils charakteristische Muster wissenschaftlichen Vorgehens hervorbringen bzw. marginalisieren. Die Frage, welches Raumkonzept in wissenschaftlichen Arbeiten herangezogen wird, spiegelt damit auch immer die hegemonialen Machtverhältnisse in einem bestimmten historischen, disziplinären und sprachlichen Fachkontext wider“ (Glasze/Mattisek 2009: 39).

Diese Grundannahme ist gleichsam der Anstoß für die vorliegende Untersuchung. Denn, was Glasze und Mattisek hier für die Wissenschaft postulieren, gilt auch für die Raumprojektionswirkung anderer Medien. Besonders im Kontext von Unterricht und Lehrbüchern, die ein ganz bestimmtes Weltbild darstellen, das (mit)gelernt und zumindest auch implizit abgeprüft wird, erheben die Lehrwerke gleichsam einen Anspruch auf „Richtigkeit“. Machtverhältnisse werden so festgeschrieben und reproduziert.

Raumverständnis ist eine Grundvoraussetzung des Lernens. Egal, was man unter Raum versteht, und ob er wirklich *ist* oder nicht, und wie er immer *sein* mag- klar ist, dass die Orientierung im Raum eine der ersten Lernherausforderungen für Kinder darstellt (Westphal/Hoffmann 2007:7). Raum muss, unter dem Einfluss der Gesellschaft, erst gelernt werden (Blotevogel 2005: 831, 836). Mit der Aneignung von Raum geht die Identitätsfindung einher. „Räume wirken bildend und sind für Heranwachsende wichtige Bedingungsgefüge ihrer Selbst- und Weltaneignung[; sie] werden sozial, kulturell und sinnlich-symbolisch vermittelt“ (Westphal/Hoffmann 2007:7). Die Notwendigkeit der (Neu)Orientierung bleibt ein Leben lang aufrecht, und nimmt die Fähigkeit dazu im Alter aufgrund geistiger Erkrankungen ab, so stellt das eine gravierende Einschränkung und verunsichernde Erfahrung für die Betroffenen dar. Kant beschrieb den Raum als unabhängige und unveränderbare Betrachtungsweise, als von vornherein „dem Menschen innewohnende, ordnende Erkenntnisdimension“ (Blotevogel 2005: 832, Fuchs/Rolfes 2013: 452). Raum verkörpert somit ein Schema, mit dessen Hilfe wir die „Wirklichkeit“ begreifen, sie unserem Verstand zugänglich machen. Fuchs und Rolfes sprechen von einer „erkenntnistheoretischen Ordnungs- und Orientierungshilfe“ (ebd.: 453). Im Sinne der Evolutionstheorie postulieren sie, dass wir „nur so viel und so wenig an Räumlichkeit wahrnehmen, wie es die Evolution herausgebildet hat“ (ebd.), also wie es für uns verträglich ist.

Gleichzeitig werden Räume ständig von Menschen gebildet, ihre Konstruktionen, die Bezugsrahmen, überlagern sich. Ein Begriff wie „Lebenswelt“, der auf Husserl zurückgeht (Westphal/Hoffmann 2007:8f.), zeugt davon, dass nunmehr der Mensch im Mittelpunkt des Raums steht. Der Mensch verkörpert so den „Nullpunkt der Räumlichkeit“ (Husserliana IV 1952:158 nach Westphal/Hoffmann 2007:9) und somit den Ausgangspunkt für eine „Pädagogik des Raums“ (Westphal/Hoffmann 2007:9). Basierend auf den Überlegungen von Elisabeth Ströker (1977) und in der Folge von Waldenfelds zum Stimmungs-, Handlungs- und Anschauungsraum, leiten die Autorinnen einen pädagogischen Spielraum ab, in dem „Denken an leibliches Tun [angebunden, es] ermöglicht[,] Sinnlichkeiten in eine Sprache des Raums zu überführen, die einen Reichtum an Raumqualitäten und den Lernenden eine Vielzahl von Horizonten eröffnet- jenseits kognitiver Verengungen“ (Westphal/Hoffmann 2007:9f.). Auch die Erfahrung des eigenen Körpers im Raum spielt hier eine wesentliche Rolle, genauso wie imaginäre und virtuelle Räume (ebd.: 10).

„Raum ist somit eine unhintergehbare Grundkategorie menschlicher Existenz und aller theoretischer Reflexionen. Sie ist im Zusammenspiel mit der Kategorie Zeit bildungstheoretisch und im Kontext pädagogischer Handlungsfelder von umfassender Bedeutung. Orte und Räume sprechen zum einen für sich. Die Rede über den Raum und seine Orte bzw. das Schreiben darüber vollzieht sich jedoch als ein Übersetzungsvorgang, um soziale, kulturelle, kinästhetische, synästhetische, architektonische, historische Phänomene, Vollzüge und Vorgänge zu beschreiben“ (Westphal/Hoffmann 2007:11).

In jedem Übersetzungsvorgang kommt es notwendigerweise zu Deutungen, zum Rückgriff auf (bestehende) Denkkonzepte und Beschreibungsformeln und somit zur Einordnung in das jeweilige Diskursystem. Von anderen rezipiert, wird der Diskurs wiederaufgenommen, perpetuiert und verfestigt. Im Folgenden wird deshalb die Frage nach dem „Wie“ des Raumes gestellt und die Entwicklung von Raumkonzeptionen der Geographie über die Zeit nachvollzogen, im Wissen, dass diese nach wie vor präsent und wirksam sind. Wo möglich, wird dabei Rückschluss auf den institutionalisierten Umgang mit Raum in der Geographiedidaktik vollzogen, indem auf die im AHS-Lehrplan festgeschriebenen Basiskonzepte Bezug genommen wird. Ausgehend von diesen tradierten und grundlegenden Raumkonzepten erfolgt dann die Analyse von DaF/DaZ-Lehrwerken und ihrem Umgang mit der (Denk – und Wissens-)Kategorie „Raum“.

3.4.1 Raum oder Ort?

Wie für die Diskurstheorie sowie für die Humangeographie bereits gezeigt wurde, wird Raum auf wissenschaftlicher Ebene sehr unterschiedlich verstanden und gehandhabt. Wissenschaftliche Konzepte, wie die des Raums, müssen in geeigneter Form didaktisiert und schließlich im Unterricht aufgegriffen und vermittelt werden. Nur so kann der Anspruch einer Bildung, die auf die mündige Beteiligung aller am gesellschaftlichen Diskurs abzielt, gewährleistet werden. Zu beachten ist hier, dass diese Umsetzung für den Schulunterricht weder automatisch noch parallel zur wissenschaftlichen Progression verläuft. Der derzeitige Stand des Lehrplans für das Unterrichtsfach „Geographie – und Wirtschaftskunde“ (GW) (BGBl. II Nr. 113/2016) ist Ergebnis von langwierigen Aushandlungsprozessen unter Beteiligung unterschiedlichster Akteur_innen. Die aktuelle Fassung des Lehrplans kann deshalb nicht als allgemeingültiger Standard begriffen werden, sondern muss als Teilschritt in einem kontinuierlichen Prozess gesehen werden. Aus diesem Grund werden hier in der Folge, neben den im aktuellen GW-Lehrplan eingeschriebenen Basiskonzepten „Raumkonstruktion und Raumkonzepten“ (BGBl. II Nr. 113/2016), auch die, von der Fachwissenschaft wie der Fachdidaktik diskutierten Basiskonzepte „Space“ und „Place“, berücksichtigt. Die Auswahl der Konzepte begründet sich durch ihre Nützlichkeit für die Erfassung der Raumbezüge in der DaF/DaZ-Landeskunde und somit für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit.

Zunächst sollen die zwei Basiskonzepte der Geographie, „Space“ (Raum) und „Place“ (Ort), unterschieden werden. Die Unterscheidung unterstützt die Analyse von in der Landeskunde vorgenommenen Referenzen auf Räume und Orte, da sie erlauben, den referierten Gegenstand zu fassen. Im Anschluss werden die wesentlichen Raumkonzepte, die u.a. auch in der Geographie-Didaktik eine maßgebliche Rolle spielen (BGBl. II Nr. 113/2016), eingeführt. Sie sind in den Lehrplan der AHS-Oberstufe als Basiskonzept eingeschrieben

3.4.1.1 Place

Place oder Ort bezeichnet einen konkreten Bereich der Erdoberfläche, „der durch Menschen einen Namen sowie eine Bedeutung erhalten hat“ (Lambert 2013: 176). Die Ausdehnung variiert dabei von einzelnen Häusern oder Wohnungen bis hin zu Weltregionen. Untersucht werden *Places* auch im schulischen Kontext hinsichtlich der „ästhetischen, emotionalen, kulturellen und spirituellen Verbindungen von Menschen mit *places*[, der] Rolle von *places* in ihrem jeweiligen Identitäts-, Orts- und Zugehörigkeitsgefühl sowie [der] Art und Weise, wie sie [Menschen] *places* erleben und nutzen“ (ebd.). So vereint ein Ort die unterschiedlichsten Funktionen sowie kontingente Gedanken (Massey 1991; Fuchs/Rolfes 2013: 450). Massey spricht vom „global sense of place“ (1991) und meint damit ein progressives Ortsverständnis, das der Einzigartigkeit des Orts gerecht wird, ohne die kontingenten Projektionen und Verständnisse des Ortes zu unterschlagen (ebd.). Auch die anthropogenen Einflussnahmen und die dahinter stehenden Interessen werden analysiert. Dabei sollen *Places*, trotz ihrer Einzigartigkeit, nicht isoliert betrachtet werden, sondern als exemplarisch für Prozesse dargestellt werden (ebd.).

3.4.1.2 Space

Space dagegen meint den dreidimensionalen Aufbau auf der Erdoberfläche (Lambert 2013: 177). Dabei stehen die Unterschiede und Veränderungen in diesen Räumlichkeiten bzw. in diesen Räumen im Vordergrund der geographischen Analyse (ebd.: 177). Insbesondere werden die Verteilung von Phänomenen im Raum, (kausale) Verbindungen zwischen Räumen und die Auswirkungen dieser Verteilungslage sowie der Lage der Räume zueinander auf das Leben der Menschen untersucht. Die analysierten Wechselwirkungen sind sozialer, wirtschaftlicher, politischer und ökologischer (ebd.: 177) sowie kultureller Art. Es wird untersucht, wie *Space* von unterschiedlichen Menschen aus verschiedenen Gründen strukturiert, organisiert und verwaltet wird“ (ebd.). Außerdem versucht die Geographie der unterschiedlichen Wahrnehmung und Nutzung von Räumen durch den Menschen auf den Grund zu gehen. Schließlich wird auch die Darstellung von „*spaces* z.B. [...] in Karten, in der Kunst und Literatur, in Filmen, Liedern, Geschichten und im Tanz [...] und wie sie die Wahrnehmung der Menschen beeinflussen“ (ebd.), zum Untersuchungsgegenstand.

3.4.2 Raumkonzepte der Geographie und ihrer Didaktik

Wie bereits vorweggenommen, hat das Verständnis von „Raum“ eine dynamische Entwicklung durchgemacht- weg von einem „physisch-materiellen dreidimensionalem Erdraum als erklärende Variable für gesellschaftliche Vorgänge und Phänomene“ (Fuchs/Rolfes 2013: 444) hin zu einem konstruktivistischen Raumbegriff, der „[...] Räume [...] als mit Bedeutung aufgeladene Bezeichnungen [versteht]“ (vgl. Hard 2003: 22 nach Fuchs/Rolfes 2013: 444). Ersteres Konzept äußert sich in geodeterministischen Zuschreibungen, die „Soziales, Kulturelles, Ökonomisches oder auch Politisches [...] mit Räumlichem

vermisch[en] [...] und als Raumeigenschaft etablier[en] und kommunizier[en]“ (Fuchs/Rolfes 2013: 444f.). Letzteres Konzept bricht eben solche Zuschreibungen und Scheinzusammenhänge auf, indem die Betrachtungsweisen pluralisiert werden. Raum existiert in diesem konstruktivistischen Sinne nicht an sich, sondern wird durch (sprachliche) Handlungen produziert und reproduziert.

Die folgenden Raumkonzepte, wie sie von Glasze und Mattisek (2009) kategorisiert und beschrieben wurden, fassen die historische Entwicklung der Geographie zusammen. Ergänzt wird diese Kategorisierung durch jene von Ute Wardenga (2002a, 2002b, 2006), die diese für eine didaktische Vermittlung reduziert und aufbereitet. So soll etwas Ordnung in die unterschiedlichen Auffassungen von Raum gebracht werden. Zu beachten ist, dass die Veränderung der Konzepte von Raum die geschichtliche Entwicklung der Geographie widerspiegelt, die wiederum der Entwicklung der Landeskunde ähnelt und der Entwicklung anderer Sozial- und Kulturwissenschaften folgt. Die Unterteilung der Raumkonzepte erfolgt größtenteils durch die jeweiligen Autor_innen und in deren Interpretation und stellt keine komplette Aufzählung der (geographischen) Beschäftigung mit Raum und Räumlichkeit dar. Trotzdem ist ein Überblick über die vielen Konzeptionen, die hinter dem einfachen Alltagswort „Raum“ verborgen sind, notwendig. Denn ein Ignorieren der jeweiligen Konzeption von Raum und Räumlichkeit kann Verwirrung stiften- eben aufgrund der großen Bandbreite möglicher Auslegungen (Weichhart 2008: 84). Weichhart zeigt das an der geographischen Forschung selbst, die, ihm zufolge, lange einem epistemologischen Irrtum aufsaß, indem sie die Wahrnehmung etwa von Landschaft seitens der Wissenschaftler_innen zur Grundlage für die wissenschaftliche Beschreibung derselben machten. Dies geschah ohne eine entsprechende Reflexion der gegebenen Perspektive. Der „Alltagsblick“ wurde Basis für die hypostasierende Festschreibung von Raum, Räumlichkeit und Raumphänomenen. (ebd.: 84f.) Was Weichhart historisch beschreibt, ist jedoch nach wie vor gelebte Praxis – vor allem in der medialen Beschreibung von „Wirklichkeit“- mit weitreichenden Folgen (vgl. u.a. Schlottmann 2005).

In der Geographie (und Wirtschaftskunde) wurden und werden daher die Anwendung und Bearbeitung der Konzeptionalisierung von Raum als Basiskonzept des GW-Unterrichts in der Schule gefordert. Im Lehrplan für das Fach von 2016 (BGBl. II Nr. 113/2016) findet sich dieser Ansatz auch explizit und stellt somit eine verpflichtende Anforderung an GW-Lehrende. Nur so kann die Wirkweise der nach wie vor oftmals scheinbar unreflektierten Rekurrenz auf vor-konstruktivistische Raumbilder hinterfragt werden. Cerri und Dausend (2015) bzw. Cerri und Jentges (2015) plädieren dafür, eben diese Raumkonzepte aus dem Geographie-Unterricht für die DaF/DaZ-Landeskunde fruchtbar zu machen. Sie sehen darin die Möglichkeit, konstruktivistische Kultur und Weltbetrachtungen zu verknüpfen. Einen ähnlichen Ansatz bieten auch Albrecht und Böing (2012) für den bilingualen Sachfachunterricht.

3.4.2.1 Containerraum

Das traditionellste der Konzepte versteht Raum als Hülle, als Container, in dem verschiedene Inhalte verortet sind. Dieses Konzept wird häufig als „Geographischer Raum“, „Essentialistischer Raum“ oder „Containerraum“ (Wardenga 2002a: 47, Fuchs/Rolfes 2013: 446f.) bezeichnet. Die Existenz des Raumes in einer nicht hinterfragten, als Faktum angenommenen, Wirklichkeit wird proklamiert (Wardenga 2002a: 48). Der Raum wird objektiv verstanden und durch absolute Größen beschrieben, mit Zahlen und Fakten sowie „Sachverhalte[n] der physisch-materiellen Welt“ (ebd.) gefüllt. Raum ist so ein System von natürlichen (klimatischen, geologischen etc.) und menschengemachten Prozessen (ebd.). Dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass die Geographie in diesem Kontext als „naturwissenschaftlich“ ausgerichtet verstanden werden wollte (Wardenga 2002b: 48). Darin spielte etwa der Landschaftsbegriff eine zentrale Rolle (ebd.: 49). Allerdings können diese Fakten auch eine trügerische Realität erzeugen. Das wird deutlich, wenn man sich von auf den ersten Blick „objektiven“ und „natürlichen“ Größen entfernt. Wenn etwa die Zahl der kriminellen Handlungen in einem Stadtteil, die Höhe der Einkommen der Bewohner_innen oder ihr Bildungsstand zur Charakterisierung herangezogen werden und eine Scheinkausalität zwischen dem Ort und einer Sachlage hergestellt wird, entstehen „Problemviertel“ (Fuchs/Rolfes 2013: 446). In der Folge kann das auf die Bewohner_innen zurückfallen, die so stigmatisiert werden (ebd.). Als Beispiel, das zeigt, dass dieser Raumbegriff noch Ende des 20. Jahrhunderts (unreflektiert) Verwendung fand, teilweise mit schwerwiegenden Konsequenzen, nennen die Autor_innen die These des „Clash of Civilizations“ nach Samuel Huntington (1998) und dessen Definition der „Kulturerdteile“ (ebd.). Eine mögliche Auswirkung solcher Raumzuschreibungen besteht in der „Konstruktion und Ausgrenzung von Bevölkerungsteilen“ (Fuchs/Rolfes 2013: 445). Auf diese Art können sich Einzelmeinungen oder Positionen dominanter Gruppen gegenüber aus dem Diskurs ausgeschlossenen Gruppen durchsetzen. Vor allem im städtischen Raum schlagen sich solche Meinungen oft in Zugangsbeschränkungen, Verboten, Privatisierungen etc. nieder (ebd.: 445f.).

Bis in die 1960er Jahre lag das Ziel von geographischer Forschungsarbeit in der „Identifizierung und Beschreibung von Räumen, die als gegebene, wesenhafte Ganzheiten gedacht wurden“ (Glasze/Mattisek 2009: 39). Man könnte diese Geographie mit Antoine de Saint-Exupéry (2012 [1943]: 46) auch als „die Lehre der ewigen Dinge“ bezeichnen. Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wird dieses Raumkonzept nach wie vor rezipiert – im Idealfall als zu hinterfragende Praxis- auch, weil in vielen medialen Raumrepräsentationen unverändert ein objektives Raumverständnis mitschwingt.

Gleichzeitig beginnen ab den 1950er Jahren zunächst im englischsprachigen Raum, ein Jahrzehnt später auch im deutschsprachigen, raumwissenschaftliche Ansätze im Zuge der quantitativen Revolution dieses Konzept aufzulösen und zunächst als wissenschaftliches Konstrukt zu fassen (Glasze/Mattisek 2009: 40). Raumwissenschaftlich orientierte Untersuchungen halten - teilweise ungewollt- an der Idee

objektiver Räumlichkeit fest, indem sie den von ihnen wissenschaftlich konstruierten Raum in der Auseinandersetzung mit ihm verdinglichen (Wardenga 2002a, 2006; Glasze/Mattisek 2009: 40). Ab den Siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts erklärt die Wahrnehmungsgeographie die individuellen oder gruppenspezifischen Wahrnehmungen eines nach wie vor als objektiv vorhanden gedachten Raumes (Glasze/Mattisek 2009: 40). In einem behavioristischen Ansatz wird hier von einem Modell der Reiz – Wahrnehmung(s) – Reaktion ausgegangen (Weichhart 2008: 140, 143). Erst später wird dieses Konzept wieder aufgegriffen und konsequent an das konstruktivistische Weltbild adaptiert. Diese Auffassung liegt der didaktisierten Form des Wahrnehmungsraums nach Wardenga (2002) zugrunde (siehe unten).

3.4.2.2 Relationaler Raum

Über das Konzept des Raums als Container hinaus reicht das Verständnis von Raum als „System[...] von Lagebeziehungen materieller Objekte“ (Wardenga 2002a: 48), als „Zwischenraum“ (Fuchs/Rolfes 2013: 450f.), das in der „Raumstrukturforschung“ beheimatet ist (Wardenga 2002b: 49). Dieses systemorientierte Konzept geht auf Leibniz zurück (Blotevogel 2005: 832). Er geht davon aus, dass Raum nicht „an sich existiert“, sondern aus der Beziehung „gleichzeitig existierender materieller Objekte“ (ebd.) abgeleitet wird. Es gibt keinen absoluten Raum (ebd.). Insbesondere die Standortfaktoren, Entfernungen und Zusammenhänge, die sich aus der Position der Objekte zueinander ergeben, werden hier als gesellschafts- und wirklichkeitskonstituierend betrachtet (ebd.: 451, Wardenga 2002a: 47). „[D]ie wirtschafts – und sozialräumlichen Relationen, Muster, Prozesse, Systeme, Bewegungen und Wirkungsgefüge [stehen] in ihrer Ausdehnung und in ihren Verhältnissen zueinander [im] Fokus dieses Raumverständnisses“ (Fuchs/Rolfes 2013: 451). Neue Parameter werden zur Analyse sozialer Phänomene in die Wissenschaft aufgenommen (Weichhart 2008: 68). Auch hier wird die „Wirklichkeit“ nicht in Frage gestellt, obgleich erstmalig die Abgrenzung von Räumen thematisiert werden kann (Wardenga 2002a: 48). Es kommt hier jedoch zur Hypostasierung von Raumeinheiten (Wardenga 2002b: 49). Auch dieses Raumbild wird im Lehrplan der GW aufgegriffen (BGBl. II Nr. 113/2016).

3.4.2.3 Wahrnehmungsraum

In der Geographiedidaktik wird der sozialen Konstruktion von Räumlichkeit mit dem sogenannten „Wahrnehmungsraum“ Rechnung getragen (BGBl. II Nr. 113/2016). Im Sinne des Konstruktivismus fasst diese Kategorie „Raum“ als die Summe der subjektiven Betrachtungsweisen, anhand derer wir uns orientieren. Wardenga spricht hier von „Anschauungsformen‘ [...], mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Wahrnehmungen einordnen und so [die] Welt in ihren Handlungen ‚räumlich‘ differenzieren“ (ebd. 47f.). Es wird also davon ausgegangen, dass Individuen „Raum“ jeweils individuell wahrnehmen und bewerten und, dass sie gleichzeitig ihre Wahrnehmungen räumlich verorten.

„Räume gelten danach als soziale und kulturelle Konstruktionen der Wirklichkeit; Raum ist nicht unmittelbar gegeben [...], sondern ein stets im gesellschaftlichen Kontext [...] erkannter und analysierter Raum“ (Fuchs/Rolfes 2013: 447). Die Begriffe „Raum“, „Gesellschaft“ und „Wirklichkeit“ werden so aufgelöst. Sie sind nur noch als Überkategorie aller individuellen Betrachtungen (Wardenga 2002a: 48) bzw. als „sozial konstruierte Semantiken und begriffliche Abstraktionen“ (Fuchs/Rolfes 2013: 447) zu verstehen. Mit der Benennung des Raumes werden hier komplexe soziale und ökonomische Zusammenhänge angesprochen, ohne sie explizit erklären zu müssen. So können Räume als „mit Bedeutungen aufgeladene, in Diskursen hergestellte, Sinn tragende Kommunikations- oder Handlungseinheiten [gelten]; sie reduzieren soziale Komplexität, strukturieren Kommunikation und sind Ergebnis und struktureller Rahmen von Handlungen oder Diskursen“ (ebd.).

3.4.2.4 Raumkonstruktionen

Wie bereits angedeutet werden Raum und Räumlichkeit in Anschluss an das konstruktivistische Paradigma als menschen-gemacht gesehen. In der Wissenschaft ergibt sich aus der unterschiedlichen Fokussierung eine Differenzierung zwischen sozialen und diskursiven Raumkonzepten. In der Geographie-Didaktik werden diese jedoch weitgehend verschmolzen und unter dem Begriff des „Konstruierten Raums“ gefasst.

3.4.2.4.1 Sozial konstruierter Raum

Als sozial konstruiert wird Raum im Anschluss an die Kritik seitens der marxistisch informierten *radical geography* gedacht. Sie warf dem raumwissenschaftlichen Paradigma vor, „dass dabei vermeintlich objektiv gegebene Raumstrukturen zur Erklärung von Gesellschaft herangezogen [würden], welche in ihrer vermeintlichen Neutralität die dahinterliegenden gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse (gesellschaftliche Machtverhältnisse und Ungleichheitsbeziehungen) verschleiern und damit eine Kritik bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse verhindern“ (Glasze/Mattisek 2009: 40 mit Verweis auf James Anderson 1973). Welchen Einfluss haben gesellschaftliche Strukturen und Prozesse auf (den Umgang mit) Räumlichkeit?, lautet dagegen die Grundfrage des sozial konstruierten Raums. Als wichtige Vertreter_innen sind hier vor allem Henri Lefebvre (1974 nach Schmid 2005) und Doreen Massey (1992) zu nennen. Raum ist demnach „Ausdruck und Ergebnis sozialer Strukturen bzw. Prozesse“ (Glasze/Mattisek 2009: 41). In der deutschsprachigen Geographie spielte dieser gesellschaftskritische Aspekt lange eine untergeordnete Rolle. Hier war vor allem Benno Werlens (1987) Konzept relevant, in welchem Raum aus den intentionalen Handlungen von Akteur_innen resultiert bzw. die (physisch-materiellen sowie subjektiven und sozial-kulturellen) Voraussetzungen dafür bietet (Glasze/Mattisek 2009: 41). Basierend auf der Systemtheorie Luhmanns, untersucht Klüter (1986) dagegen Raum als

Bestandteil sozialer Kommunikation. Auseinandersetzungen mit Raumsemantiken fußen auf diesem Ansatz. (ebd.)

3.4.2.4.2 Diskursiv konstruierter Raum

Diskurstheoretische Überlegungen übertragen die immanente Widersprüchlichkeit, Instabilität und Brüchigkeit gesellschaftlicher Strukturen auf die Fassung von Raum. Glasze und Matissek sprechen hier von einer Art Radikalisierung (Glasze/Matissek: 42). Im diskursiven Verständnis wird Raum als Teil von Gesellschaft beständig neu konstituiert (Glasze/Matissek: 42). Damit übernimmt die Geographie, ab den 1990er Jahren, im Zuge des *cultural turn*, poststrukturalistische Überzeugungen und gibt in der Konsequenz gleichzeitig die von ihr kritisierten Vorstellungen der stabilen gesellschaftlichen Makrostrukturen sowie der autonomen Subjekte auf (ebd.). Dabei ist Doreen Massey zufolge zu beachten, dass Räume und Gesellschaft in einem beidseitigen Interdependenzverhältnis stehen, sich also gegenseitig konstituieren

„[...] space is now rendered as part (a necessary part) of the generation, the production, of the new. In other words the issue here is not to stress only the production of space but space itself as integral to the production of society“ (Massey 1999: 10, s.a. Glasze/Matissek 2009: 42).

Raum, Diskurs und soziale Realität stehen in permanenter Wechselwirkung.

„Insgesamt lässt sich also für ein diskurstheoretisches Verständnis von Raum festhalten, dass erstens das Soziale (bspw. die Identität von Subjekten, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse) als diskursiv hervorgebracht konzeptionalisiert wird, d. h. als immer nur temporär fixiert, als von Widersprüchen durchzogen und sich in den jeweiligen materiellen und räumlichen Erscheinungsformen permanent wandelnd, und dass dabei zweitens die Konstitution von Räumen als ein wichtiger Teil der Konstitution des Sozialen gedacht wird“ (Glasze/Matissek 2009: 43).

Die Neue Kulturgeographie zeichnet sich nicht durch ihre Inhalte sondern durch eine gemeinsame (Forschungs-)Perspektive aus (Gebhardt/Matissek/Reuber/Wolkersdorfer 2007: 14 nach Glasze/Matissek 2009: 34), die „nicht-essentialistisch und erkenntnistheoretisch ‚nicht-fundamentalistisch‘ ist; die Welt konstruktivistisch und relational liest und somit der Annahme sozialer Praxis vorgängiger Letztelemente wie Individuen, Staaten, Märkte, Kulturen, Handlungen oder Strukturen eine Absage erteilt“ (Berndt und Pütz 2007: 13 nach Glasze/Matissek 2009: 34). Die Entwicklung einer humangeographischen Diskursforschung erfolgt unter der Aufnahme der Impulse aus dem angloamerikanischen Raum (*linguistic turn*) (Glasze/Matissek 2009: 35f.). Ein wichtiges Feld diskursanalytischer Forschung in der Humangeographie ist „die Untersuchung der Konstitution von Räumlichkeit in Texten und weiteren Zeichensystemen [...] (wie Bildern, Filmen, Karten, aber bspw. auch Landschaftsbildern und architektonischen Ensembles)“ (Glasze/Matissek 2009: 43). In diese Tradition reiht sich auch die vorliegende Arbeit ein.

3.4.2.4.3 Der konstruktivistische Raum in der Didaktik

Die Geographiedidaktik greift diese beiden Sichtweisen von Raum in dem etwas schwammigen Begriff des konstruktivistischen Raumes auf. Die Grundannahme dabei ist, dass Individuen und Institutionen „Raum“ durch ihre Aussagen über denselben erst schaffen. „Raum“ wird in seiner „sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit“ (Wardenga 2002a: 48) erfasst. Hierbei muss also berücksichtigt werden, „wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert“ (ebd., Wardenga 2006: 22). Der GW-Lehrplan fordert diesbezüglich dazu auf „[...] das Konzept interessen geleiteter Raumkonstruktionen als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden“ (BGBl. II Nr. 113/2016). Ebenso regen Vielhaber und Schmidt-Wulffen (1999: 113) an, die Hintergründe, Interessen und Sinnhaftigkeit (nach eigener Einschätzung der Schüler_innen) der Raum- und Realitätskonstruktionen zum Gegenstand der Auseinandersetzung im GW-Unterricht zu machen.

4 Landeskunde DaF/DaZ

Nachdem gezeigt wurde, wie Raum und Räumlichkeit aus Sicht der Diskurstheorie, der Geographie und ihrer Didaktik begriffen werden, soll nun die zweite Komponente des Untersuchungsgegenstandes eingeführt werden: die DaF/DaZ-Landeskunde-Didaktik. Sie nimmt an der Schnittstelle zwischen Sprache, Kultur und Raum eine sehr komplexe Position ein. Unterschiedlichste Interessen und Aufgaben werden und wurden an sie herangetragen (Cerri/Jentges 2015: 97f.). Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Analyse wird ihr Werdegang zwischen den Disziplinen hier kurz vorgestellt.

Sprache ist ein Produkt der Kultur, ein Mittel zur Kommunikation zwischen Personen, und als solche kann sie nie inhaltslos oder neutral vermittelt werden (Rösler 1994:65; Grawe 1987: 461 nach Bakalarz-Zákos 2012:34). Durch Sprache wird Kultur immer mitgelernt (Dlaska 2000: 250f.). Aus diesem Zusammenhang wurde abgeleitet, dass es Aufgabe der Sprachenlehrer_innen sei, zusätzlich zum Grammatikunterricht und der Vermittlung von Vokabular, auch einen Kurs in Landeskultur zu geben. Krumm geht sogar so weit „Sprachenlernen als ‚Kulturlernen‘“ (Krumm 1998: 524) zu fassen und damit zu begründen, dass die „Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht“ (ebd.) zu definieren und realisieren sei (ebd.). Dieser Schritt ist heute weitgehend vollzogen. Nicht geklärt ist jedoch, was genau nun diese „Landeskunde“ ausmachen sollte. (vgl. Cerri/Jentges 2015: 98, 106f.).

Ganz allgemein versteht man unter DaF/DaZ-Landeskunde „verschiedene Forschungsansätze und Lehrkonzepte [...], die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten des Deutschunterrichts sowie Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen“ (Barowski/Krumm 2010: 180). Doch macht unter Berücksichtigung der zuvor erläuterten Gleichzeitigkeit und Immanenz von Kultur und Sprache ein solches explizites Vorgehen nur einen kleinen Teil der landeskundlichen Vermittlung aus. Die bewusste Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten ist die berühmte Spitze des Eisbergs, während der große Brocken unter der Oberfläche des Meers unbewusst impliziter (Vor-)Annahmen zu suchen ist.

Im Folgenden werden wichtige Strömungen der Landeskunde kurz zusammengefasst. Dabei ist zu beachten, dass die Abgrenzung dieser nicht immer trennscharf ist und ihre Entwicklung nicht in chronologisch streng abzugrenzenden Phasen erfolgte. Vielmehr kommen die unterschiedlichen Ansätze und die ihnen zugrundeliegenden Kulturbegriffe auch heute immer wieder zum Vorschein. (vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Jentges/Stork 2015) Diese Vermischung zeigt sich auch in den heute aktuellen Lehrwerken, die Ideen aus allen Strömungen aufgreifen (Cerri/Jentges 2015: 99). Der Umgang mit Räumlichkeit

korreliert weitgehend mit den landeskundlichen Ausrichtungen, die im nächsten Abschnitt erklärt werden. Zu diesem Schluss kommen auch Cerri und Jentges (2015: 99), ihre Ergebnisse werden in der Folge zum jeweiligen Ansatz ergänzt.

4.1 Der Kognitive Ansatz

Parallel zur Entwicklung anderer wissenschaftlicher Disziplinen war auch in der Landeskunde lange Zeit die Faktenlehre en vogue. Es wurde versucht, faktenbezogenes Wissen über Deutschland zu vermitteln. Nicht zuletzt stammt der Begriff „Landeskunde“ aus der Geographie. Jahrzehntlang war die Schulländerkunde auch der maßgebliche Inhalt der Schulgeographie, die kognitivistische Didaktik der dominante Bezugspunkt, bis sie in den 1980er Jahren, durch den finalen Einzug der Wirtschaftskunde in das Schulfach⁴, durch neue pädagogische Strömungen, didaktische Ansätze und die Verbreitung des konstruktivistischen Weltbildes, endgültig überholt war und schrittweise verdrängt wurde (Sitte 2012; Vielhaber/Wohlschlägl 1986). Heute wird dem Begriff „Länderkunde“ im geographie-didaktischen Kontext mit großer Skepsis begegnet.

Cerri und Jentges (2015: 99ff.) ordnen dem faktisch-orientierten Ansatz einen stark deterministischen Raumbegriff zu, der ergänzt wird durch Informationen zur Lage von Objekten im Raum (also dem systemischen oder relationalen Raumbegriff nach Wardenga (2002, 2006)). Die Darstellung „vermittelt den Eindruck, als sei räumliche Wirklichkeit 100% beschreibbar“ (ebd.: 102).

4.2 Der Kommunikative Ansatz

Die Faktenländerkunde, auch als kognitiver Ansatz bezeichnet, vermittelte ein spezielles, „fakten“-lastiges Bild „des Deutschen“ und Deutschlands⁵. Als Gegenbewegung folgte darauf der sogenannte „Kommunikative Ansatz“, in dem es nun, der Curricularen Didaktik entsprechend (vgl. Möller 2006), verstärkt darum ging, jenes kulturelle Wissen zu vermitteln, das Sprachlerner_innen die Bewältigung

⁴ 1962 wurde dem Fach Geographie Wirtschaft als neuer Fachbereich angehängt. Dieses Vorgehen stellte eine Kompromisslösung zwischen unterschiedlichen Interessen dar: Einerseits bestand die Forderung zur Aufnahme von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragestellungen in den Schulunterricht seitens einiger weniger Schulpraktiker und Vertreter_innen der Wirtschaft. Andererseits gab es Vorbehalte von Seiten der Politik sowie der Schulen gegen die Einführung eines neuen Faches und damit erhöhte Unterrichtsstundenzahlen oder der Kürzung von Stunden anderer Fächer (vgl. Sitte 2006: 157). Dieses Jahr feiern „G“ und „W“ ihr 55-jähriges gemeinsames Bestehen.

⁵ Bis zum Erscheinen der ABCD-Thesen war Landeskunde überwiegend auf Deutschland ausgerichtet. Österreich und die Schweiz kamen, wenn nur ergänzend und in klischeehaft verkürzter Form vor (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997:19). Aber erst mit dem D-A-CH-Konzept wurden die beiden kleineren Referenzsprachen konsequenter berücksichtigt. (einführend dazu u.a. Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997)

von Alltagssituationen im Zielland ermöglichte. Der Fokus lag nun also auf der Vermittlung von Straßennamen, Tischmanieren und Grußformeln. Auch die Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden wurden thematisiert und waren Ausgangspunkt für kulturelles Lernen (Pauldrach 1992:7).

Was den Umgang mit Räumlichkeit angeht, verändert sich hier im Vergleich zum vorher genannten Ansatz wenig. Nur hinsichtlich der thematisierten Inhalte und Sprachmittel gibt es eine Verschiebung hin zur Alltagskommunikation. Cerri und Jentges schließen auf ein „faktisch geprägtes Raumkonzept [...], das Raum lediglich als Mittel zum Zweck“ (Cerri/Jentges 2015: 103) aufgreift.

4.3 Der Interkulturelle Ansatz

Im Zuge des *cultural turn* erfolgte schließlich erneut ein Umdenken. Der interkulturelle Ansatz, der „Kultur- und Fremdverstehen [...] zum gleichwertigen Lernziel“ (Barkowski/ Krumm 2010: 180) ernannte, setzte sich durch. Ziel ist hier eine größere Reflexivität, die Eigenheiten im Verhalten, in der Kommunikationsweise, der Gestik und Mimik etc. als kulturelle Prägungen identifiziert und so für Toleranz und Verständnis wirbt. In diesem Sinne formuliert Groenewold die Forderung nach einer partizipatorischen Landeskunde. In der Fusion des Sprach- und Landeskundeunterrichts soll auf die „Teilhabe am Leben eines Landes [...], die Partizipation an der Sprach – und Lebenswelt des anderen Landes“ (Groenewold 2005: 517f.) hingearbeitet werden. Dazu muss die Verbindung zu dem Land greifbar gemacht werden, auch im Ausland. Die Lernenden stehen mit ihren Vorerfahrungen und mit dem neuen Kontakt zum Land der Fremdsprache im Mittelpunkt. Landeskunde ist partizipatorische Gegenwartskunde (erweitert durch Zeitgeschichte) (ebd. 518), unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entstehung. Sie soll aktuell sein, auch in ihrer (fachdidaktischen) Gestaltung. In der Landeskunde sollen Fremd- und Selbstbilder reflektiert werden (ebd.).

Erstmals werden auch die Schweiz, Österreich sowie andere deutschsprachige „Länder“ und Kontexte erwähnt. Das DACH-Konzept (später erweitert zu DACHL), in dessen Rahmen die ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht aufgestellt wurden, brachte in den 1990er Jahren diesbezüglich eine Dezentralisierung (Hägi 2011). Erstmals wurden auch Österreich und die Schweiz als deutschsprachige Länder und somit als kultur- und sprachprägend anerkannt und thematisiert, die Landeskunde wurde plurizentrisch. Der Kulturbegriff blieb jedoch an bestimmte Territorien geknüpft.

Gerade bei diesem Ansatz ist zu beachten, dass die Begriffe „Interkulturalität“ und „Interkulturelles Lernen“ in der Literatur, in der Forschung und im Alltagsdiskurs (z.B. in der Selbstbeschreibung von Sprachschulen, sozialen Gruppen etc.) sehr häufig zum Einsatz kommen. Was unter „Interkulturellem

Lernen“ gefasst wird, was die Grundlage (z.B. der jeweils angelegte Kulturbegriff) dafür darstellt, ist extrem unterschiedlich- es gibt keinen gemeinsamen Tenor (Adamczak-Krysztofowicz/Jentges/Stork 2015: 18). Jedoch dominiert über die verschiedenen Auslegungen die Interpretation von „interkultureller Kompetenz“ als etwas Erlernbarem, das dazu verhilft, sich „in eigenen und fremden Gewässern‘ zurecht[zu]finde[n]“ (Adamczak-Krysztofowicz/Jentges/Stork 2015: 18). Die genannten Autorinnen (2015: 21) beispielsweise gehen von einer Strategieentwicklung der Lernenden basierend auf Wissen, Haltungen und Fähigkeiten aus, die es in der jeweiligen Situation erlaubt, „eventuell fehlende gemeinsame Standards oder *Scripts* auszugleichen und neue auszuhandeln“ (ebd.).

Im österreichischen Schulkontext ist „Interkulturelles Lernen“ als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in den Lehrplänen verankert. Für den DaZ-Kontext existiert dazu auch ein Informationsblatt mit Lehrplanzusätzen bzw. einem Lehrplan für Unverbindliche Übungen (BMB 2016).

Hinsichtlich des Umgangs mit Raum, ergibt sich hier erstmalig eine Veränderung der Perspektive. In ihrem Analysebeispiel finden Cerri und Jentges Anknüpfungspunkte für durch Sinneswahrnehmung markierte und bedeutungsgeladene Raumkonzepte (2015: 105f.).

4.4 Der Kulturreflexive Ansatz

In den letzten Jahren wurde jedoch die Kritik seitens der Kulturwissenschaften am Konzept des interkulturellen Lernens laut. Vor allem die Verwendung eines zu wenig reflektierten und zu starren Kulturbegriffs wurde hinterfragt. In der Folge fordert vor allem Altmayer die Weiterentwicklung des Interkulturellen Lernens zu einem Kulturellen Lernen, bzw. zu einer Kulturwissenschaftlichen/Kulturreflexiven Landeskunde. Parallel zu anderen Sozialwissenschaften geht das Konzept des „Kulturellen Lernens“ nach Altmayer von der grundsätzlichen Deutungsabhängigkeit menschlichen Handelns aus (Altmayer 2013: 16). Durch menschliches Handeln entsteht Kultur (Culler 2004: 153), und diese können die Rezipient_innen mithilfe kultureller Codes entschlüsseln (Nünning/Nünning 2010: 303). Altmayer zufolge werden auch im Landeskunde-Unterricht solche symbolischen Ordnungen und Sinnzuschreibungen (neu)entwickelt, es finden Prozesse des diskursiven Aushandelns von Bedeutung statt (ebd.) und eben diese Aushandlungsprozesse müssten, so der Autor, explizit zum Thema gemacht werden. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Ansätzen in der Landeskunde wird hier also nicht mehr vermittelt, wie ein Land, ein „Volk“ oder eine Region sei. Vielmehr wird darüber reflektiert, wie es dazu kommt, dass wir die Welt augenscheinlich so anders wahrnehmen:

„Nicht die soziale, politische oder auch historische ‚Realität‘ also steht im Zentrum, sondern die diskursiven Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse, über die wir eben diese Realität als vermeintlich objektive überhaupt erst ‚herstellen‘ und in denen wir uns über diese ‚Realität‘ verständigen“ (Altmayer 2013: 18).

Dieses Vorgehen und Interesse unterscheidet sich grundlegend von der herkömmlichen Art der Fragestellung in früheren Ansätzen. Es wird nicht mehr gefragt: „Ob und inwieweit ist Einheit hergestellt?“, sondern „Wie [funktioniert] überhaupt der Diskurs über ‚innere Einheit‘ [...], und welche Rolle [...] [kommt] den implizit vorausgesetzten und typisierten Wissens-elementen wie ‚innere Einheit‘, [...] (=kulturelle Muster) [dabei zu]“ (Altmayer 2013: 19). „[F]aktisches oder kulturelles Wissen über das ‚fremde Land‘ oder die Entwicklung von ‚Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen‘ (ABCD-Thesen 1990:60)“ (Altmayer 2013: 21) zu vermitteln, ist also kein Bestandteil des „Kulturellen Lernens“.

Gleichzeitig ist das Lernziel des Kulturellen Lernens dem des Interkulturellen Ansatzes nach Groenewold erstaunlich ähnlich. Auch hier gilt es

„die Fähigkeit zur Partizipation an Diskursen in der fremden Sprache und damit an Prozessen der diskursiven Zuschreibung und Aushandlung von Bedeutungen in der fremden Sprache zu [vermitteln]. Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen und [der von] landeskundlicher Kultur-Reflexivität erweitern die Fähigkeiten und die Möglichkeiten der Lernenden zur Diskurspartizipation und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion“ (Altmayer 2013: 21).

Schweiger, Hägi und Döll (2015: 5) sehen die „zeitgemäße Landeskunde-vermittlung [...] als echten und ehrlichen Dialog mit Deutschlernenden“, in dem fixe Zuschreibungen und Vorurteile aufgebrochen werden und gleichzeitig auf die Lerner_innen und ihre Interessen fokussiert wird (ebd.). Sie nehmen auch die Prädikate „machtkritisch und ermächtigend“ (ebd.: 9) neben „(kultur-)reflexiv“ (ebd.10) in ihre Merkmalsliste eines sinnvollen landeskundlichen Lernens auf. Die Autor_innen plädieren für eine Neubenennung des Forschungs- und Lehrbereichs der Landeskunde. Sie schlagen „Kulturfunde“ (ebd.6) als neuen Begriff vor, der die Grundausrichtung eines reflexiven Zugangs, nicht nur was kulturelle Präkonzeptionen angeht, sowie einer Entdeckungstätigkeit, in der (Alltags-) Beobachtungen zum Ausgangspunkt für Auseinandersetzungen und Lernprozesse werden, enthält. (ebd.: 6f.).

4.4.1 Der Kulturbegriff

Das Neue am Kulturreflexiven Ansatz liegt wesentlich im hier zugrundeliegenden Kulturverständnis: „Kultur“ wird im kulturwissenschaftlichen Ansatz aus phänomenologischer Sicht und sozialkonstruktivistisch sowie diskursiv erzeugt betrachtet. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird hier noch einmal kurz zusammengefasst, was darunter verstanden wird. Auf eine Übersicht der Entwicklung des Kulturbegriffs wird jedoch verzichtet (dazu z.B. Adamczak-Krysztofowicz/Jentges/Stork 2015). Ausgangspunkt für die diskursiv-performative Konzeption von Kultur bildet die Annahme, dass sich unsere Deutungen der Welt aufgrund von Vorerfahrungen, Vorwissen immanent und unauflösbar immer (neu)

bilden. Die Wissensstrukturen, auf die wir dabei unbewusst zurückgreifen (Deutungsmuster), wurden und werden das ganze Leben lang sozial vermittelt und gelernt (vgl. Kapitel 2.4). Das geschieht durch (sprachliche) Interaktion mit anderen Menschen und vor allem auch im Kontakt mit sprachlichen (kulturellen) Produkten. Kultur und Sprache sind demnach performative Konzepte (Culler 2004), bzw. performative Praktiken (Jäger 2015). Der Zusammenhang Kultur- Gesellschaft bzw. Individuum- Umwelt ist also rückbezüglich (Nünning/Nünning 2010: 295). Menschen produzieren Kultur, die wiederum auf die Wahrnehmung der Menschen wirkt, und immerfort. Dadurch haben wir diese „Kultur“ – zumindest teilweise - mit anderen gemeinsam. So eine „gemeinsame Weltdeutung“ ist die Grundlage für soziale Interaktion und schließlich auch für das, was „Kultur“ ausmacht. Kultur beschreibt also die symbolische Ordnung sowie die Wissensstrukturen zur Weltdeutung einer Gruppe. Diese Gruppe ist aber im Gegensatz zur Vorstellung anderer Kulturbegriffe weder abgeschlossen noch genau verortbar. Sie stellt ein Kontinuum dar, was ihre Träger_innen, Inhalte und die dazu gehörigen Deutungsmuster angeht, und kann an mehreren Orten gleichzeitig und ohne direkte Verbindung „gefunden“ werden. Durch ständigen Abgleich mit den bisherigen (kulturellen) Erfahrungen und gelernten Bedeutungen erschließen wir uns neue kulturelle Produkte und ändern dabei kontinuierlich unsere Interpretation der Welt. Das gilt für jedes Individuum und nach und nach auch für die gesamte Gesellschaft. Die Gruppe „einer Kultur“ ist also nie klar definierbar und ihre einzelnen Vertreter_innen sind nie nur einer Gruppe zuzuordnen. Hier spielt vor allem die Selbstverortung eine Rolle, die jedoch stark von der individuellen Reflexivität sowie vom momentanen Bezugskontext abhängt. Trotz der eigenständigen und individuellen (kulturellen) Entwicklung gibt es Überschneidungen mit der kulturellen Wahrnehmung anderer, die einzelnen Entwicklungen stehen in wechselseitiger Abhängigkeit mit der Entwicklung der Gesellschaft (Culler 2004⁶).

Kurz: Es handelt sich hier um einen bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff (Altmayer 2013: 19), wie er sich etwa bei Andreas Reckwitz findet. So sei Kultur „jener Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ‚symbolischen Ordnungen‘, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken“ (Reckwitz 2008: 84 nach Altmayer 2013: 20).

⁶ Der Autor untersucht hier die Performativität der Sprache und insbesondere der Literatur unter Bezugnahme auf John L. Austin und Judith Butler. Dabei geht er insbesondere auf die Reichweite und potenzielle Wirkung von Texten auf ihre Umwelt ein (ebd.: 153f.).

4.5 Kultur/Raumreflexive und Diskursanalytische Forschung in der DaF/DaZ-Landeskunde

Zur besseren Einordbarkeit dieser Arbeit möchte ich an dieser Stelle einen kurzen Einblick in die Forschungsaktivitäten der DaF/DaZ-Landeskunde, speziell der kulturreflexiven Ausrichtung, geben, bei dem kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht. Im Vordergrund kulturreflexiver Forschung stehen die Strukturen sowie die Konstruktion des Denkens und Sprechens im Kontext des Deutschunterrichts. Zudem wird versucht Erkenntnisse für den Deutschunterricht und konkret für die Lernenden nutzbar zu machen. (Altmayer 2006: 54, 2007: 267) Ein erklärtes Ziel ist dabei die Befähigung von Lernenden zur eigenständigen Partizipation an Diskursen (Altmayer 2006: 54). Dafür müssen „Kulturelle Deutungsmuster“ (Altmayer 2002: 14ff., 16f.) identifiziert und sichtbar gemacht werden. Die Diskursanalyse ist eine für diesen Zweck immer häufiger eingesetzte Methode (Voerkele 2009: 169). Die Kulturwissenschaft im Bereich DaF/DaZ entwickelte sich auch aus der Notwendigkeit, sich bisher offenen Fragen aus der Lehr- und Lernpraxis von DaF/DaZ anzunehmen, die die institutionalisierte Landeskunde nicht beantworten konnte oder wollte (Altmayer 2006: 50). Zudem entwickelt dieser relativ neue Ansatz auch Methoden, die für diese Fragen erkenntnisgewinnend angewendet werden können, sowie Möglichkeiten der Rückkoppelung an die Unterrichtspraxis (Altmayer 2005: 155, Voerkele 2009: 170). Es geht dabei sowohl um die Inhalte als auch um ihre didaktische Realisierung. Ausgehend von diesem Ansatz, erforscht etwa Voerkele (2009: 169) kulturelle Deutungsmuster in der Medienberichterstattung über „Fußball“ im Kontext dreier „Fußballnationen“ diskursanalytisch und leitet daraus Herausforderungen für kulturelle Diskursanalysen ab.

Ucharim (2009: 149) untersucht die Repräsentationen von „Wirklichkeit“ in DaF/DaZ-Lehrwerken und die so (implizit) vermittelten Integrationsdiskurse. Sie versucht den Zusammenhang zwischen Wirklichkeit, Integrationskonzept und pädagogisch-landeskundendidaktischem Ansatz unter dem Kriterium der Heterogenität mittels Diskursanalyse aufzuzeigen.

Speziell für diese Arbeit relevant sind die Arbeiten von Cerri, Delhey und Jentges. Sie gaben zusammen einen Sammelband unter dem Titel „Raumdenken: Interkulturelles Lernen im europäischen Kontext“ heraus (2015). Entgegen der Suggestion des Titels, liegt den darin gebündelten Aufsätzen teilweise ein kultur- und raumreflexives Denken zugrunde (etwa bei Cerri/Dausend 2015 oder Cerri/Jentges 2015). So stellen die Autorinnen u.a. die spannende Frage nach dem „Einfluss [von] Raumkonzeptionen und räumliche[n] Vorstellungen auf unsere Sprache und damit auf unser Denken“ (Cerri/Delhey/Jentges 2015: 5). Allerdings ist diese Orientierung keinesfalls trennscharf. Die Ausrichtung, die im Einleitungskapitel auch explizit benannt wird, ist eindeutig interkulturell (im Sinne verortbarer Kulturen) einzuordnen. Die Vermittlung von Fertigkeiten an Lernende, die diese dann in der Konfrontation mit der anderen (der deutschen) Kultur anwenden können sollen, steht im Zentrum. (Cerri/Delhey/Jentges

2015: 3, 5) Die Arbeiten sind, auch aufgrund ihres Entstehungszusammenhangs (ebd.: 4f.), im spezifischen Bereich des DaF-Unterrichts im Zielland angesiedelt und stark anwendungsorientiert. Einige Ideen lassen sich jedoch auch auf den Bereich des DaZ-Unterrichts übertragen. Im Zuge der abschließenden Diskussion der Ergebnisse werden diese und andere Arbeiten und ihre Einsichten noch einmal herausgegriffen werden (Kapitel 7).

4.6 Landeskunde in Deutsch als Zweitsprache

Bevor zum empirischen Teil der Arbeit übergeleitet werden kann, muss noch auf die besondere Stellung der Landeskunde im DaZ-Unterricht eingegangen werden. Im Gegensatz zur Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung ist die Deutsch als Zweitsprache-Forschung allgemein „jünger“, als eigener Bereich gilt sie etwa seit den 1970er Jahren (Reich 2010: 63). Das gilt insbesondere für die Landeskunde in DaZ (Altmayer 2013a: 12). Fritz und Laimer (2010: 70) formulieren drei Ursachen für die Sonderstellung der Landeskunde im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, die teilweise mit den grundlegenden Merkmalen von DaZ einhergehen (vgl. Reich 2010:66):

„Erstens sind die landeskundlichen Informationen über Institutionen und rechtliche Rahmenbedingungen nicht alleine als wertvolle Hinweise im Sinne von Bildung zu sehen, sie sind überlebensrelevant. Zweitens muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Lernenden sich im Umfeld der Landeskunde befinden, sie sind also ‚mittendrin‘; dies kann als methodischer Katalysator verstanden und verwendet werden. Drittens sind die Lernenden direkt betroffen, also wäre es nicht notwendig, dass sie ihre Kenntnisse im Rahmen von abstrakten Prüfungsverfahren unter Beweis stellen [...], sondern sie müssen ihr landeskundliches Wissen tagtäglich in ihren Lebensumfeldern anwenden“ (Fritz/Laimer 2010: 70).

Die explizite Aufforderung, die Inhalte des DaZ-(Landeskunde-) Unterrichts an den alltäglichen Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren und die jeweiligen Vorgaben des GER dahingehend umzusetzen, findet sich auch bei Faistauer et al. (2006: 23ff.). Die Autor_innen plädieren für die Einbindung der Lernenden in den Auswahlprozess. Aus diesem durchaus positiven Ansinnen folgt ebenso die Entwicklung speziell der DaZ-Landeskunde hin zu einer „Realienkunde“ (Koreik/Pietzuch 2010: 1445), wie es sie eigentlich Ende des 19. Jahrhunderts gab. Diese orientiert(e) sich an der Brauchbarkeit, vermittelt aber überwiegend Fakten und stellt damit einen Rückschritt hin zu den Anfängen der Landeskunde dar. Koreik und Pietzuch setzen diese Entwicklung in aktuellen Lehrwerken in Zusammenhang mit einer verstärkten Entstehung von Orientierungskursen (ebd.). Diese Tendenz steht im Widerspruch zur Position des Europarats, der die Auseinandersetzung mit „anthropologischen Grundkategorien“ (Bettermann 2010: 1460), also wesentlichen Themen des „Menschseins“ im Sprachenunterricht empfiehlt (Europarat 2001: 58). Es steht außer Frage, dass Landeskunde, speziell im Zielland, die Orientierung in diesem erleichtern soll. Was genau das „[...] notwendige Wissen zur Teilhabe an den rechten und gesellschaftlichen Möglichkeiten“ (Hackl 2010: 1469) oder eben an Diskursen (Altmayer et al. 2016) aber ausmacht wird je nach institutionellem und ideologischem Hintergrund sehr unterschiedlich beantwortet (vgl. Hackl 2010: 1469).

5 Die Kritische Diskursanalyse als Konzept

Wer, was, wann (in welchem Kontext), wie sagen kann oder eben nicht, lauten die Grundfragen der Kritischen Diskursanalyse (KDA) (Jäger 2015: 12). Zu diesem Zweck müssen die Diskurse jedoch erst einmal erkannt, benannt und eingeordnet werden, wobei Wissen und Macht als Analyseraster angelegt werden (Foucault 1992: 32f. nach Jäger 2015: 40):

„Das Wort Wissen wird also gebraucht, um alle Erkenntnisverfahren und –wirkungen zu bezeichnen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind. Und zweitens wird der Begriff der Macht gebraucht, der viele einzelne, definierbare oder definierte Mechanismen abdeckt, die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren“ (Foucault 1992: 32 nach Jäger 2015: 38)

Die Analyse hat zum Ziel, „Implizites“, also zwischen den Zeilen Mittransportiertes, zu benennen, damit explizit zu machen, und zu hinterfragen (Foucault 1977:18). Dazu nutzt sie die Dekonstruktion von „wahr geglaubten Interpretationen und Vorstellungen“, um die Struktur sozialer Realitäten sichtbar zu machen (Glazze/Mattisek 2009). Kühne, Weber und Weber sprechen von der Meta-Ebene der sozialkonstruktivistischen Forschung (ebd. 2013: 38). Diskurse werden so in die Bestandteile und Mechanismen ihrer Produktion aufgelöst, geordnet und beschrieben. Je nach Ausrichtung versucht die Kritische Diskursanalyse darüber hinaus eine Veränderung sozialer Ungleichstellungen voranzutreiben, indem sie die Machtmechanismen hinter diesen Strukturen und damit Angriffspunkte für Veränderungen und Kritik aufzeigt (Jäger 2015: 39).

Die Diskursanalyse nach Foucault beginnt mit der „pure description of discursive events“ (Foucault 1972: 27), also damit die „diskursiven Ereignisse“ zu beschreiben und sichtbar zu machen. Zentral ist dabei folgende Frage: „[H]ow is it that one particular statement appeared rather than another?“ (ebd.). Die Aussage steht damit im Vordergrund, die konkrete Äußerung (die Art der Performierung) wird nur als Mittel dafür gesehen. Zur Erforschung des diskursiven Feldes ist es vonnöten:

„[to] grasp the statement in the exact specificity of its occurrence; determine its conditions of existence, fix at least its limits, establish its correlations with other statements that may be connected with it, and show what other forms of statement it excludes. [...] we must show why it could not be other than it was, in what respect it is exclusive of any other, how it assumes, in the midst of others and in relation to them, a place that no other could occupy“ (ebd.: 28).

Die KDA begreift Text als Produkt und konstitutives Element sozio-kultureller sowie politischer Realität(en). Text stellt immer eine soziale Praxis der Performanz dar, die in *Diskurse*, im Sinne von Wissens- und Machtstrukturen, eingebettet ist. Texte sind also konkreter Ausdruck (Performanz) diskursiver Praxen und als solche „sichtbar“. Von den jeweiligen Äußerungen lassen sich Aussagen ableiten, die Rückschlüsse auf die Beschaffenheit des Diskurses/ der Diskursstränge und damit auf die Machtsysteme dahinter zulassen. Schriftsprachliche Dokumente eignen sich besonders für eine Analyse, da sie entgegen verbaler Äußerungen, über den Moment ihrer Entstehung hinaus, festgehalten werden und,

entgegen gegenständlicher oder durch Handlungen performierter Diskurse, analytisch leichter fassbar sind. Gleichzeitig ergibt sich durch die, zumindest in Teilen, zeitliche Ungebundenheit ihrer Rezeption eine eigene Dynamik, die von Ulrich Brieler (1998 nach Jäger 2015: 75, Fußnote 141) unter der „Unerbittlichkeit der Historizität“ gefasst wurde. Darunter ist die jeweilige Kontextgebundenheit der möglichen Interpretationen, hinsichtlich veränderter Raum-Zeit-Bedingungen zu verstehen.

In diesem Sinne muss Kritische Diskursanalyse interdisziplinär sein. Sie bildet quasi die Brücke zwischen Linguistik und Sozialwissenschaft, wobei sie auch in den Neurowissenschaften und der Psychologie verwurzelt ist. In dieser Interdisziplinarität liegt die Stärke der KDA, so Wodak (1999: 187), da sie so für eine große Bandbreite von Fragen nach Machtstrukturen genutzt werden kann, jedoch setzt hier die Kritik an der Methode an. Diese etwa bemängelt, dass sich unter dem Mäntelchen der KDA eine unübersichtliche und nicht nachvollziehbare Zahl unterschiedlichster Vorgehensweisen verbirgt, die, aus unterschiedlichen Kultur- und Sprachwissenschaften stammend, ohne kohärente theoretische Verbindung, beliebig kombiniert werden und somit jeder Vergleichbarkeit entbehren (etwa Widdowson 1998: 136f.). Auch KosraviNik (2010) stößt mit seiner Kritik in diese Richtung, um davon ausgehend den Vorschlag einer vereinfachten Vorgehensweise für die Analyse von Diskursen über soziale Gruppen zu machen.

Foucault und Nachfolger_innen, etwa Jäger, sprechen explizit von einer „Werkzeugkiste“ (u.a. Jäger 2015: 112), aus der passende Instrumente entnommen und adaptiert werden können und sollen. Ein Rezept oder strenge Kategorienvorgaben werden abgelehnt. Vielmehr versucht die KDA einen grundsätzlich kritischen Blick auf diskursive Zusammenhänge zu schärfen, grundsätzliche Fragen nach dem „Warum“ und „Wie“ hinter gesellschaftlichen Machtbeziehungen zu stellen und Strategien zur Bewältigung dieser anzubieten, welche jedoch für den konkreten Fall sinnvoll gestaltet und zusammengesetzt werden müssen.

In dieser Gestaltungsfreiheit der Analysemittel sowie der Fokussierung auf bestimmte Textsorten und darin bestehende Einschränkungen der Analyseobjekte seitens der Forscher_innen liegt ein weiterer Angriffspunkt für Widdowson. Er schreibt, dass die KD-Analysen damit letztlich die subjektiven Interpretationen einzelner Forscher_innen zu Scheinrealitäten erhebt, die nicht intersubjektiv nachprüfbar seien (Widdowson 1998: 149). Darauf ist zu entgegnen, dass jede Forschung, durch die jeweiligen Wissenschaftler_innen geprägt ist. Auch die jeweiligen Forschenden nehmen eine bestimmte Position im „diskursiven Gewimmel“ (Jäger/Zimmermann 2010:43) ein und sind somit nie „unbefangen“ oder objektiv. Sie stellen die Forschungsfrage, wählen die Methoden sowie das Feld ihrer Forschung und bestimmen somit wesentlich auch den Ausgang derselben (Fairclough 2003: 14). Diese Entscheidungen, die Lenkung der „wissenschaftlichen“ Aufmerksamkeit etc., stellen eine diskursiv wirksame Macht-Praxis dar (Jäger 2015: 40, Fußnote 77), eine Technologie der Macht. Objektivität ist nicht erreichbar

und wird von der KDA auch nicht angestrebt. Schon Beschreibungen wirken „realitäts“konstituierend (Jäger 2015:10). Die Existenz der „einen richtigen Interpretation“ ist eine Illusion positivistischer Denke (Wodak 1999: 187); die Forderung nach Objektivität zeugt von einer unreflektierten Annahme eines positivistischen, essentialistischen Wissenschafts- und Weltbildes (vgl. Jäger 2015: 10f.). „Wahrheit“ in diesem Sinne existiert nicht. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, warum die konkrete Lesart *möglich* ist, und wie sie dadurch Gültigkeit erlangt, etwa durch die transparente Gestaltung der theoretischen Verortung des methodischen Vorgehens, sowie eine „dezidierte Rückbindung der Ergebnisse an das Text – oder Bildmaterial“ (Ucharim 2009: 150). Denn die Subjektivität der Interpretation ist nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen. Die Grundannahme der Diskursforschung liegt schließlich darin, dass unser Denken, Fühlen und Sein nicht beliebig und frei ist, sondern sich innerhalb bestimmter Rahmen des Möglichen abspielt. Durch die Begründungen, das Aufzeigen solcher (textualer) Strukturen mit Mitteln der „Beweisführung“ (Foucault DE 4: 55 nach Jäger 2015: 77), werden diese Einschränkungen sichtbar und intersubjektiv nachvollziehbar- und endlich auch hinterfragbar und veränderbar. Die KDA, als hermeneutisches Analyseinstrument, stellt somit die notwendige methodologische Reaktion auf die Anerkennung von innerhalb diskursiver (dispositiver) Rahmen limitierten Interpretationsweisen dar und berücksichtigt gleichzeitig die unfassbare Pluralität derselben (Fairclough 2003: 14, Wodak 1999: 187). Auch die diskursanalytische Arbeit ist in Diskurse eingebettet, ihre Ergebnisse sind Äußerungen sprachlich performierter diskursiver Praxis. Wie jede Wissenschaft ist auch die KDA immanent politisch (Jäger 2015: 10). Doch im Gegensatz zu manch anderen Wissenschaften, nutzt sie dieses Potenzial und stellt die eigene Position und Beurteilung offen zur Diskussion (vgl. Jäger 2015: 12).

Hier wiederum greift die Kritik von Phillips und Jørgensen (2002: 6ff.). Sie bauen ihre Kritik auf der (Vor-) Annahme der KDA bezüglich der Existenz (realer) sozialer Praktiken und Strukturen, die in Wechselwirkung mit Ideologien und damit mit Diskursen stehen, auf und kommen zum Schluss, dass die Ergebnisse von KD-Analysen damit bereits vor der Untersuchung absehbar wären, denn Diskurs sei eben durch diese sozioökonomischen Bedingungen bestimmt. Indem die Wissenschaft diese Strukturierung beschreibe, würde sie sich damit in eine übergeordnete Position erheben, während diese Zusammenhänge für die nicht-wissenschaftliche Welt „unergründbar“ blieben (Phillips und Jørgensen 2002: 6ff.).

Von anderer Seite wurde gerade in der Geographie diskurstheoretischen Untersuchungen oft vorgeworfen, wenig relevante Hinweise für eine verbesserte Praxis geben zu können (u.a. Gebhardt et al. 2007: 12f. nach Kühne/Weber/Weber 2013: 39; Glasze/Mattisek 2009: 43ff.) Dem ist entgegenzuhalten, dass die Kritische Diskursanalyse eben eine Änderung der Praxis beabsichtigt (Jäger 2015: 11, 39).

„[Die] Funktion [der KDA] besteht gerade darin, die dem Wissen impliziten Machteffekte und ihre jeweilige Akzeptabilität offenzulegen, um Veränderungen zu ermöglichen. Um zu sehen, was die Machtwirkungen akzeptabel gemacht hat und macht und wann und wodurch sie aufhören, akzeptabel zu sein, ist die Genealogie dieser Macht-Wissens-Wirkungen zu untersuchen“ (Jäger 2015: 39).

Sehr allgemein gefasst wird also durch das Sichtbarmachen von diskursiven Strukturen hinter scheinbaren Gesetzmäßigkeiten eine erhöhte Differenzierung der Blicke auf Gesellschaft angestrebt. Dort, wo scheinbar absolute Gegebenheiten herrschen, entstehen so Ansatzpunkte für alternative Handlungs- und Denkweisen (Glasze/Mattissek 2009: 44). Glasze und Mattissek sprechen auch vom „politische[n] Projekt einer ‚Öffnung des Diskurses‘“ (2009: 27).

„Es geht darum zu verdeutlichen, dass viele der als natürlich und unumstößlich repräsentierten Kategorien und Konzepte hergestellt und machtgeladen sind, damit immer kontingent und veränderlich. Die Offenlegung der Strukturprinzipien gesellschaftlicher Sinnproduktion zielt in vielen Fällen also darauf ab, die Diskussion um zusätzliche Optionen zu erweitern, marginalisierte Positionen stärker ins Zentrum zu rücken und vermeintlich ‚natürliche‘ Objektivierungen zu hinterfragen und aufzubrechen“ (Glasze/Mattissek 2009: 27).

Bisher ungehörte Gruppen und Interessen sollen Gehör finden, Vorurteile aufgelöst werden. Im Kontext von Bildungsarbeit ist die Fähigkeit zur selbstbestimmten und reflektierten Beteiligung am Diskurs das wichtigste Ziel (vgl. Mecheril 2016: 23f.). Das verlangt Diskurse zu begreifen und dekonstruieren zu können, um so ihre Richtung mitzubestimmen (Altmayer 2006: 54). Diese Arbeit beabsichtigt, einen kleinen Teil zu diesem Verständnis beizutragen. Indem sie sich explizit an (zukünftige) Lehrende, Schulbuchautor_innen sowie Entscheidungsträger_innen von Verlagen richtet, wird das Ziel verfolgt, die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeiten zu lenken, die aus einem reflektierten Umgang mit dem Basis-konzept Raum erwachsen können: Die Hinterfragung von Raum eröffnet Interpretationsspielraum, eine Dekonstruktion räumlicher Container zieht die Dekonstruktion anderer verknüpfter Denkcontainer (wie das Konstrukt „eindeutiger“ Zugehörigkeiten) fast zwingend nach sich. In diesem Sinne stellen die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Hinterfragung von Räumen Voraussetzungen für die autonome und kritische (Mit)Gestaltung gesellschaftlicher Diskurse und damit für ein Ziel von Bildung dar.

5.1 Methodisches Vorgehen

„Methodologische Überlegungen [...] sind sozusagen Baugerüste die als Übergang dienen zwischen einer Arbeit, die ich gerade abgeschlossen habe und einer weiteren. Das ist nicht eine allgemeine Methode, die für andere oder für mich definitiv gültig wäre. Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge – und Träume“ (Foucault, DE ⁷4: 53 nach Jäger 2015: 77)

„Die Werkzeugkiste ist offen“ (Jäger 2015:112).

Auf welche Art werden Raum, Raumkonzepte und Räumlichkeit in der DaF/DaZ-Landeskunde (nicht) thematisiert und damit konstruiert? Welche Konzeptionen von Raum und Räumlichkeit sind in den

⁷ Foucault, Michel (2001-2005 [1994]): Dits et Ecrits. Schriften 1-4, Frankfurt am Main: Suhrkamp [Dites et Ecrits, 4 Bände, Paris: Gallimand].

DaF/DaZ-Lehrwerken implizit und explizit eingeschrieben? Und: Innerhalb welcher systemischen, kontextualen Rahmenbedingungen funktionieren diese Konstruktionen? Wie wirkt sich das auf die Konzeption von „Österreich“ aus? Humangeographische Diskursanalyse untersucht, die „Konstitution von Räumlichkeit in Texten und weiteren Zeichensystemen [...]“ (Glazze/Mattisek 2009: 43) und „wie überhaupt Subjekte konstituiert werden, die dann bestimmte Zielvorstellungen entwickeln [oder] wie bestimmte Ressourcen Bedeutung bekommen, indem sie in spezifische (und veränderliche) diskursive Zusammenhänge gestellt werden“ (ebd.: 15, Fußnote 1). In dieser Tradition sieht sich auch die vorliegende Analyse.

Methodisch orientiert sie sich an dem Vorgehen und an den Grundsätzen Foucaults sowie konkret an der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger. Außerdem werden Überlegungen von Fairclough und Gee einbezogen. Die Zugänge der einzelnen Autor_innen wurden hier im Sinne der Forschungsfrage adaptiert, um ein bestmögliches Ergebnis zu erzielen. Wie gezeigt wurde, ist ein solches Vorgehen zulässig, da die KDA als „Werkzeugkiste“ zu verstehen ist, aus der die jeweils nützlichen und zielführenden Analyseinstrumente entnommen werden können.

Die Werkzeuge der KDA ermöglichen die Bestimmung und Erfassung der konstitutiven Elemente von Diskursen sowie von Diskurssträngen und deren (kritische) Einordnung in eine größere Struktur (Makrostruktur). Auch das Zusammenwirken mit ihren Ursprüngen, ihre aktuellen Wirkungen und mögliche zukünftige Auswirkungen sind Teil der Analyse. So wird eine (zukunftsweisende) Kritik möglich. Konkret können die grundlegenden Mechanismen des Diskurses über Raum und Räumlichkeit strukturell erfasst, und ihre (sozialen) Auswirkungen in Vergangenheit und Gegenwart sowie einer möglichen Zukunft beschrieben und hinterfragt werden.

In diesem Sinne wird die KDA hier als Methode implementiert, um in hermeneutischer Weise die möglichen Interpretationen, im Zusammenhang mit ihrem gesellschaftlichen Widerhall, aufzuzeigen. Lehrbücher werden von vielen, sehr unterschiedlichen Menschen rezipiert und gezielt eingesetzt, wodurch der Anspruch sie auf eine „wahre“ Art zu lesen, wenig sinnvoll erscheint. Ebenso wäre der Versuch die absolut mögliche Zahl der Interpretationen zu definieren zum Scheitern verurteilt. Dagegen werde ich versuchen, durch die kategoriengeleitete, schrittweise Analyse nachvollziehbar zu machen, welche Lesarten im konkreten gesellschaftlichen System wahrscheinlich sind und warum. Schließlich will ich die Erkenntnisse aus dem Diskursfragment in einen größeren Kontext stellen und ihre Bedeutung für das Verständnis von Raum und Kultur in der (Migrations-)Gesellschaft einordnen (Kapitel 7).

5.1.2 Korpus

Wie gezeigt wurde, ist die DaF/DaZ-Landeskunde ein weites Feld, das sich entlang der Dimensionen Inhalt, Zeit und Raum erstreckt. Da der Diskurs und all seine Verstrickungen im diskursiven Gewimmel nicht vollständig erfassbar sind, ist die Bestimmung eines Korpus' notwendig (Jäger 2015: 120).

Für eine Analyse des Raumdiskurses in der DaZ-Landeskunde in Wien, braucht es eine mediale Basis. (Print-) Medien, Text, als Momentaufnahmen des (sprachlich/bildlich-performierten) Diskurses, im Falle von Unterricht insbesondere Lehrwerke, stellen eine geeignete Grundlage für eine solche Analyse dar. Sie halten fest, was zu bestimmten Zeiten und in bestimmten sozial-räumlichen Kontexten als „Norm“ von Unterricht gilt oder galt, schließlich muss jedes erschienene Lehrwerk eine gewisse redaktionelle Prüfung durchlaufen (vgl. Ucharim 2009: 154). Das in ihnen enthaltene „Wissen“ entstammt der diskursiven Umgebung ihrer Entstehung, die Lehrwerke greifen diese Diskurse auf, ergänzen, verändern und (re-)distribuieren sie (ebd.). Lehrwerke wirken zudem als „heimliche[r] Lehrplan“ (Thaler 2011: 16). Viele Lehrende greifen bei ihrer Vorbereitung (unreflektiert) auf sie zurück, was zu einer Beschränkung der Lehrinhalte und Methoden führt (ebd.: 15ff.). Zuverlässige empirische Studien zur Verwendungshäufigkeit von Lehrwerken fehlen. Es ist jedoch gesichert, dass der überwiegende Teil der (Sprach-) Lehrenden zumindest teilweise auf ein „Kursbuch“ zurückgreift. (ebd. 16) Aus diesen Gründen wurden Lehrwerke, die auch tatsächlich im lokalen, gegenwärtigen Kontext verwendet werden, als Objekt dieser Diskursanalyse bestimmt. Dazu wurden Verantwortliche aus insgesamt 46 Sprachlerninstitutionen in Wien zum Einsatz von Lehrwerken befragt. Rund die zwei Drittel der befragten Institutionen, die teils dem DaF, teils dem DaZ- Kontext zugerechnet werden können, bzw. sich selbst zwischen diesen beiden Feldern positionieren, gab an, dass die jeweiligen Lehrenden kurstragende Lehrwerke verwenden. Davon bestätigten ca. 80%, dass die Auswahl des Lehrwerks seitens der Institution (durch ein Gremium oder durch die Institutsleitung), festgelegt wurde. Die übrigen 20% erklärten, dass zwar kurstragende Lehrwerke verwendet würden, die Wahl dieser aber individuell von den Lehrenden getroffen würde.

Siegfried Jäger folgend, wurde der Korpus der zu analysierenden Lehrwerke nicht im Vorfeld festgelegt (2015: 124). Kriterium für die Definition der Stichprobe war die Saturierung hinsichtlich der Fragestellung. Das bedeutet, dass die Größe der Stichprobe erreicht ist, wenn sie „qualitativ vollständig“ ist (Jäger 2015: 130). Die Analyse ist vollständig, wenn keine weiteren thematisch-inhaltlichen oder strukturellen Phänomene auftauchen (ebd.).

Auf Basis der Ergebnisse der Auswertung des geographischen Spezialdiskurses über Raum, der im Kapitel 3 dargelegt wurde, wurde die Vollständigkeit abgeschätzt und überprüft. Das Vorgehen war wie folgt: Mit dem Ziel, die Stichprobe so umfassend zu definieren, dass alle im Diskurs vorkommenden

Spielarten des Umgangs mit dem Konzept „Raum“ enthalten sind, und gleichzeitig so eng, dass keine überflüssigen Wiederholungen vorkommen, wurden Lehrwerke gelesen und zunächst strukturell analysiert. Begonnen wurde dabei mit jenen Lehrwerken, die nach Auskunft (telefonisch und per E-Mail) der Sprachschulen in Wien im DaZ-Unterricht derzeit am gebräuchlichsten sind, bzw. mit jenen, die ministeriell (bzw. vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF)) befürwortet werden, da der Einfluss der anweisenden Ministerien auf die Lehrwerksgestaltung hier als besonders stark angenommen wurde. So wurden alle Lehrwerke, die vom ÖIF explizit für den DaZ-Unterricht für das Niveau A1 empfohlen werden, untersucht (ÖIF 2017b). Die Einschränkung auf diese niedrigste Lernstufe ergibt sich aus der speziellen Situation, dass seitens des Ministeriums neue Richtlinien zur Integrationsvereinbarung (Beschluss des Nationalrats im Juni 2017, vgl.: ÖIF 2017a und zuvor von Juni 2016, vgl. ÖIF 2016) verabschiedet wurden. Seither gelten veränderte Vorgaben für Dritt-Staatsangehörige. Diese sind nun verpflichtet, Deutschkurse für die Niveaus A1 und A2 sowie zusätzlich Orientierungs- und Wertekurse zu absolvieren (vgl. ÖIF 2017a). Entsprechend muss sich auch das DaZ-Kurs-Angebot verändern. Die Verlage sind gerade dabei, auf diese neue Situation zu reagieren. Lehrwerksausgaben für die höheren Niveau-Stufen sind bisher noch nicht erschienen. Dem entspricht auch die Liste der vorgeschlagenen Lehrwerke auf der Homepage des Integrationsfonds (ÖIF 2017b). Dieser Umstand bringt weiters mit sich, dass die analysierten Lehrwerke teilweise noch nicht eingesetzt werden. Stattdessen werden ältere Ausgaben der gleichen Reihen, die nicht speziell für den österreichischen DaZ-Kontext gestaltet wurden, verwendet. Hier ist auch anzumerken, dass seitens zahlreicher Sprachbildungsinstitutionen sowie seitens vieler Lehrender⁸ Kritik an der Gesetzesnovelle geübt wurde und wird. Das betrifft vor allem die sogenannte Wertekurs-Debatte, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann (ÖSD 2017, Bauböck et al. 2017, Rath 2016, Fritz 2016). Es sei jedoch angemerkt, dass davon auszugehen ist, dass alle DaZ-Institutionen in nächster Zeit auf diese veränderte Lage reagieren müssen, um ihre Kurse weiter anbieten zu können. Aus diesem Grund wird davon ausgegangen, dass auch die dafür entwickelten Lehrwerke dann zum Einsatz kommen werden. Teilweise wurden von den befragten Repräsentant_innen der betroffenen Institutionen schon klare Hinweise in diese Richtung gegeben.

Der Forschungsfrage entsprechend, lag der Fokus der Auswahl auf Lehrwerken, die speziell auf landeskundliche Inhalte eingehen. Reine Grammatik- und Übungswerke (etwa Arbeitsbücher) wurden ausgeschlossen. Weil sich nach den ersten Analysen abzeichnete, dass die herkömmlichen Kursbücher für den DaZ-Unterricht der Landeskunde einen eher geringen Stellenwert einräumten, wurden zusätzlich

⁸ Die Autorin weist an dieser Stelle ausdrücklich darauf hin, dass auch sie das neue Gesetz, sowie die Integrationsvereinbarung in der aktuellen Form und die Verpflichtung seitens Drittstaatsangehöriger zur Absolvierung von „Wertekursen“ ablehnt. Sie schließt sich den Bedenken des ÖSD (2017) an. Die Auswahl der hier untersuchten Lehrwerke ergibt sich einzig aufgrund der genannten Kriterien und nicht aufgrund persönlicher Präferenzen der Autorin.

Landeskunde-Materialien untersucht. Es wurde versucht, diese so zu wählen, dass sie erstens wiederum die ministeriell befürworteten Inhalte repräsentierten und zweitens ein diverses Bild der DaF/DaZ-Landeskunde hinsichtlich der Entwicklung des Faches (vgl. Kapitel 4) widerspiegeln. Keine der befragten Sprach-Institutionen gab an, ein konkretes Landeskunde Lehrwerk stringent zu verwenden. Vielmehr sei es Usus, dass hierfür Zusatzmaterialien durch die Lehrenden selbst gesucht und didaktisiert würden. Das eröffnete ein großes Feld möglicher Ressourcen, das im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht erfasst werden konnte. So wurde die pragmatische Entscheidung getroffen, einerseits gratis downloadbare Materialien des Integrationsfonds zu analysieren und andererseits für die aktuellen Trends in der Landeskunde repräsentative Lehrwerke einzuschließen. Da der Fokus dieser Analyse auf dem österreichischen Kontext liegt, wurden außerdem alle Lehrwerke ausgeschlossen, in denen Österreich nicht erwähnt wird. Am Ende wurden sieben Lehrwerke sowie einige frei zugängliche Landeskunde-Materialien des ÖIF und des Österreich Instituts (ÖI) in ihren Strukturen analysiert, die im Zuge der Kontextanalyse (Kapitel 6.1) knapp vorgestellt werden. Dort wird auch die Wiener Lernlandschaft kurz charakterisiert.

5.2 Analyserahmen

Gegenstand der Untersuchung ist die diskursive Konstruktion von Räumlichkeit in DaF/DaZ-Lehrwerken sowie mögliche Konsequenzen für die Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten im österreichischen Raum seitens Deutschlernender. Indem (Deutsch-)Unterricht über Räume und Kulturen berichtet, konstruiert er Wirklichkeiten aus denen interessensgesteuerte Geographien der Vorstellung(en) (vgl. Gregory 1994 „Geographical Imaginations“) erwachsen, die wiederum Konsequenzen für die Wahrnehmung von Raum sowie der Akteur_innen im Raum und schließlich für das eigene Verhalten haben. Dieser Zusammenhang wurde u.a. mittels Edward Saids Analyse des Orientalismus nachvollzogen. Aus geographisch-didaktischer Sicht bleiben jedoch folgende Fragen offen:

- Welche Raumkonzepte werden wie geschaffen und woran erkennt man sie?
- Wie werden Raumkonzepte wirksam? Mit welchen Kollektivsymbolen sind sie verknüpft?
- Welche Konsequenzen können sich aus diesen Konstellationen ergeben?

Der Fokus liegt dabei inhaltlich auf den Darstellungen Österreichs, da sie für den DaZ-Kontext in Wien von besonderer Bedeutung sind. Die Annäherung erfolgt durch die Verknüpfung der Konzepte Edward Saids und Ute Wardengas, die bereits eingeführt wurden (Kapitel 3.3.1 und 3.4.2). Durch die Verknüpfung der Erkenntnisse Saids bezüglich der weitreichenden und vielschichtigen Konsequenzen räumlicher Konstruktionen für die Wahrnehmung von Räumen und ihren Bewohner_innen mit den Kategorien der Konzeption von Raum und Räumlichkeit Wardengas, wird es möglich zu untersuchen, welchen Effekt der Umgang mit der Kategorie „Raum“ an sich auf die Wahrnehmung und auf die Konstruktion

des „Inhaltes“ desselben haben kann. Die Untersuchung erweitert Saids Arbeit um eine Analysekategorie, indem sie den, hinter inhaltlichen und wertenden Aussagen liegenden, Konstruktionen von Raum diskursanalytisch nachgeht. Wie kann der Umgang mit dem Basiskonzept des Denkens „Raum“ die Konzeption der an diesen Raum geknüpften „Wissenselemente“ beeinflussen? Oder anders ausgedrückt: Wie wird Raum in DaZ-/Landeskundelehrwerken konzipiert und damit konstruiert und wie wirkt sich das auf das so geschaffene „Österreichbild“ aus? Welche Lesarten von Österreich und dem „Österreichisch-Sein“ werden durch den Einsatz bestimmter Raumkonzeptionen privilegiert, welche ausgeschlossen oder verhindert?

Im Fall von Lehrwerken muss davon ausgegangen werden, dass die darin vorgenommenen Wirklichkeitskonstruktionen, zumindest im Ansatz, intendiert sind- schließlich wollen Lehrbücher Lernprozesse anleiten (Ucharim 2009: 157). Die Analyse von DaF/DaZ-Lehrwerken, hinsichtlich der in ihnen verankerten und propagierten Raumkonzepte, erweist sich als vielschichtig: Denn im Fokus der betrachteten Diskursfragmente (der Lehrwerke) liegt zuallererst die Vermittlung von Sprache (Deutsch), und erst im zweiten Schritt fällt der Blick auf landeskundliche Aspekte. Somit ist klar, dass Raum und Räumlichkeit zwar implizit häufig auftauchen, allerdings nur sehr selten explizit hinterfragt werden. Gleichzeitig werden Räume bzw. Raumvorstellungen häufig als Hintergrund mittransportiert, um den sprachlichen Lernvorgang (scheinbar) authentischer zu gestalten. In solchen Fällen findet etwa ein Telefonat zwischen dem Hotel Sacher und der Wiener Staatsoper statt. In anderen Fällen wird Raum, mit (kultureller) Bedeutung aufgeladen, präsentiert. In diesem Sinne werden Raumeinheiten, etwa Regionen oder Stadtteile, als (inhaltliche) Themen nutzbar gemacht. Oder es werden beide Funktionen verknüpft, und dann können beide Vorgänge eingebettet in ein Überthema auftauchen. In allen diesen Fällen stellt sich die Frage nach der Perspektive auf den Raum bzw. die Raumeinheit. Wie wird der Raum repräsentiert? Durch wen? Und welches Verständnis von Raum und Räumlichkeit wird hier jeweils vorausgesetzt? Und schließlich- was wird damit möglicherweise bewirkt?

Die Antworten auf diese Fragen zeigen sich im Diskurs über Raum. Diskurs wird hier als „Redeweise“, also Form *und* Inhalt der Äußerungen über Räumlichkeiten (impliziten wie expliziten) gefasst. Sie ist „institutionalisiert, gewissen (durchaus veränderbaren) Regeln [unterworfen] und [besitzt] auch Machtwirkung, weil und sofern sie das Handeln von Menschen bestimm[en kann]“ (Jäger 2015: 170 mit Verweis auf Link 1982). Die grundlegende Frage lautet, „was zu einem bestimmten Zeitpunkt von wem wie sagbar war bzw. sagbar ist“ (Jäger 2015: 170) bzw. nicht sagbar ist/war. Ein Hinweis auf diese Machtverteilungen liegt in dem, „was nicht gesagt wird bzw. werden muss“ und trotzdem verstanden werden kann. Wie mithilfe von Barthes, Said, Anderson und Foucault etc. veranschaulicht wurde, sind es Implikationen oder Annahmen, die im Text mittransportiert werden und dadurch als *naturalisiert*

einer Hinterfragung entzogen werden. Fairclough (2003: 39ff.) spricht vom Kriterium der Intertextualität. Im Gegensatz zur traditionellen linguistischen Auffassung, spannt Fairclough seinen Begriff der Intertextualität sehr weit: Er zählt alle Formen der „externen“ Beziehungen des Textes zu anderen Quellen, letztlich, zu allem was schon einmal geschrieben, gesagt oder gedacht wurde (ebd.: 40), dazu. Darunter fallen, ihm zufolge, Bezüge zu anderen Texten, also direkte Zitate und Paraphrasen, aber auch Annahmen begreift Fairclough als mögliche Ausprägung der Intertextualität (ebd.: 40). Er (2003:55) unterscheidet zwischen Existenzannahmen (etwas wird als existent vorausgesetzt), Präsuppositionen (Vorannahmen- welche Bedingungen oder Umstände werden angenommen) und Wertungsannahmen (etwas wird positiv oder negativ, wünschenswert oder ablehnenswert konnotiert). Außerdem benennt er die Intertextualität (wer kommt zu Wort?, welche Referenzen zu welchen anderen Medien werden wie gemacht? Welche Referenzen werden gemacht, ohne sie zu benennen? etc.) als wichtiges Element der Analyse von Machtdimensionen im Text (ebd.: 45ff.). Der Unterschied beider Arten der breiten Auffassung von Intertextualität oder externen Beziehungen nach Fairclough liegt in ihrer Wirkungsweise: Während (echte, explizite) intertextuelle Bezüge die Dialogizität eines Textes erhöhen, verringern (implizite) Annahmen diese (Fairclough 2003: 41, 46). Bezugnehmend auf Bakhtin (1986) sowie Holquist (1981) legt Fairclough (2003: 41) dar, dass zum einen jeder Text durch die darin getätigten Aussagen in Verbindung zu anderen Aussagen tritt und damit als „dialogisch“ zu bewerten ist. Zum anderen sind der Umgang mit Differenz und damit die Dialogizität sehr unterschiedlich ausgeprägt (ebd.). So wirkt die Tätigkeit von simplen Aussagen (kategorischen Behauptungen) als sei sie eine Referenz zu bestehendem Wissen, zu anderen Aussagen und bewirkt damit eine Reduktion oder gar Ausschluss von Dialogizität und Differenz (ebd.: 41f.).

Zu beachten ist auch, dass sich der Kontext einer Äußerung stark auf ihr Verständnis auswirken kann. Gee spricht hier von Kontextbedeutungen oder „*situated meaning*“ (Gee 1999: 50, s.a. Bergmeister 2014: 33). Letzteres ist oft in Kollektivsymbolen bzw. kulturellen Deutungsmustern verankert und zeigt sich in der Verwendung tropischer Stilmittel wie Metaphern oder Metonymien. Wie eben dieser Zusammenhang zwischen kulturellen Deutungsmustern und den Kontextbedeutungen genau funktioniert, gilt es mittels der KDA aufzulösen (Gee 1999: 97).

Das methodische Vorgehen greift diese grundlegenden Fragen und Werkzeuge auf und teilt sich entsprechend in zwei Analyseschritte, gefolgt von einer Reflexion der Ergebnisse, in der auch mögliche, diskursive und nicht-diskursive Konsequenzen diskutiert werden.

1. Diskurskontext

Zum Verständnis von Diskurs ist die Kenntnis des jeweiligen Kontextes nötig. Weder auf empirischer noch epistemischer Ebene besteht Einigkeit darüber, was genau unter „Kontext“ gefasst wird, und wo

die Grenzen des „Kontextes“ liegen. Jäger argumentiert, dass so eine Eingrenzung nicht nötig sei, viel wichtiger sei zu verstehen, dass auch der jeweilige Kontext im Teil des diskursiven Gewimmels sei (Jäger 2015: 129). Dietrich Busse versteht

„unter ‚Kontext‘ den umfassenden epistemisch kognitiven Hintergrund, der das Verstehen einzelner sprachlicher Zeichen(ketten) oder Kommunikationsakte überhaupt erst möglich macht“ (Busse 2007: 82 nach Jäger 2015: 121).

Aus diesem Grund wurden die bestehenden Diskurse über Raum sowie der Umgang mit Kultur in der DaF/DaZ-Landeskunde bereits umrissen. Jedoch spielt auch der institutionelle Kontext des Gebrauchs von Lehrwerken eine wichtige Rolle. Alle Lehrwerke werden daher hinsichtlich ihres (institutionellen) Kontextes analysiert. Das schließt die Feststellung der Autor_innen, der Verlage und anderer relevant erscheinender Hintergründe der jeweiligen Lehrwerke ein. Darüber hinaus werde ich, soweit möglich eine kurze Einführung in die „Deutschlernlandschaft“ in Wien geben, in deren Rahmen auch der Verwendungsbereich der jeweiligen Lehrwerke angeführt wird. Dies soll dazu führen, die Ergebnisse dieser Arbeit besser einordnen zu können.

2. Diskursstruktur

Die Analyse der Struktur des Diskurses hat zum Ziel, die grobe Struktur der Inhalte des Diskursstranges zu erfassen. Hier sollen die Raumkonzepte, Kollektivsymbole, ikonografischen Muster oder Traditionen identifiziert, geordnet und bereits, hinsichtlich der Aussagen des Diskurses, interpretiert werden. Außerdem werden exemplarisch bedeutsame Diskursfragmente für die Feinanalyse bestimmt. (vgl. Jäger/Zimmermann 2010: 115) Die zuvor gestellten Ausgangsfragen aufgreifend, gliedert sich die Strukturanalyse in drei Betrachtungsebenen: Die Textebene wird gespalten in die gröbere Ebene der Aussagen (A), so wie auch Jäger/Zimmermann es vorschlagen, und die Ebene der sprachlichen Feinheiten (B), die hier immer wieder in die Strukturanalyse einfließen soll. Dieses Vorgehen steht somit im Gegensatz zum Vorschlag von Jäger/Zimmermann, die sie als eigene, beinahe unabhängige Analyse betrachten (Jäger/Zimmermann 2010: 56). Parallel dazu soll zudem die Bildebene (C), exemplarisch dort wo es sinnvoll erscheint, Beachtung finden. Aus dieser Unterscheidung ergeben sich spezifische Fragestellungen/ Analysekriterien für die einzelnen Ebenen; diese werden weiter unten angeführt. Folgende grobe Analyseschritte bzw. Leitfragen bilden den Rahmen der Analyse:

1. **Identifizierung der Raumperspektiven/-konzepte** – Woran erkennt man ein Raumkonzept? Wie werden Raumkonzepte gemacht? Welche Perspektive auf Raum wird gewählt? Wie wird Raum/Räumlichkeit konzeptionalisiert⁹? Welcher Abstraktions- und Reflexionsgrad wird erreicht? –Zum Beispiel:

⁹Es ist klar, dass die Betrachtung von Raum in der DaF/DaZ-Landeskunde nicht mit der geographischen Auseinandersetzung mit diesem Begriff zu vergleichen ist. Vielmehr geht es um das grundsätzliche Verständnis von Raum

- a) Containerraum: Österreich als Alpenland,
- b) Relationaler Raum: Kultur und Natur, statt Sonne und Meer,
- c) Wahrnehmungsraum: Wien die Musikstadt,
- d) Konstruierter Raum: der Einsatz von a, b und c im Interesse der Macht.

2. **Artikulation von Raum, Praktiken und Akteur_innen** – Welche Geographien der Vorstellungen entstehen? Welches Raumbild entsteht? Wie wird der Raum eingegrenzt, welche Maßstabsebene wird betrachtet? Welche räumliche Einheit wird zum Bezugsraum für welche Praktik(en)? (Wie) werden (neue) Räume konstruiert? Wie lassen sie sich in Konstruktionen von Nationalität, kultureller Einheit einordnen? Wie werden sie mit sozialen oder kulturellen (und anderen) Normen verknüpft? Welche Kollektivsymbole werden verwendet? Welche konkreten Orte/Räume etc. werden benannt und welche nicht? Auch die **Funktion** wird hier berücksichtigt- Welche Funktion erfüllt die Rekurrerung auf Raum bzw. Räumlichkeit im Hinblick auf den Sprachlernprozess (z.B. in Aufgabenstellungen) und im Hinblick auf die Vernetzung mit anderen Räumen?

Anschließend werden die identifizierten Inhalte und die propagierten Vorstellungen von Raum auf ihre Wirkung hin gelesen und hinsichtlich der damit (re)produzierten Machtstrukturen hinterfragt.

3. **Wertigkeit/Machtfunktion** -Hier stellt sich die Frage nach den Bezügen der genannten Räume und ihrer Wirkung. Welche Formen der Ungleichheit werden erzeugt? Welche Diskurse naturalisieren diese Ungleichheit? Wer profitiert durch diese Konstruktionen von Ungleichheit, und wer verliert? Welche Bewertungen werden so forciert, bzw. welche Wertigkeiten erzeugt?

Sprachlich-rhetorische Ebene

Wie oben bereits angekündigt, erfolgt parallel die Feinanalyse von einzelnen, exemplarischen Diskursfragmenten, also einzelnen Kapiteln bzw. Ausschnitten aus der Analyse der Diskursstruktur. So soll im Detail gezeigt werden, wie die Machtwirkungen sprachlich erzeugt werden (können). Im Vordergrund stehen demnach die konkreten sprachlich-rhetorischen Mittel, die Komposition sowie Argumentationsfiguren, die im jeweiligen Ausschnitt eingesetzt werden, und was sie bewirken können. (Jäger/Zimmermann 2010: 56) Dabei besonders der Umgang mit Intertextualität nach Fairclough (2003) eine wichtige Rolle. Seine Vorschläge zur Analyse und Bewertung von unterschiedlichen Ausprägungen der

und Räumlichkeit im Kontext der Deutsch-Landeskunde und die Frage inwieweit konstruktivistische Betrachtungen, die in der Debatte um den Kulturbegriff ihren Einklang in die Landeskunde bereits gefunden haben (u.a. Altmayer 2002, 2006, 2013), auch im Hinblick auf Raum umgesetzt werden.

Dialogizität und Differenz, die Frage nach den (implizit) hergestellten Annahmen wird hier als Kriterium für die Interpretation der Diskursfragmente sein (ebd. 40ff.).

Auf der **Sprachlich-rhetorischen Ebene** wird vor allem folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche sprachlichen Mittel werden wie eingesetzt? Wie hängt die sprachlich-rhetorische Ebene mit der Ebene der Aussagen zusammen? Wie werden Aussagen durch sprachlich-rhetorische Mittel wirksam?

Bildebene

Zusätzlich zu den schrift-sprachlich-performierten Diskursen wird die Bildebene beachtet. Denn bildlich/grafisch-performierter Diskurs kann den schrift-sprachlichen Diskurs stützen, ihm widersprechen, ihn erweitern oder ihn nur ornamental ergänzen (Jäger 2015: 68). Da Lehrbücher sehr intensiv auf ikonografische Mittel zurückgreifen, darf diese Ebene nicht unbeachtet bleiben. Ihre Analyse wird parallel zur Untersuchung des Textes durchgeführt und dort wo sie zusätzliche Einsichten ermöglicht auch beschrieben. Grundsätzlich werden dabei die Fragen aller drei vorigen Untersuchungsaspekte aufgegriffen. Die Überlegungen Roland Barthes' (1984) zur Lesbarkeit von Bildern dienen als Analysehilfe. Zusätzlich werden folgende Überlegungen angestellt:

- Wie werden die Bilder lesbar? Welche Ebenen der Bedeutung werden geweckt (Denotation-Konnotation-Mythos)? Welche „Mythen“ werden geschaffen? In welchem Zusammenhang steht der ikonografische Diskurs zum sprachlich-performierten?

Die Einordnung hinsichtlich der Wertigkeiten und Machtfunktionen führt dann schon stark in Richtung einer Interpretation. Denn, wie bereits erläutert, erfolgt die Auswertung immer durch den Blick der jeweiligen Forschenden und kann nicht von diesem losgelöst werden. Dennoch ist davon auszugehen, dass die beobachteten Zusammenhänge intersubjektiv wirksam sind, da sie, wie zu zeigen ist, in Diskursstränge eingeordnet sind, die über diese Arbeit hinaus Gültigkeit besitzen. Die Enttarnung der Diskursstränge sowie die Verortung der beobachteten Strukturen wird, Foucaults Vorschlag folgend, mittels Strategien der „Beweisführung“ (Jäger 2015: 77) intersubjektiv nachvollziehbar. Zu diesem Zweck werden im synthetischen Abschnitt 4. (noch einmal) andere Untersuchungen, um so Verbindungen zu anderen Diskurssträngen und Parallelen aufzuzeigen und mögliche diskursive wie nicht-diskursive Konsequenzen abzuschätzen.

Textebene – Analyse der Diskursstruktur		
1. Identifizierung der Raumperspektiven/-konzepte *Konstruierter Raum, - Wahrnehmungsraum, deterministischer Raum, Handlungsraum (relationaler Raum),	2. Artikulation von Raum, Praktiken und Akteur_innen *Maßstabsebene, Landschafts- und Regionenkonstruktionen + Praktiken, Akteur_innen im Raum, Innen-/Außenperspektive (Lernende /Lehrende, Ös/Nicht-Ös)	3. Wertigkeit/Machtfunktion *Art der Darstellung und Bewertung des Raumes Soziale und kulturelle Bezüge, Ungleichheiten
Leitfragen		
Was wird wie an Raumvorstellungen geknüpft? Wie wird Raum betrachtet- aus welcher Perspektive? Welche Rolle spielt er?	Welche Geographien der Vorstellung entstehen? Wer ist wie im Raum- wer agiert, wie? Welche (Art der) Raumeinheiten werden betrachtet? Wie stehen sie in Verbindung zu anderen Maßstabsebenen?	Was bewirken diese Raumdarstellungen? Welche Ungleichheiten werden produziert? Welche Lesarten werden privilegiert?
Sprachlich-rhetorische Ebene – Wie hängt die sprachlich-rhetorische Ebene damit zusammen?		
Bildebene – Wie werden die Raumkonstruktionen ikonographisch gestützt/ konstruiert? Welche Funktion haben die Bilder? Wie sind sie mit dem Text verknüpft? Welche Bedeutungsebenen (Denotation- Konnotation- Mythos) sind erkennbar? Wie stehen die lesbaren Mythen im Zusammenhang mit jenen aus dem Text bzw. mit dem Diskurs?		
Diskursive und nicht-diskursive Konsequenzen des Zusammenwirkens der Erkenntnisse mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen mit ähnlichen Untersuchungsobjekten sowie eine mögliche Einschätzung der Ergebnisse hinsichtlich möglicher Konsequenzen (z.B. für DaF/Z-Lernende)		

Tabelle 1 Analyseschritte (eigene Darstellung)

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass alle diese Aspekte komprimiert in die jeweiligen Raumdarstellungen eingeschrieben sind. Die analytische Arbeit besteht darin, eben diese aufzuschlüsseln um so Rückschlüsse auf die Wertigkeit von Raum generell sowie im Speziellen auf die Darstellungen von Österreich in der DaF/DaZ-Landeskunde ziehen zu können. So sollen der Raumdiskurs und seine möglichen Wirkungen in diesem Bereich beschrieben und evaluiert werden können. Gleichwohl wird eine komplette Aufspaltung nicht immer möglich sein, denn die genannten Kategorien stehen in intensiver Wechselwirkung. Raumkonzepte entstehen erst durch verschiedenartigen Verknüpfungen von räumlichen Elementen mit spezifischen Inhalten. Die hier aufgeworfenen Fragen durchziehen demnach alle Kategorien, wenn auch unterschiedlich stark.

6. Analyse

Im Anschluss an die Darlegung des methodischen Vorgehens erfolgt nun die Präsentation der Ergebnisse der Analyse. Diese gliedert sich, wie angekündigt, in drei Schritte. Zunächst wird der institutionelle Kontext der Lehrmaterialien, soweit möglich, transparent gemacht. Anschließend erfolgt ein Überblick über die Ergebnisse der Analyse der gefundenen Diskursstrukturen. Hier wird bereits eine grobe Zuordnung zu den verschiedenen Konzeptionen von Raum vorgenommen. Außerdem werden verwendete Kollektivsymbole benannt. Zuletzt werden mögliche Wirkweisen sprachlicher und diskursiver Strukturen anhand einiger repräsentativer Beispiele aufgezeigt und in Zusammenhang mit der Ebene der bildlichen Gestaltung gebracht.

6.1 Kontextanalyse – Die Deutschlernlandschaft Wiens

Im Jahr 2014 sprach ein Viertel der Kinder in Kindergärten in Österreich zu Hause nicht Deutsch (Statistik Austria 2016: 44). Bei knapp 60% der Kinder in Kindergärten, deren Umgangssprache nicht Deutsch war, wurde ein Förderbedarf in Deutsch diagnostiziert (Sprachstandserhebungen im Jahr 2008, Statistik Austria 2016: 45). Österreichweit galten im Jahr 2011 18,4 % der Schülerinnen und Schüler als Sprecher_innen einer anderen Erstsprache als Deutsch (Dannerer/Knappik/Springsitz 2013:29). In Wien lag der Anteil bei über 55% (ebd.). Die Statistik Austria gibt weiter an, dass 16,6% der Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch zwischen 25 und 64 Jahren im Jahr 2014 keine oder geringe Deutschkenntnisse besaßen (Statistik Austria 2016: 51).

Ausgehend von diesen Zahlen erscheint es nachvollziehbar, dass eine primär monolingual deutsche Gesellschaft mit einem ebenso mehrheitlich monolingualen Bildungssystem einen starken Fokus auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache legen muss. Partizipation an Gesellschaft und Diskursen mittels anderer Sprachen als Deutsch gestaltet sich schwierig oder ist stark eingeschränkt. In diesem Abschnitt wird die Wiener Deutschlernlandschaft in Ansätzen beschrieben, um die Ergebnisse dieser Arbeit sowie ihre Reichweite einschätzen zu können. Es soll lediglich ein Überblick gegeben werden. Vollständigkeit ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu erreichen, auch weil aktuelle Publikationen und Bestandsaufnahmen derzeit nicht verfügbar sind.

Für den Schulbereich liegt eine Bestandsaufnahme für das Jahr 2011 vor (Dannerer/Knappik/Springsitz 2013). Die Autorinnen nennen als Maßnahmen sowohl Angebote zur Förderung der Erstsprache(n) als auch solche für Deutsch als Zweitsprache. Diese schließen den muttersprachlichen Unterricht ein, an dem 2011 knapp 32.000 Schüler_innen in Österreich teilnahmen (ebd.: 22). Die Ausbildung der Lehrenden in diesem Bereich müsse jedoch gestärkt werden (ebd.). Bilinguale oder multilinguale Schul- bzw. Unterrichtsmodelle stellen die Ausnahme dar, obwohl ihre Vorteile gut abgesichert seien (ebd.).

Zur Förderung der Deutsch-, speziell der bildungssprachlichen, Fertigkeiten der Lernenden fordern die Autorinnen eine dahingehende Ausbildung der Lehrenden an Österreichischen Schulen (ebd.). Auf Ebene der Universitäten sowie Pädagogischen Hochschulen gibt es zwar mehr oder weniger weitreichende Angebote für (Zusatz-) Ausbildungen in DaF und DaZ (Faistauer 2013: 93ff.), jedoch ist bei weitem nicht jede/r Lehramtsstudierende (flächendeckend nicht einmal jede/r mit Unterrichtsfach Deutsch) verpflichtet, sich in dem Feld weiterzubilden (Boeckmann 2010: 77). Einen Überblick zu den verschiedenen, auch außeruniversitären, DaF/DaZ-Ausbildungen gibt Faistauer (2013).

Bisweilen gibt es einzelne Förderprogramme an Schulen- die meist als additive Fördermaßnahmen für einzelne Schüler_innen(-gruppen) vorgesehen sind und teilweise als Unverbindliche Übungen mit eigenem Lehrplan abgehalten werden (BMB Informationsblatt Nr. 6/2016-17, vgl. a. Boeckmann 2010: 76f.). Spezielle Maßnahmen, wie Sprachförderkurse, sind an den Status als „außerordentliche Schüler_innen“ geknüpft, der nur eine begrenzte Zeit (maximal zwei Jahre) aufrecht erhalten bleiben kann (BMB Informationsblatt Nr.1/2014-15). Die Stadt Wien bietet zusätzlich Sprachkurse außerhalb der Schule an. Diese decken ein breites Spektrum – von Basisbildung bis Unterstützung der bildungssprachlichen Kompetenzen – ab (MA 17 o.J.b).

Im Bereich der Erwachsenenbildung bietet die Stadt Wien für Geflüchtete das Programm „Start Wien“ an, das Orientierung inklusive grundsätzlicher auch landeskundlicher Informationen, die in 15 verschiedenen Sprachen vermittelt werden, enthält. Die Kurse werden beispielsweise von der VHS Ottakring angeboten und behandeln folgende Themen (MA 17 o.J.a, vgl. a. Fritz/Laimer 2010):

- Gesundheit: Das österreichische Gesundheitssystem (Versicherung, E-Card, (muttersprachige) Ärztinnen und Ärzte, Spitäler, Schwangerschaft - Karenz)
- Wohnen: Informationen zur Wohnungssuche und Beratungsstellen, Mietvertrag
- Bildung: Das österreichische Bildungssystem (Kindergarten, Schule, Erwachsenenbildung)
- Soziales: Sozialrechtliche Fragen von Asylantrag bis Asylberechtigung
- Zusammenleben: Alltag in Wien (Werte, Gewohnheiten, Bräuche) (MA 17 o.J.a)

Fritz und Laimer haben das Programm 2010 aus landeskundlicher Sicht kritisch betrachtet (Laimer/Fritz 2010: 66ff.). Sie kommen zu einer insgesamt positiven Einschätzung, auch wenn diese Maßnahme nur als „bedingt landeskundlich“ eingestuft werden kann (ebd.: 66). Die Inhalte decken viele Themen ab, die für Neuangekommene in Österreich grundlegend relevant sind, beispielsweise die Erklärung der Integrationsvereinbarung (ebd.: 67).

Auf der entsprechenden Seite der Stadt Wien wird zudem auf Basisbildungs- und Deutschkurse an einer Reihe von Institutionen verwiesen, die auch für die vorliegende Arbeit befragt wurden (u.a. LEFÖ, Peregrina, Station Wien) (MA 17 o.J.c). In Reaktion auf den verpflichtenden Nachweis von Deutsch auf

A2, bzw. B2 Niveau zur Sicherung des Aufenthaltsrechts in Österreich bzw. für den Antrag zur Erlangung der Staatsbürgerschaft entwickelt sich in Wien der Sektor privater Sprachschulen sehr intensiv (Faistauer 2013: 99).

Das Angebot für Fördermaßnahmen und Kurse ist stark von der gesellschaftlichen und politischen Rahmensituation abhängig. Faistauer spricht 2013 von einer Erschwernis für Menschen, die in Österreich leben wollen (ebd.: 98). Zu den aktuellen gesetzlichen Vorgaben gehört etwa die Unterzeichnung der „Integrationsvereinbarung“, die die Absolvierung sowie die positive Prüfung von Deutsch auf A2 Niveau sowie von einem Wertekurs beinhalten (BGBl. II Nr. 449/2005, ÖIF 2017a).

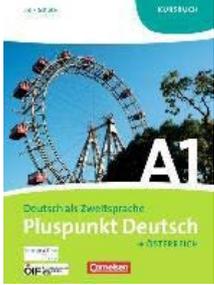
6.2.1 Institutioneller Kontext der untersuchten Materialien

Bei den analysierten Büchern handelt es sich um Linie 1 Österreich, Schritte Neu Plus 1 Österreich, Schritte Neu Plus 2 Österreich, Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich, Pluspunkt Deutsch – Österreich, Mitreden, Entdeckungsreise D-A-CH sowie die Online Materialien des ÖIF (Österreichischen Integrationsfond). Die ersten fünf Lehrwerke sind für den Deutsch-als-Zweitsprache- Unterricht konzipiert und orientieren sich an der österreichischen Standardsprache. Die letzten zwei Lehrwerke behandeln konkret landeskundliche Themen. Neben der tabellarischen Übersicht, welche Rahmeninformationen zu den Werken liefert, wird an dieser Stelle in aller Kürze auf die inhaltliche Ebene der Werke eingegangen.

Die Recherche zu den Hintergründen der Lehrwerksautor_innen war weniger ergiebig als erhofft. Soweit ersichtlich, zeichnet sich jedoch ein relative einheitliches Bild ab: Alle Lehrwerksautor_innen, über welche Informationen zu finden sind, sammelten berufliche Erfahrungen in Zusammenhang mit der Deutschen Sprache. Viele absolvierten ein Studium in den Fächern Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Deutsche Sprache und Literatur, Sprachlehrforschung sowie Germanistik. Die meisten waren bereits als Lehrende für Deutsch tätig. Die Arbeitsschwerpunkte bewegen sich zwischen Kulturbereich, Didaktik, Methodik, Plurizentrik des Deutschen, Übersetzung unter anderem auf wissenschaftlicher Ebene.

Über die Herkunft der Autor_innen sind selten Informationen verfügbar; die Lebensläufe, welche online abrufbar sind, zeichnen sich jedoch durch Schulen in deutschen oder österreichischen Städten aus.

Titel/Auflage	Erscheinungsjahr	Verlag/Stadt	Autor_innen	Konzept	Bild	Abkürzung
Linie 1 Österreich Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodulare 1. Auflage	2017	Ernst Klett Sprachen Stuttgart	Susan Kaufmann, Ulrike Moritz, Margret Rodl, Lutz Rohrmann, Ralf Sonntag	Deutsch als Zweitsprache	 Abbildung 1 Linie 1 Cover	Linie 1
<p>Linie 1 Österreich richtet sich an Jugendliche und Erwachsene und erfordert kein Vorwissen. Es basiert auf dem „Rahmencurriculum für A1-Kurse mit Werte- und Orientierungswissen (ÖIF)“. Dabei soll das österreichische Standarddeutsch hinsichtlich Alltag und Beruf und außerdem „die österreichische Landeskunde und Werteorientierung“ vermittelt werden. In der Beschreibung wird zudem darauf hingewiesen, dass dieses Lehrwerk „das Zusammenleben und die Integration in Österreich fördert.“</p> <p>https://www.klett-sprachen.de/linie-1-oesterreich-a1-2/t-18/9783126070652</p>						
Schritte Plus Neu 1 - Österreich	2016	Hueber	Franz Specht, Angela Pude, Sylvette Penning- Hiemstra, Daniela Niebisch, Monika Bovermann	Deutsch als Zweitsprache	 Abbildung 2 Schritte Plus Neu 1 Österreich Cover	Schritte 1
Schritte Plus Neu 2 - Österreich	2016	Hueber	Franz Specht, Angela Pude, Sylvette Penning- Hiemstra, Daniela Niebisch, Monika Bovermann	Deutsch als Zweitsprache	 Abbildung 3 Schritte Plus Neu 2 Österreich Cover	Schritte 2
<p>Schritte Plus 1 und 2 Österreich verwendet „authentische Realien und österreichischen Wortschatz“ auch sind sämtliche Übungen im österreichischen Standarddeutsch gehalten. Es vermittelt laut Eigenbeschreibung „vielfältige Landeskunde“.</p> <p>https://shop.hueber.de/de/schritte-plus-neu-1-kb-ab-cdz-ab-a-ausg.html https://shop.hueber.de/de/schritte-plus-neu-2-kb-ab-cdz-ab-a-ausg.html</p>						

Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich	2017	Cornelsen	Friederike Jin, Joachim Schote	Deutsch als Zweitsprache	 <p>Abbildung 4 Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich Cover</p>	
<p>Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich richtet sich nach der Integrationsvereinbarung 2011 und ist entsprechend für Integrationskurse in Österreich konzipiert. Als Zielgruppe werden Erwachsene ohne Vorkenntnisse in Deutsch genannt. „Typische“ Themen aus dem Alltag und der Lebenswirklichkeit von Migrant_innen werden behandelt; so werden beispielsweise der Gang auf das Amt, die Arbeits- und Wohnungssuche sowie die Familie genannt.</p> <p>Es wird österreichisches Standarddeutsch „unter Berücksichtigung des Werte- und Orientierungswissens für das Leben und Arbeiten in Österreich“ vermittelt und bereitet somit auch explizit auf den „ÖIF-Test Neu“ sowie die „neue Prüfung zum Werte- und Orientierungswissen“ vor.</p> <p>http://www.veritas.at/reihe/pluspunkt-deutsch-leben-in-oesterreich?edu_grp=20&series=931&subject=98</p>						
Pluspunkt Deutsch – Österreich	2012	Cornelsen	Friederike Jin, Joachim Schote	Deutsch als Zweitsprache	 <p>Abbildung 5 Pluspunkt Deutsch - Österreich Cover</p>	PPDÖ
<p>Auch Pluspunkt Deutsch – Österreich vermittelt laut Eigendefinition die österreichische Standardsprache und bereitet auf den österreichischen Alltag sowie das Berufsleben vor. Außerdem werden verschiedene Testformate, darunter Deutsch-Test für Österreich (DTÖ) und ÖIF-Test Neu sowie A1-Fit für Österreich behandelt. In den sogenannten „Einlegern“, die den Titel „Ankommen in Österreich – Chancen sehen, Regeln verstehen“ tragen sollen die Integration fördern und Werte thematisieren.</p> <p>https://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/</p>						
Mitreden	2016	Ernst Klett Sprachen Stuttgart	Eva Hamann, Christine Magosch, Caterina Mempel, Björn Vondran, Rebecca Zabel, Claus Altmayer (Hrsg.)	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	 <p>Abbildung 6 Mitreden Cover</p>	Mitreden
<p>Mitreden wird als „innovative Materialsammlung“ beschrieben. Es handelt sich um Lehrmaterial, das die Diskurskompetenz sowie aktive Teilhabe an Diskussionen fördern möchte. Mitreden richtet sich an Lernende von Deutsch als Zweit- sowie als Fremdsprache und basiert auf der diskursiven Landeskunde.</p>						
<p>https://www.klett-sprachen.de/mitreden/t-1/9783126752671</p>						

Entdeckungsreise D-A-CH	2011	Ernst Klett Sprachen Stuttgart	Anna Pilaski, Brigitta Fröhlich, Christiane Bolte-Costabiei, Heinke Behal-Thomsen	Deutsch als Fremdsprache Landeskunde	 <p>Abbildung 7 Entdeckungsreise D-A-CH Cover</p>	E-DACH
<p>Entdeckungsreise D-A-CH trägt den Untertitel „Kursbuch zur Landeskunde“ und will „das Interesse für die drei deutschsprachigen Länder“ wecken. In der Beschreibung wird als Ziel das Bewusstmachen von Differenzen und Gemeinsamkeiten „zum eigenen Land“ betont. Inhaltlich werden Themen wie Natur, Gesellschaft sowie Geschichte, Kultur, Politik und Wirtschaft behandelt. Auch auf die „Sprachlichen Varietäten der D-A-CH-Länder“ wird eingegangen. Es ist für Deutsch als Fremdsprache konzipiert.</p> <p>https://www.klett-sprachen.de/entdeckungsreise-d-a-ch/t-1/9783126063807</p>						

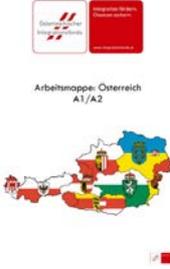
ÖIF/ÖI -Materialien						
Arbeitsmappe: Österreich A1/A2	2012	ÖIF	ÖIF Team Sprache	Deutsch als Zweitsprache Landeskunde	 <p>Abbildung 8 Arbeitsmappe Österreich A1/A2 Cover</p>	ÖIF Laku 2012
<p>http://www.caritasakademie.at/fileadmin/redakteure/Oesterreich_Landeskunde_2012.pdf</p>						
ÖI/ÖIF	DaF/ DaZ Schwerpunkt Ö, Landeskunde A1					
	https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/materialien-zum-kostenlosen-download/materialien-mit-schwerpunkt-oesterreich.html					
	Auf der Bank- ein Konto eröffnen					
	Geburtstag und Co – Feste feiern					
	Gleichberechtigung – Österreichs Töchter und Söhne					
	Ich bin krank					
	Mit dem Zug zum Weißensee und zurück					
	Neu in Österreich – einen Meldezettel ausfüllen					
Was wir mit unserer Arbeit beisteuern						
<p>https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/materialien-zum-kostenlosen-download/materialien-mit-schwerpunkt-oesterreich.html</p>						
ÖI	DaF (DaZ) Schwerpunkt Ö, Landeskunde					
	https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/online-angebote/themenschwerpunkte/					
	Landeskundepaket „Schönbrunn“ (Eszter Malyáta, Bettina Steuer)					
	Landeskundepaket „Radfahren“					
<p>https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/online-angebote/themenschwerpunkte/</p>						

Tabelle 2 Übersicht zu den analysierten Lehrmaterialien (eigene Darstellung)

6.2 Analyse der Diskursstruktur

Die grobe Analyse des Diskurses soll Aufschluss darüber geben, welche Konzeptionen von Räumlichkeit in den Deutsch-als-Zweitsprache- sowie den Landeskunde-Lehrwerken grundsätzlich (re)produziert werden. Außerdem sollen daran geknüpfte **Kollektivsymbole** bereits erkannt und benannt werden, wo diese in Zusammenhang mit **Raumkonzeptionen** stehen. Zusätzlich wird hier, anhand von Beispielen, auf die raumbezogenen **Praktiken** sowie die jeweiligen **Akteur_innen** und ihre Positionierung im gesellschaftlichen, diskursiven Machtgefüge geschlossen. Dieser Forschungsarbeit liegt die Annahme zugrunde, dass die diskursive Fassung von Räumlichkeit und Raum eine Veränderung der anderen Diskurse, die in Relation zu diesem stehen, bewirken kann. Denn der Raumdiskurs ist, ebenso wie jeder andere Diskurs, eine Konstruktion und Produkt eines Gefüges gesellschaftlicher Machtbeziehungen (vgl. Kapitel 3). Die vorliegende Analyse hat untersucht, wie sich dieser Zusammenhang in DaZ- und Landeskundelehrwerken im Hinblick auf die Konstruktion des Österreichbildes darstellt. Dabei ist anzumerken, dass die kritisch-diskursanalytische Untersuchung keine reine Beschreibung zum Ziel hat. Vielmehr werden die vorgefundenen Beispiele kontextualisiert und vor dem Hintergrund der bereits eingeführten Diskurse interpretiert. Die Trennung dieser beiden Schritte wird sprachlich markiert. Allerdings muss an dieser Stelle, wie schon in Kapitel 5, noch einmal darauf hingewiesen werden, dass bereits die Auswahl der Beispiele, die Stellung bestimmter Fragen, die Festlegung von Kriterien usw. seitens der Forschenden eine gewisse Interpretation darstellt. Nichtsdestotrotz besitzen die Ergebnisse Gültigkeit- schon deshalb, weil die folgende Interpretation *möglich* ist.

6.2.1 Konzeptionen von Raum

In diesem ersten Abschnitt werden die Ergebnisse der Lehrwerksanalyse in Bezug auf die Konzeptionen von Raum und Räumlichkeit vorgestellt. Als Kategorien der Analyse wurden dafür die vier unterschiedlichen Raumkonzepte Wardengas (2002, 2006; s.a. Kapitel 3.4.2) angelegt. Dabei wurde deutlich, dass abgesehen von einer Ausnahme, alle untersuchten Lehrwerke Raum grundsätzlich als gegebene, objektivierbare Größe annehmen, die den Rahmen für andere Inhalte bietet. Nur in sehr wenigen Fällen wurde Raum selbst ins Zentrum der Betrachtung gerückt und noch seltener in reflexiver, dekonstruktiver Art. Sehr häufig wird in den Lehrwerken Staatsterritorium sowohl mit Nation als auch mit einer weitgehenden kulturellen Einheitlichkeit gleichgesetzt. Nur zum Teil werden regionale Besonderheiten innerhalb dieses scheinbar homogenen Kulturgefüges herausgegriffen. Bevor die eigentlichen Ergebnisse vorgestellt werden, werden Herausforderungen, die bei der Analyse auftauchten, transparent gemacht.

6.2.1.1 Herausforderungen

Eine dieser Herausforderungen besteht darin, eine Grenze zu ziehen zwischen landeskundlichen und „rein“ sprachlichen Intentionen hinter den Aufgabenstellungen, Bildern und Texten. So wird in Schritte 1 auf Seite 17 etwa thematisiert, wie Adressen-Daten auf Visitenkarten angegeben werden. Passend dazu wird auf die Verwendung akademischer Titel in Österreich eingegangen. Außerdem sind Visitenkarten mit Ortsangaben aus dem DACH(+Liechtenstein)-Raum abgebildet sowie eine junge kopftuchtragende Frau, die gerade telefoniert. Die gestellten Aufgaben bewegen sich ebenfalls zwischen den beiden Lehr-/Lernsphären. Dass akademische Titel in Österreich gerne angegeben werden und „A“ für Österreich steht, ist eigentlich kein Inhalt von Wortschatz- oder Spracharbeit.

Den Hintergrund für diese Überschneidung bildet die didaktische Intention, sprachliches und landeskundlich-inhaltliches Lernen integrativ zu vermitteln. Für diese Analyse wird der Fall als Beispiel für ein essentialistisches Raumverständnis, also den Containerraum, gewertet. Schließlich stehen die verschiedenen Orte in keiner quantifizierbaren Verbindung- sie werden nebeneinander genannt. Die Gemeinsamkeit besteht nur in der Sprache, also der gemeinsamen Angehörigkeit des deutschsprachigen Raumes, diese Beziehung wird aber nicht aufgegriffen, nur als Faktum abgebildet. Generell ist es in der Mehrheit der Fälle so, dass der Raum an sich nicht behandelt wird, sondern seine „Inhalte“. Trotzdem schwingt er mit und ist präsent – in solchen Fällen als Container oder möglicherweise relationaler Raum (etwa bei den Öl-Materialien „Geschäfte und ihre Produkte“ – hier werden auch Importe thematisiert- allerdings ohne auf die Distanz/den Transport näher einzugehen. Der relationale Raumbezug kommt daher nur sehr marginal vor).

Eine andere Schwierigkeit ergibt sich durch die Zusammensetzung des analysierten Materials. Landeskundelehrwerke können mit den Sprachlehrwerken nur bedingt verglichen werden. Die Zielsetzung ist im Wesentlichen eine andere- ebenso das sprachliche Niveau, auf das die Inhalte und Materialien ausgerichtet sind. Das führt zu einem gewissen Ungleichverhältnis in der Gewichtung der Ergebnisse: Da landeskundliche Lehrwerke, öfter (beinahe ausschließlich) Landeskundliches thematisieren, schlagen sie in dieser Analyse stärker zu Buche, obwohl sie im DaF/DaZ-Unterricht weniger zum Einsatz kommen. Im Sinne der Fragestellung macht die Analyse dennoch Sinn, schließlich werden die untersuchten Lehrmaterialien nur als Hinweis auf den Raumdiskurs im DaF/DaZ-Landeskundeunterricht gesehen.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass speziell in den untersuchten Landeskunde-Lehrwerken (im Gegensatz zu den DaZ-Lehrwerken) der Fokus nicht auf Österreich, sondern dem deutschsprachigen Raum, zumeist definiert als Deutschland, Österreich und der Schweiz (DACH), liegt. An einigen Stellen (etwa E-DACH: 81) wird gar nicht angegeben, von welchem Land die Rede ist. Nur in einem kleinen Kästchen steht folgender Tipp „Was möchten Sie noch über die Ausbildung in Deutschland

wissen? [...]“ (ebd.). Erst hier wird ein Hinweis auf die Raumreferenz der Texte und Statistiken dieser Seite gegeben. Es wird scheinbar angenommen, dass der Kontext klar ist – oder aber irrelevant.

Durch die teilweise „ortlose“ Präsentation von Inhalten (etwa das Modul „Essen“ in Mitreden S. 53-92), ergibt sich für eine Analyse, die das Österreichbild untersucht, eine analytische Schwierigkeit. Gleiches gilt für den Fall, dass Themen anhand von nur einem Land eingeführt werden (z.B. mit einem Text) und auf die anderen deutschsprachigen Länder dann nur in einer abschließenden Aufgabe nach dem Schema „Wie stellt sich X in Österreich dar?“ verwiesen wird (z.B. wird in E-DACH, S. 85, in nicht-aktueller Weise, die Frage des Wehrersatzdienstes in Deutschland aufgegriffen, woran eine entsprechende Recherche-Aufgabe für Österreich und die Schweiz anschließt). Sehr oft wird so vorgegangen, dass jeweils eine „Repräsentant_in“ pro Staat zitiert wird. In vielen Fällen steht die so vorgenommene „Verortung“ der Personen und ihrer Äußerungen dabei in keinem relevanten Verhältnis zum transportierten Inhalt und wirkt eher als „Erfüllung einer Quote“. Besonders deutlich zeigt sich das in folgendem Beispiel: Auf Seite 73 in E-DACH geben vier Personen einen Kommentar zu ihren Lieblingsfesten ab. Der Text, der der Wienerin Alina zugeschrieben wird, verweist inhaltlich in keiner Weise auf die Stadt. Das Gleiche lässt sich über „Anna aus Hamburg“ sagen, die über ihren Geburtstag spricht, der so an jedem beliebigen Ort stattfinden könnte. Dagegen beinhalten die anderen Meinungen zumindest kleine Referenzen auf ihre „Ursprungskontexte“- „Beat aus Zürich“ etwa isst an Silvester Raclette (was freilich auch viele Menschen in anderen Ländern tun); „Roberta aus Köln“ freut sich auf Karneval und erklärt, wie das „bei uns am Rhein“ (E-DACH: 73) gefeiert wird. Sie ist damit die einzige, die in relevanter Weise die Region mit der kulturellen Festivität verbindet. Ein klarer Fall für ein Container-Raum-Denken und dafür, dass die Autor_innen von DaF/DaZ- bzw. Landeskunde-Lehrwerken bemüht sind, ihren offensichtlich nicht authentischen Texten einen originären Anschein zu geben.

Diese erste Einführung zeigt, dass der Versuch der Zuordnung von Text- oder/und Bildmaterial zu Raumkonzepten zu Mehrdeutigkeiten führt, die nicht immer analytisch aufgebrochen werden können. Trotzdem soll in der Folge versucht werden, die Raumkonzeptionen nach ihrem Typ zu quantifizieren und exemplarisch zu verdeutlichen, in welchem Verhältnis sich diese im Material finden. Ein- und dasselbe Analyseobjekt kann dabei mehrfach bewertet werden. Etwa kommt es auf den Analyseschritt an (was genau wird hier betrachtet?) und auf die eingenommene Analyseperspektive (aus wessen Sicht wird hier interpretiert?). Zugunsten der Übersichtlichkeit und Verständlichkeit werden manche Beispiele an mehreren Stellen herangezogen- je nachdem welcher Aspekt gerade im Fokus steht.

Zu beachten ist weiters, dass die Trennung von Sinneinheiten nicht immer klar ist. Wo beginnt/ wo endet ein „Thema“? Manche Sinneinheiten ziehen sich über ein ganzes Kapitel oder über mehrere Seiten, manche beschränken sich auf eine Aufgabenstellung. Diese Schwierigkeit liegt auch in der Un-

einheitlichkeit der Materialien, die in unterschiedlichen Medien und Verlagen etc. herausgegeben wurden, begründet. Wie oft wird das jeweilige Raumkonzept also gezählt? Es wurde der Versuch unternommen, pro Sinneinheit/Aufgabengruppe jedes vorkommende Raumkonzept nur einmal zu zählen, was zu unterschiedlichen „Sichtungszahlen“ führt, die hier aber gleich gewertet werden. Die Zählung stellt deshalb nur eine Annäherung dar und darf nicht als absolute Anzahl missverstanden werden. Vielmehr soll so verdeutlicht werden, in welchem Verhältnis sich die verschiedenen Konzeptionen von Raum und Räumlichkeit im untersuchten Material finden. Die Tendenz zeigt Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrmaterialien je nach Art der Konzeption dieser. Für den DaZ-Kontext konzipierte Lehrwerke beinhalten im Verhältnis weniger dekonstruktive Ansätze zur Raumbetrachtung.

	Containerraum	Relationaler Raum	Wahrnehmungsraum	Konstruierter Raum
Schritte Plus 1	30	9	17	-
Schritte Plus 2	10	3	4	(1)
Pluspunkt Deutsch Österreich (PPDÖ)	23	10	8	-
Pluspunkt Leben in Österreich PPDLiÖ	16	6	2	-
Linie 1	10	-	-	-
Online Material des ÖIF/ÖI	26	5	9	1
Entdeckungsreise	55	11	15	2 (+1)
Mitreden	3	3	7	6

Tabelle 3 Überblick zu den Raumkonzepten in den Lehrmaterialien (eigene Darstellung)

In dieser Übersicht wird die (geringe) Auseinandersetzung mit Raum und Räumlichkeit als Ausgangspunkt des (landeskundlichen) Lernens deutlich. Raum wird zumeist einfach „hingenommen“ und nicht als strukturierendes Konzept der Wahrnehmung hinterfragt. Gleichzeitig zeigt die Analyse von „Mitreden“, dass das nicht so sein muss. Raum kann durchaus Gegenstand des Sprachenlernens sein (vgl. a. Cerri/Dausend 2015, Cerri/Jentges 2015). Zum besseren Verständnis des Umgangs mit Raum und Räumlichkeit in DaZ-(Landeskunde-)Lehrwerken werden hier nun einige Beispiele zu den jeweiligen Raumkonzepten detailliert vorgestellt. Zudem werden einige typische Anwendungsbereiche bzw. inhaltliche Schwerpunkte, die mit Räumlichkeit in Beziehung stehen, herausgegriffen.

6.2.1.2 Containerraum

Wie bereits vorweggenommen, ist das am häufigsten angewendete Raumkonzept das essentialistische. Raum wird in vielen Fällen zwar thematisiert, aber nicht fokussiert. Er dient vielmehr der Verortung des Sprachlernens oder aber der situativen Einordnung von Sprachhandlungen. Besonders deutlich zeigt sich das in Schritte 1 (S.24). Hier werden „Örtlichkeiten“ (stärker als etwa soziale Situationen) mit der Entscheidung für ein sprachliches Register bzw. für die Anredeform verknüpft. Diese Orte stellen, als kleine Zeichnungen, unter anderem die Bäckerei, die Schule, eine Behörde, den Flughafen dar (vgl. ebd.).

Die eindeutig landeskundlichen Inhalte sind in den Sprachlehrwerken eher die Ausnahme. Eine solche Ausnahme findet sich etwa in Linie 1 auf Seite 32. „Kennen Sie DACH?“ wird hier gefragt und es müssen Städte auf einer Karte des DACH-Raums richtig verortet und bezeichnet werden. Zudem müssen die Varianten von Grußformeln richtig zugeordnet werden (ebd.). Hier wird der Raum als „Container mit Unterteilungen (D-A-CH) gezeigt. Im selben Buch gibt es bereits auf Seite 9 eine Karte der DACH-Länder inklusive einiger großer Städte und Flüsse (Letztere ohne Namen).

In PPDLiÖ (S. 139) werden zwei österreichische Städte einander gegenübergestellt. Bludenz und Eisenstadt- der alte und der neue Wohnort der Person – werden anhand der Einwohnerzahl sowie klimatischer Kennzahlen (durchschnittliche Niederschlagsmenge, mittlere Temperatur, Sonnenstunden pro Tag etc.) verglichen. Ein klassisches Beispiel für Containerraumdenken. Die Wahrnehmung von Tim Jäger, der hier im Buch erzählt, kommt allerdings auch zur Sprache. Er erklärt seine Präferenz für Eisenstadt, da die Stadt die gleichen Vorteile bietet wie Bludenz, nur bei besserem Wetter (ebd.). Im Anschluss daran sollen die Teilnehmer_innen u.a. ihren aktuellen Wohnort mit ihrer „Heimatstadt“ oder einer anderen Stadt vergleichen (ebd.).

Im Zusammenhang mit Familienbesuch und Freizeitprogramm werden in PPDÖ (S. 42f.) essentialistische Raumvorstellungen (was gibt es in Wien zu sehen- Aufzählung durch Bilder gestützt), jedoch anschließend die Wahrnehmungsräume der Lernenden angesprochen. Letztere Herangehensweise findet sich in einem „Projekt“. Allerdings regt der Arbeitsauftrag nur zur Internetrecherche an, anstatt auf die eigenen Ideen der Lernenden zurückzugreifen („Projekt – Internetrecherche: Was gibt es in Ihrer Stadt? Sammeln Sie.“ (ebd.)). Nur wenn die eigenen Vorstellungen und Wahrnehmungen zur Basis der Recherche gemacht werden, fällt diese Aufgabe auch in die Kategorie „Wahrnehmungsraum“. Andernfalls ist der Zugang rein essentialistisch. In mehreren Büchern wird eine ähnliche Aufgabe zur Verortung von wichtigen Ämtern, Behörden und Organisationen in der Stadt gestellt (z.B.: PPDLiÖ: 113, 119). In diesen Beispielen wird die Eigenständigkeit durch die Limitierung auf die konkreten Behörden eingeschränkt. Besser gelingt das im Online Material des ÖIF (2013: 4). Hier werden folgende Fragen und Aufgaben ergänzend gestellt:

„2. Was ist in Ihrer Stadt noch wichtig für Sie? Notieren Sie und ergänzen Sie den Stadtplan.

3. Was fehlt Ihnen in Ihrer neuen Stadt? Denken Sie an Ihre Heimatstadt. Notieren Sie und diskutieren Sie mit den anderen“ (ebd.).

Abgesehen von der Aufforderung, an die Heimatstadt zu denken (was auf die getrennten Container hier und dort verweist), handelt es sich hier um eine durchaus gelungene Aufgabenstellung im Sinne des Wahrnehmungsraums, auch wenn die Reflexion wahrscheinlich nicht bis an die Grenzen des Raumes vordringen wird.

Feste in DACH bzw. in Österreich werden an mehreren Stellen und in fast allen Büchern vorgestellt (Schritte 2: 82ff.). E-DACH (S. 74f.) präsentiert auch „Events“ wie die „Lange Nacht der Museen“, die für DACH allgemein Gültigkeit haben. Der Maibaum bzw. der „Tanz in den Mai“ wird erwähnt und in ganz DACH verortet. Für Österreich gibt es, anders als für Deutschland und die Schweiz, dabei kein „eigenes“ Fest. Erstaunlich, denn die Schweizer Fasnacht und der Deutsche Karneval werden jeweils in eigenen Abschnitten vorgestellt. Die Texte sind klar dem essentialistischen Raumkonzept zuzuordnen. Durch die Aufgabe „Welches deutsche, österreichische oder Schweizer Fest kennen Sie?“ (ebd.) könnte die Wahrnehmung der Kursteilnehmer_innen einen Platz im Prozess der Raumkonstruktion erhalten.

Ebenfalls in E-DACH (S. 83) werden Universitätsstädte in DACH thematisiert. Drei Personen geben eine Meinung ab bzw. erzählen aus ihren Erfahrungen. Diesmal sprechen allerdings drei „DACH-externe“ Personen, die jeweils in ein DACH-Land migriert sind, um dort zu studieren. João, aus Portugal, spricht über Krems und die dort ansässige Universität. In diesem Text wird auf mehreren Ebenen eine Verbindung zum Ursprungsland hergestellt. Der Umzug war für den Studenten ein wichtiger Anstoß für Veränderungen in seinem persönlichen Leben. Die Länder bzw. „ihre Kulturen“ werden in den Texten implizit verglichen und bewertet, die Räume bleiben jedoch unabhängig voneinander stehen- nur das Bild, das von ihnen entworfen wird, ändert sich durch die Gegenüberstellung. Auch hier wird also das Containerraumdenken (Grenzen zwischen den Kulturen bspw. Österreichs und Portugals) vorgeführt. Zusätzlich wird weiter unten eine Aufgabe gestellt, die dem Wahrnehmungsraumdenken die Pforte öffnet: „In welcher Stadt in DACH würden Sie gerne einmal studieren [...]? Begründen Sie Ihre Wahl“ (E-DACH: 83).

Die Verbindung von Sprache, Staat und Politik wird nur in einem einzigen Lehrwerk explizit aufgegriffen. E-DACH tut das auf Seite 15. Hier wird die deutsche Sprache, wie sie in der Verfassung verankert ist, vorgestellt. Auch regionale Amtssprachen werden erwähnt. Dabei ist die Kopplung von Sprache und Territorium sehr eng. Die räumliche Verbreitung der Sprachen wird als abgeschlossen betrachtet bzw. ihre Gültigkeit auf die ausgewiesenen Regionen beschränkt. Raum bleibt ein geschlossener Container.

6.2.1.2.1 Schatztruhe Österreich

Im Sinne einer klassischen (kognitiv-geprägten) Landeskunde wird ein Land im Sprachunterricht durch seine „Besonderheiten“ und Sehenswürdigkeiten charakterisiert. Das Land wird quasi als „Schatztruhe“ voller kultureller und natürlicher Highlights präsentiert. Dieser Umgang mit Österreich findet sich in allen untersuchten Materialien mit Ausnahme von „Mitreden“, wo auf sehr sehenswerte Objekte im Raum hingewiesen wird (nur ein Graffiti in Berlin wird indirekt so inszeniert, Mitreden: 113). In allen anderen Materialien wird Österreich durch die touristische Linse gezeigt: Schon auf den Umschlägen der Bücher ist dieses Phänomen zu beobachten. E-DACH zeigt ein Sammelsurium von Fotografien aus dem DACH-Raum, die auch auf einem Reiseführer zu finden sein könnten. Schritte 1 bildet eine Wiener „Bim“ (Straßenbahn) vor dem Parlament ab, Schritte 2 zeigt eine Aufnahme von Hallstatt, PPDÖ das Riesenrad im Wiener Prater. Linie 1 bildet eine Straßenbahn in Innsbruck ab, mit erkennbaren Bergen im Hintergrund und in Kombination mit einem jungen Mann, mit Smartphone in der Hand, der wohl einen begeisterten Deutschlerner, und möglicherweise auch ein „modernes multiethnisches“ Innsbruck und damit Österreich repräsentieren soll. PPDLiÖ wählt eine ungewöhnliche, aber nicht minder touristische Perspektive auf die Urania und den Donaukanal zum Titelbild. Österreich als Container voller schöner Dinge wird auch in den Büchern immer wieder aufgegriffen. In E-DACH wird Wien auf zwei Seiten ausführlich als „sehenswert“ vorgestellt (S. 24-25 E-DACH). Ein Sammelsurium von sehenswerten Orten, Monumenten wird abgebildet, vom Stephansdom bis zur 10er-Marie (zur sprachlich rhetorischen Komponente siehe Kapitel 6.2.2). Ebenso werden auch geographische Elemente eingeführt und damit hervorgehoben. So zum Beispiel Gewässer in DACH (S. 28-29). Hier wird besonders auf den Bodensee als Verbindungsstück zwischen den drei primären DACH-Staaten eingegangen. Durch die Thematisierung der Grenzen und Nachbarschaftslage wird hier der relationale Raum als Raumkonzept mitgedacht. Andere geographische Referenzelemente des Raums sind dem Buch zufolge Berge (S.30). Die Bilder der Berge auf den Seiten (30f.) lassen sich kaum unterscheiden. Sie zeigen jeweils schneebedeckte, sonnenbeschiene Gipfel oder aber Almlandschaften (S. 31). Der Naturraum wird als „Schatz“ Österreichs in vielen Lehrwerken aufgegriffen (Schritte 2: 45, Schritte 1: 70f.). Das schließt Praktiken von Wandern bis Naturschutz und Mülltrennung mit ein (vgl. Kapitel 6.2.4). E-DACH stellt Nationalparks in DACH vor (E-DACH: 108f.)- für Österreich fälschlicherweise das Ehrwalder Becken, das zwar ein Naturschutzgebiet, aber kein Nationalpark ist (Schutzgebiete in Tirol o.J.). Verbunden damit wird hier eine Wortschatzsammlung, die mir nicht geläufige Tier – und Pflanzenarten als Lernwortschatz beinhaltet (ebd.: 109). Darunter etwa die Arve, die Mehlprimel oder der Meersenf (ebd.). In den Online-Landeskundematerialien des ÖIF (2013: 10) sollen Lernende Landschaftsbilder von Österreich den jeweiligen Bundesländern zuordnen- ein klares Beispiel für die Schatztruhe. In Zusammenhang mit Natur wird die Konzeption von Raum als Container besonders deutlich. Der „natürliche“ Raum wird nicht hinterfragt, die Elemente in ihm werden einer Bestandsaufnahme

gleich gelistet. Grenzen von Nationalparks, die Konstruiertheit eines Schutzgebietes o.ä. werden nicht in Frage gestellt. Eine Ausnahme bietet die Thematisierung zweier Gemeinden in Vorarlberg bzw. Tirol, die beide nur über deutsches Staatsgebiet zu erreichen sind (E-DACH: 31). Die Grenzlage wird dabei zwar thematisiert- etwa auch, dass jeweils zwei Poststempel für die Gemeinden in Gebrauch sind- ein deutscher und ein österreichischer. Allerdings wird dieser Umstand nicht hinterfragt oder geschichtlich begründet (ebd.). Trotzdem kann in diesem Beispiel auch Evidenz für ein relationales Raumdenken gefunden werden (Grenzgänge, Erreichbarkeit). Die Raumwahrnehmung der Teilnehmer_innen kommt zu tragen in der Aufgabe 6 a: „Diskutieren Sie in kleinen Gruppen und sammeln Sie Argumente. Welche Vorteile könnte ein Leben in Jungholz und /oder im Kleinwalsertal haben? Welche Nachteile/Probleme könnten die Einwohner von Jungholz [...] haben? b Könnten Sie in einem kleinen Dorf in den Bergen leben? Begründen Sie Ihre Meinung“ (ebd.).

„Naturraum“ wird häufig mit dem Thema Wintersport verknüpft. Auch hier werden Containerraumkonzepte angewendet (E-DACH 40f.). Da Wintersport als Kollektivsymbol für Österreich gelten kann und damit bestimmte Praktiken verknüpft sind, wird das Beispiel unter Punkt 6.4.2 genauer analysiert. Auch diskursiv rhetorisch lohnt sich hier ein genauerer Blick (Kapitel 6.4.2).

Architektur wird meistens in Zusammenhang mit dem historischen Österreich der Habsburger Monarchie verknüpft (E-DACH: 24f., 100f., PPDÖ: 42f., ÖI Landeskundepaket „Schönbrunn“). Besonders deutlich wird dieser Fokus in E-DACH (S.100f.). Hier wird Architektur aus den drei DACH-Ländern gezeigt- die Schweiz wird durch das Zentrum Paul Klee repräsentiert, Deutschland durch die Elbphilharmonie sowie Gropiusstadt (Berlin). Für Österreich steht dagegen das Schloss Schönbrunn (vgl. a. Kapitel 6.2.2.1.2). Ausnahmen bilden die Erwähnung des „Hundertwasserhauses“ (E-DACH: 24), und das Materialienpaket „Moderne Architektur“ des Österreichinstituts (ÖI Landeskundepaket „Moderne Architektur“). Letzteres Paket stellt mehrere moderne Bauten in Österreich vor und bezieht auch die Wahrnehmung der Lernenden ein, die die Bauten beschreiben, Vermutungen über sie anstellen bzw. Verwendungen für sie entwickeln sollen. Immer wieder werden die Gebäude dabei auch in Verbindung mit ihrer Umgebung thematisiert. So werden hier relationale und Wahrnehmungsraumkonzepte miteinbezogen (ebd.: Hangar 7:1, Haus Kienreich: 5, Kunsthaus Graz: 1, Steinhaus: 1, WU: 1f.) Für Haus Kienreich sollen die Lernenden zusätzlich einen Einrichtungsvorschlag erstellen- sie können raumkonstruktiv tätig werden (ÖI Haus Kienreich: 3).

Die ausgewählten Beispiele verdeutlichen, wie essentialistisches Raumdenken unhinterfragt in den untersuchten DaZ – und Landeskundelehrwerken reproduziert wird. Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die am häufigsten verwendete Konzeption von Raum die des *Containerraums* darstellt. Österreich wird zum Gefäß, innerhalb dessen sich unterschiedliche Landschaften (von Wien bis zum Skigebiet, etwa am Arlberg), Objekte (von Speisen bis zu politischen Parteien) und Personen

(bspw. Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek oder Wolfgang A. Mozart) befinden. Bevor die Ergebnisse der Analyse bezüglich anderer, in den ausgewählten Lehrwerken gefundener Konzeptionen von Raum vorgestellt werden, wird noch ein anderer Anwendungskontext des Containerraums erläutert, der in fast allen untersuchten Lehrwerken vorkommt.

6.2.1.2.2 Raum-Identitätskonstruktionen: Herkunft, Nationalität...? Teil 1

Ein anderes Phänomen der Verwendung des Containerraumbegriffs in den analysierten Lehrwerken und Materialien stellt die Überbetonung der Herkunft dar. Dieser Umstand ist teilweise in der sprachlichen Niveaustufe und den damit verbundenen Lernzielen (sich vorstellen können...) begründet. Trotzdem fällt auf, dass erstens Herkunft sehr oft ein Thema ist, auch in Kontexten, in denen sie nicht relevant erscheint. Zweitens zeugt die Art, wie Herkunft in den meisten Fällen verwendet wird, davon, dass der „Herkunftsbegriff“ mit einer containerräumlichen Vorstellung verknüpft ist, die wiederum mit einer als eindeutig gedachten nationalen Identitätsvorstellung verbunden ist. Einige Beispiele aus den Lehrwerken sollen verdeutlichen, was gemeint ist.

Auf Seite 16 in Schritte 1 ist ein Telefongespräch zu lesen. Der Sprecher will von der Sprecherin wissen, ob eine dritte Person zugegen sei. Hier wird auf sehr holprige und nicht authentische Weise die Frage nach der Herkunft des Sprechers integriert. Es ist zu vermuten, dass dieses Vorgehen einen sprachdidaktischen Hintergrund hat- die Frage „Woher kommen Sie?“ wird in der Lektion gelernt. Gleichzeitig wird dadurch eine Raum-Komponente geschaffen, die an dieser Stelle nicht natürlich ist. Für DaZ-Lernende könnte dieser Umstand jedoch verborgen bleiben. In diesem Fall könnte durch diese und die vielen anderen Male, an denen die Herkunft besonders stark betont, wird eine Normalisierung der Frage „Woher kommen Sie eigentlich?“ begünstigt werden. Das kann Folgen für die (Selbst-) Verortung im gesellschaftlichen System haben. Denn die Frage nach der Herkunft beruht auf der Grundannahme der „Andersartigkeit“ des Gegenübers. Dieses Phänomen wird als Othering (Foitzik 2014: 72, vgl. a. Castro Varela 2016: 154) bezeichnet und bewirkt eine Abtrennung des Selbst von der anderen Person durch die Feststellung oder besser Behauptung eines trennenden Merkmals. So wird eine Machtungleichstellung ausgedrückt- nur Mitglieder der „Mehrheit“ stellen diese Frage.

Die Zuordnung von Personen zur Gruppe der Österreicher_innen, im Gegensatz zur Gruppe der Nicht-Österreicher_innen, wird auch an anderen Stellen und in anderen Büchern markiert. So werden in Schritte 2 (S. 69) „Informationen für MigrantInnen in Österreich“ gegeben. Im Text wird die Wichtigkeit des Deutschlernens hervorgehoben und erklärt, dass das besonders gut „in einer guten Betreuungseinrichtung, zusammen mit Kindern aus Österreich“ (ebd.). möglich sei. Ähnlich ist eine Passage im gleichen Buch auf Seite 21. Auch hier geht es um Kinderbetreuung, konkret um den Kindergarten als Arbeitsplatz. Die Kindergartenpädagogin sagt dabei „Sie [die Kinder] spielen und lernen dort [im Kindergarten] mit anderen Kindern. Besonders wichtig ist das für Kinder aus Migrantenfamilien[sic!]: im

[sic!] Kindergarten lernen sie zum Beispiel schnell Deutsch“ (Schritte 2: 21). Die Differenz zwischen den Kindern wird deutlich markiert. Kinder von Migrant_innen müssen in den Kindergarten gehen, um Deutsch zu lernen, Kinder aus österreichischen Familien können das schon so gut, dass sie anderen etwas beibringen können. Die Unterscheidung der Kinder vollzieht sich analog zu ihrer Zuordnung zu Raumcontainern. Entweder sind sie Migrant_innenkinder oder österreichische Kinder. Mit der Zuordnung einherzugehen scheint dann die Einschätzung ihrer (sprachlichen) Fertigkeiten. Im Rahmen der Analyse der Kollektivsymbole wird dieses Beispiel noch einmal aufgegriffen (vgl. Kapitel 6.2.4).

Auch in einem anderen Kontext fällt die starke Betonung der Herkunft auf- in der Zuordnung von berühmten Persönlichkeiten zu einem nationalen Bezugsraum. Das Dilemma der häufig keineswegs so klaren Zuordnung zu deutscher, österreichischer, Schweizer oder anderer Nationalität bzw. essentialistisch gedachten Räumen löst E-DACH auf den Seiten 124-125 durch die Nennung aller „relevanten“ Ortsbeziehungen. So wird etwa Fritz Lang als „[...] ein österreichisch-deutsch-amerikanischer Filmregisseur und Drehbuchautor“ (ebd.: 124) bezeichnet. Zusätzlich werden sein Geburts- und Sterbeort angeführt. In Bezug auf Stefan Zweig wird erwähnt, dass er „[...] ein österreichischer Schriftsteller [war], der in Deutschland seine Bücher veröffentlichte“ (ebd.). Diese explizite Benennung des räumlichen Kontexts seiner Publikationstätigkeit erscheint zunächst äußerst befremdlich, es wirkt fast so, als wäre sein Tun als Verrat zu werten (er publiziert nicht in Österreich!). Erst später wird klar, warum dieser Umstand erwähnt wurde. Allerdings wird nicht „aufgelöst“, dass bald darauf auch in Österreich Werke von Stefan Zweig verboten waren. Inhaltlich wird hier das Thema der Flucht von Intellektuellen und Kunstschaffenden vor dem NS-Regime aufgegriffen. Es können hier demnach sowohl der Containerraumbegriff als auch relationale Raumkonzepte erkannt werden.

An diesem letzten Beispiel lässt sich bereits ablesen, dass eine Gleichsetzung von Identität mit essentialistischen Raum- und Nationalitätsbegriffen zu kurz greift. Im Rahmen der Analyse des konstruierten Raumes wird daher auf die Frage der Realisierung von Identität in den untersuchten Werken erneut betrachtet.

6.2.1.3 Relationaler Raum

Auch relationale Raumbegriffe gehen von einem objektiv existierenden Raum aus. Hier werden allerdings Lagebeziehungen zwischen Objekten im Raum, Richtungen und Entfernungen als maßgeblich für das Raumverständnis angenommen. (vgl. Wardenga 2002: 48f.; Kapitel 3.4) Häufig wird der Relationale Raum im Zusammenhang mit Verkehrsmitteln aufgegriffen- so unter anderem in Schritte 2 (57), PPDLiÖ (136f.), PPDÖ (139, 95). Ein Mann fährt von Leoben nach Salzburg, jemand anderes will von Salzburg nach Wien (PPDÖ: 139). Auch in PPDLiÖ werden Zugfahrten geplant und Tickets gekauft (S.

136). Teilweise wird das Thema Zugfahren auch mit klassischen Landeskundeinhalten verbunden. So wird in PPDLiÖ etwa die Zugfahrt durch das Koppenthal genauer beschrieben. Hier werden neben Distanzen die einzelnen Stationen der Strecke beschrieben und durch Zusatzinformationen ergänzt. Die Angaben sind in eine Rahmenerzählung eingeschlossen (Lucas Reiseblogg) (ebd.). Ein sehr ähnliches Beispiel findet sich in PPDÖ (140).

In PPDÖ (S. 95) müssen die Lernenden Netzpläne verstehen und selbst Informationen über die Verkehrsmittel in ihrer Stadt sammeln. An dieser Stelle wäre es möglich, auf die Wahrnehmung der Lernenden und ihre Vorstellungen einzugehen (PPDÖ: 95). Allerdings wird der Arbeitsauftrag wie folgt formuliert: „Sammeln Sie Informationen“ (ebd.) und nicht etwa „Was kennen Sie“ oder „Was finden Sie wichtig“. Aus diesem Grund scheint hier nur das relationale Raumdenken zugrunde gelegt. Besser gelingt das in Schritte 1 (S.80). Hier müssen die Lernenden ihren Kursort in Österreich verorten (Relationaler Raum) und beschreiben, wobei sie genauer auf das Wetter und das Freizeitangebot eingehen sollen. Sie sind dabei frei in ihrer Einschätzung (Wahrnehmungsraum). Auch in Schritte 2 wird ein persönlicher Netzplan gezeichnet (S. 49).

Eine wichtige Verknüpfung relationaler Räumlichkeit mit Sprachlernen auf A1-Niveau ist die Beschreibung von Wegen in der Stadt. Dafür können PPDÖ (S. 96f.), Schritte 2 (S. 48) und das ÖIF-Landeskundematerial (2013: 5) als Beispiele herangezogen werden. Die Lernenden beschreiben sich hier gegenseitig Wege in einer fiktiven Stadt.

Klassische Landeskunde in der Tradition der kognitiven Landeskunde-Didaktik stellt folgendes Beispiel dar. Auf Seite 28 in PPDÖ werden die österreichischen Bundesländer mit Wappen präsentiert- zusätzlich soll mithilfe der abgebildeten Österreichkarte die Lage ausgewählter „Landmarks“ (Großglockner, Neusiedler und Bodensee, Inn...) in Referenz zu einem Ausgangspunkt angegeben werden. Hier werden also auf einer Seite Österreich als Container und als relationaler Raum dargestellt. Ähnlich wird in E-DACH vorgegangen. Hier werden Richtungsangaben verwendet (E-DACH 18f.): „[Graz] liegt rund 150 km südwestlich von Wien“ (ebd.: 19), um Städte in DACH zu verorten. In den Online-Materialien des ÖIF (2013: 12) werden die Nachbarländer Österreichs aufgegriffen. Auf Seite 9 sollen die Lernenden die Bundesländer und Hauptstädte Österreichs auf der Karte einzeichnen bzw. beschriften (ebd.: 9). Ebenfalls stark kognitivistisch-länderkundlich geprägt mutet das bereits zitierte Beispiel „Bodensee“ an (E-DACH: 29). Hier werden genaue Angaben zur Länge und Breite des Sees sowie zum Anteil der DACH-Staaten am Ufer des Sees gemacht. Im gleichen Buch wird auf den Seiten 44 und 45 auf das Verkehrsnetz eingegangen. Seite 44, die Österreich gewidmet ist, gibt nur Daten bezogen auf ein essentialistisch begrenztes Österreich an. Dagegen entspricht die nächste, auf die Schweiz bezogene Seite einem relationalen Raum. Hier werden Bahnstrecken beschrieben und Entfernungen benannt. Da das Beispiel aber Österreich nicht berücksichtigt, kann es nur eingeschränkt gezählt werden.

Die abschließende Aktivität in Schritte 1 ist ein Spiel namens „Österreichreise: Gemma, gemma! Wer ist zuerst in Wien?“ (S. 92). Die abgebildete Österreichkarte stellt aufgrund der darin abgebildeten Felder und Verknüpfungen auf abstrakte Weise ein Beispiel für ein relationales Raumbild dar.

Möglicherweise noch abstrakter ist die implizit-relationale Darstellung Österreichs. Die Rede ist hier von Beispielen, in denen Menschen ihren Lebensalltag bzw. ihre Lebensgeschichte als das Produkt von Raumbeziehungen erzählen. In diesen Beispielen ist weniger die absolute Distanz relevant als die wahrgenommene Entfernung oder Vernetzung. Trotzdem wird der Raum nicht „sinnlich“ bewertet und so kann diese Raumvorstellung nicht mit dem Wahrnehmungsraum gleichgesetzt werden. Es handelt sich jedoch um einen Grenzbereich. Ein Beispiel soll verdeutlichen, wovon die Rede ist: In Schritte 1 erzählt auf Seite 65 Vera von ihrem Alltag. Dabei erwähnt sie, dass ihre Eltern in Polen leben, ihr Exmann jedoch in die Schweiz gezogen ist. Sie selbst wohnt mit ihren beiden Söhnen in Gloggnitz. Durch diese Erzählung wird quasi ein Netz der Raumbeziehungen zwischen den Orten gespannt, indirekt entsteht ein relationaler Raum, bzw. ein transnationaler Raum. Solche Beispiele finden sich an weiteren Stellen, häufig in Verbindung mit einer (Binnen- oder internationalen) Migrationsgeschichte (Schritte 1: 68). E-DACH (S. 124f.) schildert die Schicksale einiger Intellektueller und Künstler_innen in der NS-Zeit und hebt hier ihre Fluchtbewegungen hervor. Auch hier kann von einem relationalen Raum gesprochen werden. Klarer liegt der Fall auf Seite 123. Hier werden u.a. der Anschluss Österreichs an das NS-Regime und die Bewegungen von Truppen während des Zweiten Weltkrieges erklärt, wodurch ein relationales Raumbild entsteht.

Ein weiterer Fall der Rekurrerung auf relationales Raumbilden findet sich in der Thematisierung der Wirtschaft bzw. der Präsentation Österreichs als Wirtschaftsstandort. E-DACH widmet ein ganzes Kapitel dem Überthema „Wirtschaft“ und präsentiert darin u. a. „innovative Unternehmen“ in DACH – für Österreich beispielsweise den Schokoladenhersteller Zotter. Die Wirtschaftsbeziehungen Zotters nach Nicaragua (E-DACH: 132f.) verweisen auf ein relationales Raumverständnis. Die dominanten Raumkonzepte des Kapitels sind, neben dem essentialistischen, das relationale Raumbild sowie der Wahrnehmungsraum. Einerseits werden wirtschaftliche und technologische Erscheinungen an ihre Entstehungs- oder Produktionsorte geknüpft (etwa „Branchen konzentrieren sich meist in einer bestimmten Region“ E-DACH: 128, oder ebd.: 132f.), andererseits werden die Exportbeziehungen bzw. die Internationalität von Unternehmen und Produkten dargestellt (ebd.). Zudem ist das Konzept des „Wirtschaftsstandorts“ an sich schon ein Hinweis auf ein relationales Raumbilden (Wardenga 2002: 48f.). Ein Standortfaktor hat nur dann Relevanz, wenn er den Unterschied zu anderen Standorten, zu denen er in Beziehung steht, ausmacht, ebenso ist Wirtschaft ohne (Konkurrenz-)Beziehungen schwer denkbar. Dazu kommen Fragen wie „Welche Produkte aus DACH gibt es bei Ihnen zu Hause? Womit haben Sie im Alltag und bei der Arbeit zu tun? Notieren Sie und machen Sie Fotos. Vergleichen Sie

anschließend im Kurs“ (E-DACH: 127). Hier wird die Wahrnehmung der Lernenden konkret einbezogen, ihre Raumwahrnehmung erhält Relevanz- wenn auch unter einem eingeschränkten Fokus. In der Vorstellung Tirols als Wirtschaftsraum (E-DACH: 137) kommt dem Wahrnehmungsraum mehr Gewicht zu (neben dem Containerraum): Hier sollen die Lernenden vermuten, was für die Region, ihrer Meinung nach, typisch ist. Allerdings geben die Bilder, die diese Aufgabe begleiten, die Richtung schon stark vor. Darauf sind ein Bergbauernhof, eine Skipiste mit skifahrenden Kindern sowie ein Labor mit Mikroskopen etc. abgebildet (ebd.).

Mittels einer Postkarte (PPDÖ: 106, ebenfalls PPDLiÖ: 106) wird Wien einerseits als Container voller möglicher Aktivitäten (vgl. Kapitel 6.2.1) dargestellt, andererseits klingen Lagebeziehungen an- etwa scheinen der Semmering (PPDÖ) bzw. Neusiedl (PPDLiÖ) nicht weit von Wien entfernt und einen Ausflug wert zu sein. Auch in Mitreden (96f.) wird das Thema „Mobilität“ behandelt. Der Impuls dazu wird als eine Reiseplanung unter dem Titel „Wir fahren irgendwohin“ (ebd.) gegeben. Ausgehend von einer Europakarte müssen die Lernenden ihre Reiseziele angeben- allerdings müssen sie ihre Wahl auch begründen und über die zwei abgebildeten Karten (eine politische und eine topographische Karte) reflektieren- was wird hier jeweils (nicht) gezeigt? So wird explizit die Konstruiertheit von Raum-Abbildungen sowie Raumwahrnehmungen reflektiert.

Distanzen und Richtungen scheinen in der Landeskunde eine untergeordnete Rolle zu spielen. Sie tauchen, wie gezeigt wurde, (nur) dann auf, wenn passende sprachliche Strukturen gelernt werden. Typisch sind dann Aufgaben, in denen Lernende österreichische Städte, Flüsse oder Berge nördlich, südlich, westlich oder östlich von einem Referenzpunkt verorten müssen (etwa Schritte 1: 28). Gleichzeitig deutet die Abbildung/Markierung einiger weniger räumlicher Bezugspunkte, etwa auf einer Karte, immer auch auf eine Wahrnehmung des Raums als Container hin. Die Hervorhebung kommt der Bewertung der einzelnen Rauminhalte als „wissenswert“ oder relevant gleich. Hier zeigt sich wiederum, dass die Zuordnung von Texten oder Bildern zu genau einem Raumkonzept oft nicht möglich ist.

6.2.1.4 Wahrnehmungsraum

Die Wahrnehmungsperspektive auf Raum wird in einigen Fällen auch gewählt. Solche Beispiele fordern oft die Kursteilnehmer_innen zu einer persönlichen Stellungnahme bzw. zur Schilderung „ihrer Sicht“ des Raumes (der Stadt, des Kursorts etc.) auf (vgl. u.a. PPDÖ: 118). Hier ist zu beachten, dass die Fokussierung der Wahrnehmung von Raum durch unterschiedliche (Interessens-)Gruppen die Ausnahme bildet. Diese findet sich beispielsweise in Mitreden (S.109). Dort wird ein Konflikt zwischen Menschen, die sich als „Berliner_innen“ wahrnehmen, und Menschen, die als „Schwaben/Schwäbin“ wahrgenommen werden (oder dies auch selbst tun), um das „Recht“ im Stadtteil Prenzlauer Berg zu leben, thema-

tisiert. Häufiger wird die Wahrnehmung bestimmter Elemente im Raum ins Zentrum gerückt. Die Kategorisierung als „Wahrnehmungsraum“ ergibt sich deshalb erst in der Perspektive der raumanalytischen Betrachtung.

Ein Beispiel dafür wäre das bereits zitierte „Projekt“ in Schritte 1 (S. 80), bei dem die Lernenden aufgefordert sind, ihren Kursort nicht nur hinsichtlich geographischer Lagedaten zu beschreiben, sondern auch zu erzählen was man alles an dem Ort machen kann. So werden die essentialistische, die relationale und die Raumwahrnehmungsperspektive kombiniert. Allerdings wird dieser Vorgang hier nicht explizit benannt. Eine stärker dekonstruktive Frage, etwa nach den empfundenen Grenzen des Kursortes oder der sozialen und räumlichen „Genehmigung“ von Aktivitäten, wird nicht gestellt. An anderer Stelle in Schritte 2 (S. 74) gibt es folgende Sprechaufgabe: „Was wissen Sie über Österreich? Sammeln Sie und machen Sie eine Mindmap“ (ebd., Abbildung 9). Daran schließt b an „Was gefällt Ihnen (nicht)? Was schmeckt Ihnen (nicht)? Sprechen Sie über Ihre Mindmap“ (ebd.). Die im Buch bereits begonnene Mindmap zeigt Begriffe, manche ergänzt durch Zeichnungen, die teilweise als Kollektivsymbole gewertet werden können (vgl. Kapitel 6.2.2). Dadurch wird partiell schon eine Richtung vorgegeben, es sind jedoch auch Leerstellen und Erweiterungsmöglichkeiten angedeutet. Aus diesem Grund sowie aufgrund der Aktivität b, kann diese Aufgabe als Beispiel für die Umsetzung des Wahrnehmungsraum-Konzepts gelten.

In Schritte 2 (S. 49) lautet eine Aufgabe „Zeichnen Sie Ihren persönlichen ‚Netzplan‘ und sprechen Sie dann mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner.“ Hier steht die Raumwahrnehmung der Teilnehmer_innen im Mittelpunkt. Gleichzeitig wird so deutlich, dass Raumdarstellungen Konstruktionen sind. Dieser Umstand bzw. Reflexionsanlass wird allerdings seitens des Lehrwerks nicht aufgegriffen.

In den genannten Fällen wird die Raumwahrnehmung der Lernenden auf den tatsächlich erlebten Alltags- und Umgebungsraum bezogen und reflektiert. Im Material des ÖI wird im Paket zur „Architektur“ die Wahrnehmung der Lernenden auf eine nicht real empfundene Weise herangezogen. Die darin präsentierten modernen Architekturwerke in Österreich sollen seitens der Lernenden beschrieben und subjektiv bewertet werden. Zudem dürfen sie über Verwendungszwecke mutmaßen oder sogar selbst planen. Das Wahrnehmungsraumkonzept wird hier also durch die Lernendenbewertungen aufgenommen (ÖI Hangar 7:1, Haus Kienreich: 5, Kunsthaus Graz: 1, Steinhaus: 1, WU: 1f.)

Eine andere Art, mit Raumwahrnehmungen umzugehen, zeigt die eröffnende Fotogeschichte in Schritte 1 (10f.), in der durch gewisse Stilmittel – hier durch die (überzeichneten) Gesichtsausdrücke der Darsteller_innen – Raumwahrnehmungen inszeniert werden. Eine bestimmte Wahrnehmung der Situation und damit implizit auch der Umgebung und des Raumes werden suggeriert. In diesem Sinn könnte die Fotogeschichte auch als Beispiel für den Wahrnehmungsraum gewertet werden, unter der

Einschränkung, dass grundsätzlich die „Wahrnehmung“ der fiktiven Protagonist_innen thematisiert wird.

Auf ähnliche Weise kommen Raumvorstellungen in der Lektion 10 „Mein Leben“ (PPDÖ: 103, fast identisch, mit anderen Abbildungen, in PPDLiÖ: 103) zur Sprache. Auf der „Alles-klar“-Eröffnungsseite werden die Stationen eines Lebens, durch Photographien verbildlicht, beschrieben und individuell verknüpft. Der Raum steht dabei- unbemerkt- im Zentrum, wird aber als „unabhängige“ und gegebene Größe angenommen- er ist ein Container, in dem man sich eine bestimmte Zeit lang aufhält. Dass diese Räume dadurch auch Bedeutungen erhalten (durch das Leben in ihnen) wird hier nur indirekt über die zeitliche Differenzierung (früher-heute) in Verbindung mit einem veränderten Lebensumstand (früher war ich Verkäufer, heute bin ich Taxifahrer) transportiert, die Verknüpfung zum Raum ist nur implizit enthalten. Trotzdem spielt die räumliche Veränderung im Laufe des Lebens eine wesentliche Rolle. Hier wird deutlich, dass Raum (individuelle) Bedeutung trägt. Das Beispiel könnte im Sinne des Wahrnehmungsraum-Konzepts funktionieren, wobei hier zunächst nur die Wahrnehmung der fiktiven Protagonist_innen vermutet wird. Die Fotos suggerieren eine Raumvorstellung und sie sind die Grundlage für die Interpretation seitens der Lernenden. Im nächsten Schritt geht es zudem um die Kursteilnehmer_innen selbst. Obwohl das Beispiel nicht direkt auf Österreich, bzw. österreichische Landeskunde, bezogen ist, wurde es in die Analyse aufgenommen. Da hier einerseits implizit eine Österreichvorstellung vom „besseren Leben“ vermittelt wird („Früher hatte ich kein Auto. Jetzt habe ich ein Auto“ (PPDLiÖ: 103) kann in Verbindung mit einer Migrationserfahrung auch auf einen veränderten Raumkontext geschlossen werden) und andererseits wird deutlich, wie mit dem Wahrnehmungskonzept von Raum gearbeitet werden könnte, wenn die individuelle Raumbewertung/-wahrnehmung auch thematisiert würde.

Es zeigt sich, dass die tiefergehende Auseinandersetzung mit der subjektiven Raumwahrnehmung in den analysierten Materialien eher die Ausnahme bildet. Es wird an einigen Stellen jedoch versucht, die Perspektive der Kursteilnehmer_innen auf den Raum – oft verstanden als der Kursort – einzubeziehen. Das gelingt unterschiedlich gut. Teilweise geht die grundsätzlich offene Intention durch einschränkende Fragestellungen oder Redemittel verloren.

6.2.1.5 Raum als Konstruktion

Der Raum als Konstruktion wird in sehr wenigen Fällen explizit gemacht. Ein positives Beispiel findet sich im Landeskundelehrwerk „Mitreden“, das ohnehin eine Sonderposition im Vergleich zu den anderen Materialien einnimmt. Es ist das einzige Lehrwerk, das es als eine seiner Zielsetzungen sieht, bestehende Annahmen von Raum und Räumlichkeit als Konstruktionen zu entlarven (Altmayer et al. 2016a: 16). Im Modul „Mobilität“ wird das in konsequenter Weise umgesetzt. So werden die eigenen (wertenden) Vorstellungen von Europa, auch die orientierende Funktion bzw. die interpretierende und

konstruierende Wirkung von Karten hinterfragt (ebd.: 93ff.). Der Kartenbegriff wird erweitert um Karten, die anderes als den „geographischen“ Raum abbilden (ebd.: 97ff.). Raumwahrnehmungen von Lernenden finden an unterschiedlicher Stelle Platz- etwa, wenn sie ihre Reiseziele beschreiben sollen (ebd.: 96), oder ein Graffiti an einer Berliner Hauswand interpretieren sollen (ebd. 113). Auch relationale Raumbegriffe kommen zu tragen- etwa in den Migrationsgeschichten (ebd.: 101).

Ein weiteres raum(de)konstruierendes Beispiel findet sich in den Online-Materialien des ÖI zum Thema Radfahren in Österreich. Ein Teil ist dem Phänomen des Radparkourfahrens in Altbauwohnungen gewidmet, das seinen Ursprung in studentischen Kreisen hat und als „Altbaukriterium“ bekannt ist. Hier ergibt sich durch die radikale Neuinterpretation des Wohnraums fast zwingend eine Hinterfragung der Raumwahrnehmung sowie der Konstruiertheit von Raum bzw. der daran gekoppelten Praktiken. Die Unterrichtsvorschläge beinhalten allerdings eher eine sachbezogene Diskussion „Würden Sie in Ihrer Wohnung ein Altbaukriterium durchführen?“ (ÖI Radfahren Altbau: 2).

Im ÖIF-Online-Landeskundematerial (2012: 11) findet sich ein spannendes Beispiel. Hier werden regionale Speisen, „Spezialitäten“ Österreichs, präsentiert. Sie müssen den jeweiligen Regionen zugeordnet werden (klassischer Containerraum). Allerdings sind zwei Abbildungen von Speisen zu finden, die ursprünglich nicht aus Österreich stammen und wohl von den meisten Österreicher_innen nicht als österreichisch bezeichnet würden, trotzdem aber ein „österreichisches Alltagsgericht“ darstellen (die Rede ist von Kebab, Cevapcici und einem asiatischen Nudelgericht). Dieser kleine „Trick“ eröffnet hier Raum für eine Auseinandersetzung mit der konstanten Veränderung von „Kultur“, „Gesellschaft“ und auch Raum. Die auf den ersten Blick klassische Anordnung regionaler Speisen (Salzburger Nockerl, Kärntner Kasnudeln etc.) kann so potenziell dekonstruiert werden – was ist schon ein österreichisches Essen? Gulasch? Palatschinken? Einschränkend muss hier natürlich angemerkt werden, dass diese Option der reflexiven Auseinandersetzung in keinem Arbeitsauftrag direkt enthalten ist. In der Aufgabenstellung heißt es lediglich „Ordnen Sie zu. Drei Spezialitäten kommen ursprünglich nicht aus Österreich. Welche?“ (ebd.).

An anderer Stelle kommt Raumkonstruktion bzw. die Arbeit mit einer Raumkonstruktion noch zur Sprache, wird jedoch kaum als solche hinterfragt. Für Haus Kienreich sollen die Lernenden einen Einrichtungsvorschlag erstellen- sie können raumkonstruktiv tätig werden (ÖI Haus Kienreich: 3). In Schritte 2 (S.49) zeichnen die Lernenden, wie bereits erwähnt, ihren persönlichen Netzplan. Die Frage liegt dabei in der Einbettung dieser Aktivitäten – werden Unterschiede der Raumwahrnehmung der Teilnehmer_innen auf den Raum bezogen? Wird damit weiter gearbeitet? Werden mögliche Gründe erforscht? Aus den Beispielen im Material lässt sich das nicht ableiten. Konkrete Aufgabenstellungen fehlen.

Raumkonstruktionen als Mittel zur Welterfassung werden häufiger eingesetzt. Der ökologische Fußabdruck taucht auf Seite 110 in E-DACH (auch Öl Haus Kienreich: 4) auf. Dieser ist eine konstruierte Maßeinheit, die anzeigt, wie ressourcenintensiv unser Lebensstil ist. Der Verbrauch wird auf jene fiktive Fläche umgerechnet, die es bräuchte, um die verbrauchten Ressourcen wiederherzustellen. Die Auseinandersetzung verbleibt jedoch stark auf der Ebene des Textverständnisses und des Zwecks der raumbasierten Maßeinheit. Der dahinterliegende Gedanke, dass hier raumkonstruktiv gehandelt wird, wird nicht aufgegriffen.

Laufend kommt es dagegen zu nicht thematisierten Raumkonstruktionen seitens der Lehrwerke selbst. So könnten Beispiele wie die Fotogeschichte aus Schritte 1 (S. 10f.) auch als Raumkonstruktion gewertet werden. Ein Stadtbild wird durch Fotografien und einen Hörtext inszeniert. Die Stadt (Salzburg) wird als Raum der sommerlichen Freizeitaktivität mit Familie und Freund_innen gezeigt. Die Bilder sind in warmen Farbtönen gehalten, im Hintergrund gibt es einige Bäume oder andere mit freundlich wirkenden Menschen besetzte Tische. Menschen und Stadt färben quasi gegenseitig aufeinander ab. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass Bilder und Fotos, als Ausschnitte der „Realität“ aus einer bestimmten Perspektive, immer eine Konstruktion darstellen. Von der didaktischen *Anwendung* eines konstruierten Raumes nach Wardenga (2002, 2006) kann deshalb nur gesprochen werden, wenn diese Konstruiertheit explizit gemacht wird. Das kann durch Aufgabenstellungen geschehen, durch rhetorische Fragen oder durch (offensichtliche) Widersprüchlichkeiten in Texten oder Bildern et cetera. Im vorliegenden Auszug ist das jedoch nicht der Fall. Solange die Konstruiertheit nicht thematisiert wird, ist die textliche bzw. bildliche Darstellung zwar eine Raumkonstruktion, allerdings muss auch gewertet werden, dass dieser Umstand verschwiegen wird. Indem die Konstruktion als Scheinwirklichkeit unhinterfragt stehen bleibt, ergibt sich eine Machtposition der „Macher_innen“ gegenüber den „Konsument_innen“. An anderer Stelle wurde dieser Umstand unter Zuhilfenahme der Überlegungen Edward Saids (1979) und Roland Barthes (1984) bereits erklärt. Dabei wurde auf die verschiedenen Leser_innenpositionen eingegangen. Welche Interpretationsleistung sie vollbringen, ist dabei stark von ihrer Kulturalisierung abhängig. Nur wer über ein entsprechendes kulturelles Wissen verfügt, kann die „versteckten“ Botschaften überhaupt lesen. Zusätzlich hängt es vom Interesse bzw. der Position der Lesenden zum Dargestellten ab, wie sie das Bild oder den Text wahrnehmen.

Verknüpft mit der Konstruktion von Raum werden in den Lehrmaterialien auch andere Inhalte. Lehrmaterialien tragen so konstant zur Konstruktion eines Weltbildes, von Weltwissen, bei. Unter Zuhilfenahme der Konzepte der Kollektivsymbole (Link 1982 nach Jäger 2015: 55) bzw. der Kulturellen Deutungsmuster (Altmayer 2002: 16f., 2006: 52f.) wurden einige Elemente dieses Konstruktionsprozesses, speziell im Hinblick auf die Landeskunde Österreichs herausgearbeitet. Außerdem wurden raumbezo-

gene Praktiken identifiziert, die ebenfalls das Weltwissen bzw. das Repertoire möglicher Deutungsmuster speisen. Bevor die Ergebnisse dieser Analysen vorgestellt werden, wird der Zusammenhang zwischen Raum-De-Konstruktion und anderen Konzepten noch einmal am Beispiel der Identitäts- bzw. Nationalitätskonzeptionen verdeutlicht.

6.2.1.5.1 Raum-Identitätskonstruktionen: Herkunft, Nationalität...? Teil 2

Auf den Zusammenhang bzw. das Zusammenwirken der Konzepte Raum, Nationalität und Identität wurde bereits in Kapitel 6.2.1.2.2 eingegangen. Es wurde gezeigt, wie Containerraumdenken auf andere Konzepte übertragen wird und so dazu führen kann, dass Menschen, ähnlich den Räumen, voreurteilt werden. Edward Said (1979) hat diese Phänomene für den Orient mittels Dekonstruktion aufgezeigt und kritisiert (vgl. Kapitel 3.3.1). In der DaF/DaZ-Landeskunde ist ebenso ein dekonstruktives Vorgehen möglich. Das zeigt das Lehrwerk „Mitreden“, das die Frage nach der Identität bzw. nach den zugeschriebenen Identitäten ohne die Zuschreibung essentialisierender Vorannahmen aufgreift. Auch hier werden Raumbilder mit Identitätskonstrukten verknüpft- jedoch oft in fragender Form, die Raum für Eigenes eröffnet. Der Raum spielt auch hier immer wieder eine Rolle. So wird etwa ausgehend von der Fotografie einer Szene in einer Einkaufszone nach der Wahrnehmung der Lernenden gefragt. „Was sehen Sie?“ (Mitreden: 20) lautet die auf ein Wahrnehmungskonzept von Raum verweisende Frage. Gleichzeitig schwingt hier aber- durch die zu erwartenden Antworten (in Gestalt einer beschreibenden Aufzählung)- der Containerraumbegriff mit. Die eigene nationale Identität sowie die Interpretation anderer werden ab Seite 35 behandelt. Wieder stehen Bilder am Anfang der Auseinandersetzung. Es werden wieder unterschiedliche Raumkonzepte aufgenommen. Obwohl der Fokus weniger auf dem Raum- als auf dem Identitätsbegriff liegt, spielen Raumbezüge eine wichtige Rolle. Auf Seite 35 (KV 11) werden Vermutungen über einen jungen Mann angestellt, der vor einem beschmierten Gebäude posiert, auch ein Durchgang ist zu erkennen. Damit ist er in gewisser Weise im städtischen Raum verortet. Zudem weckt sein äußeres Erscheinungsbild möglicherweise (so die Erwartungshaltung der Verfasser_innen (vgl. Mitreden: 35)) Assoziationen mit bestimmten geographischen Räumen. Zudem werden explizit Angaben zur (vermuteten) Nationalität und zum (ebenfalls vermuteten) Wohnort verlangt. Das Anstellen von Vermutungen über diesen Ort verwendet das Konzept des Wahrnehmungsraums, denn für eine Verortung der Person in einem Raum werden hier keine anderen Anknüpfungspunkte abseits der eigenen Vorstellungen und Vorurteile geben. Durch die verlangte Begründung setzt ein Dekonstruktionsprozess ein- der sowohl die räumliche als auch die Identitätskomponente als konstruiert enttarnen kann. Durch die anschließende „Auflösung“ wird der dekonstruierende Effekt noch verstärkt. Das Bild entstammt der Kampagne „#auchichbindeutschland“, in der die Selbstwahrnehmung klar mit dem Staat bzw. Land verknüpft wird. Deutschland wird als Konstrukt markiert, ebenso wie die damit verbundenen Identitätskonzepte. Auf anderer Ebene ist zu berücksichtigen, dass

die Kampagne eine Reaktion auf eine andere kommerzielle Kampagne unter dem Slogan „DU bist Deutschland“ darstellt, die zur Zeit der Fußball-WM 2005 verbreitet wurde und ein „interethisches“ Deutschland, das durch die Mentalität des „Du kannst es schaffen, egal woher du kommst/wer du bist“ geprägt ist, propagiert (vgl. Knobloch 2007: 21). Dass die Kampagne nicht etwa lautet „auch ich bin Deutsche/r“ hängt wohl mit der (historisch) schwierigen Konzeption des „Deutsch-Seins“ generell zusammen. In der Antwort des abgebildeten Achmadschah Zazai findet sich zudem die Dekonstruktion durch „Enttarnung“ (Reich K. 2000: 120) der Wahrnehmung Afghanistans als Angstraum.

Die Strategie der Dekonstruktion sowie der Reflexion der eigenen Erwartungen und Vorannahmen wird auch mittels der Titelbilder des „Spiegel“ vom WM-Sieg 2014 (die Zeitschrift erschien in sechs Varianten) verfolgt (Mitreden: 40f.) verfolgt. Auch hier werden Räume und Identitäten, konkret die Identität „der Deutschen“ dekonstruiert und somit als Konstruktionen markiert.

Ein weiteres Beispiel für die Dekonstruktion von raumbezogenen Identitäts- und Nationalitätsbegriffen findet sich in E-DACH (86ff.). Die bisher angeführten Auszüge aus den E-DACH zeigen einen klaren Schwerpunkt im Raumdenken- das essentialistische Raumbild. Jedoch findet sich in dem Landeskunde-Lehrwerk auch ein ganz anderes Herangehen an die Vorstellungen von Raum, Nation, Nationalität und (Raum-)Identität – wenn auch nur für das Beispiel Deutschlands (Seiten 86-88). Es soll hier trotzdem Erwähnung finden, da darin wesentliche konzeptionelle Möglichkeiten für die dekonstruktive Verknüpfung von Raum und Identitätsbegriffen ersichtlich werden. Außerdem würde die Auslassung dieses Beispiels das Bild des analysierten Lehrwerks verzerren. Hier wird die Arbeit von Tatjana Leichsering zum Ausgangspunkt für eine Reflexion über die Verknüpfung der genannten Dimensionen. Leichsering hat für ihr 2009 erschienen Buch mit 37 Kindern, die einen sogenannten Migrationshintergrund haben, über deren Vorstellungen von Herkunft, Identität, Nationalität und dem Deutsch-Sein geredet (Topçu o.J.: 1). In ihren Gesprächen mit den Kindern ergaben sich immer wieder Momente der Verblüffung und des Nachdenkens, in denen die Kinder ihre Konzepte – etwa von dem, was es heißt Deutsch zu sein oder nicht- hinterfragen mussten. Sie erlebten die Grenzen der Anwendbarkeit ihrer Konzepte (E-DACH: 87). Im Lehrwerk sind zwei der Interviews in Auszügen abgedruckt (ebd.: 86f.). Außerdem kommt der Schriftsteller Feridun Zaimoglu zu Wort (ebd.: 88). Die Aufgabenstellungen, die im Lehrwerk dazu gegeben werden, regen die Lernenden dazu an, ihre eigenen Konzepte zu hinterfragen. Etwa werden vier Kinder- sie sind auf Fotos zu sehen- mitsamt ihren Lieblingsessen, Lieblingsfernsehsendungen, Hobbies und Berufswünschen vorgestellt. Die Namen sowie die Staatsangehörigkeiten und Sprachkenntnisse fehlen. Die Lernenden sind aufgefordert Vermutungen darüber anzustellen und darüber zu sprechen. (ebd.: 86) Auf der nächsten Seite, nach der Lektüre der Interviewauszüge, werden auch die Lernenden mit der Frage konfrontiert: „Und Sie, was denken Sie? Wer ist ein Deutscher und wer ist ein Ausländer? Tauschen Sie sich aus. Notieren Sie Kriterien.“ (ebd.: 87, vgl. a.: 89) Hier werden

die Raumkonzepte und damit verknüpfte Vorstellungen von Kultur, Herkunft und Zugehörigkeit aufgebrochen. Die Konstruiertheit und die Relevanz der eigenen bzw. der Fremdwahrnehmung – etwa wenn ein Kind erkennt, dass auch die blonde, gut deutschsprechende Frau eine italienische Mutter hat (ebd.:87) – werden deutlich. Das Beispiel zeigt, dass auch auf einfachem Sprachniveau und mit schlichten Methoden, mit den Konzepten des konstruierten Raums und des Wahrnehmungsraums gearbeitet werden kann, und dass in der Folge auch implizit wie explizit Vorstellungen von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten aufgebrochen werden können.. Damit steht dieses Kapitel im Spannungsverhältnis zu anderen Teilen des Buches E-DACH, die Raum überwiegend als gegeben und konstant annehmen.

6.2.1.6 Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass Raum in der DaF/DaZ-Landeskunde häufig essentialistisch, als objektiver Rahmen für Objekte, Menschen und „Kultur“ verstanden wird. Nur selten, üblicherweise in Zusammenhang mit bestimmten Sprachlernschritten, wie dem Erlernen von Richtungsangaben oder Verkehrsmitteln, werden Räume und/oder Orte durch ihre Beziehung zueinander gefasst. Dagegen wird im DaZ-Bereich immer wieder auf die (Raum-)Wahrnehmungen und – Vorstellungen der Lernenden zurückgegriffen. Durch deren aktive Auseinandersetzung mit ihrem Kurs – oder Lebensort werden sie in das Lerngeschehen einbezogen. Allerdings bleibt die Weiterentwicklung dieser Tätigkeit zu einer Hinterfragung der Gemachtheit von Raum und der möglichen Intentionen hinter Raumdarstellungen meist aus. Das selbsttätige, bewusste Schaffen eigener räumlicher Bilder oder aber die konsequente Dekonstruktion vorzufindender Raumkonstruktionen bildet die Ausnahme.

Darüber hinaus wurden einige Schwierigkeiten in der analytischen Aufbrechung und Kategorisierung von Raumkonstrukten ersichtlich, ebenso wie ihre tiefe Verknüpfung mit anderen Konzepten, die dazu dienen Menschen „einzuordnen“ – Identität, Nationalität und immer wieder auch „Kultur“ im Sinne eines Überbegriffs für gesellschaftliches Wissen, entsprechende Praktiken sowie Produkte, von Gebrauchsgegenständen bis Kunst. In den beiden folgenden Abschnitten wird der Versuch einer Benennung, Einordnung und Analyse dieser mit dem Raumbegriff eng verbundenen Botschaften unternommen. Der Fokus liegt dabei auf dem Aufspüren von Kollektivsymbolen sowie räumlich verankerter Praktiken.

6.2.2 Kollektivsymbole

Kollektivsymbole können als Quasi –Metaphern verstanden werden. Ihre Deutung(smöglichkeit)en sind abhängig von der Art und der Quantität des kulturellen Wissens, des Bestands an kulturellen Deutungsmustern, über das die Rezipient_innen verfügen (vgl. Kapitel 2.4). Kulturreflexive DaF/DaZ-Lan-

deskunde versucht, solche Deutungsmuster transparent zu machen und gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren, wie sie funktionieren. In so einem Prozess können alle Beteiligten (Lernende wie Lehrende) ihren „Schatz“ an Deutungsmustern erweitern und so die Deutungsvorgänge anderer besser einordnen, nachvollziehen und hinterfragen (vgl. Kapitel 4.4).

Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurde der Frage nachgegangen, auf welche Symbole die ausgewählten Lehrmaterialien zurückgreifen, um auf Österreich zu referieren. Oder anders, welche Symbole in den Materialien tragen die Bedeutung „Österreich“ „in sich“. Diese definitivische Einschränkung dessen, was als Kollektivsymbol bzw. kulturelles Deutungsmuster im Kontext zu verstehen ist, ist zulässig, da Kollektivsymbole nur aus konkreten „kommunikativen Handlungen („Texten““ (Altmayer 2002: 19) ableitbar sind. Es ergeben sich jeweils andere relevante Deutungsmuster, je nach Auswahl der zugrunde gelegten Texte (aus einer „Kommunikationsgemeinschaft“ (ebd.), also aus einer Gruppe ähnlicher Texte) und deren Intention(en).

Es handelt sich bei dieser Analyse nicht um den Versuch festzuschreiben, was als Symbol für Österreich gilt und was nicht. Denn hier ist die Perspektive entscheidend, Bedeutungen und Lesarten variieren von Person zu Person. Diese Variationen sind nicht als absolut anzusehen (eine Person sieht schwarz, die andere weiß), viel eher sind sie als Gemische, Grautöne, mit unterschiedlichem Deckungsgrad und Farbbeimischungen zu betrachten. Es gibt nur unterschiedlich starke Annäherungen an Schwarz und Weiß. Entgegen der tatsächlichen Beschaffenheit von Deutungsmustern, die sich als Kontinuum darstellen und nicht genau abgegrenzt werden können, erscheint eine Trennung zwischen einer Innenperspektive (für Personen „lesbar“, die mit den primär österreichischen Deutungsmustern vertraut sind) und einer Außenperspektive (auch oder ausschließlich für Personen lesbar, die mit den österreichischen Deutungsmustern weniger vertraut sind) analytisch sinnvoll, zumindest für ein besseres Verständnis des hier verfolgten Anliegens. Ein Beispiel soll den Unterschied verdeutlichen. Für Österreich-Kenner_innen ist das „Burgenland“ oder „Burgenländischer Wein“ intuitiv mit Österreich verbunden (=Innenperspektive). Wer Österreich nicht oder weniger gut kennt, wird möglicherweise von dem Begriff „Burgenland“ nicht auf Österreich schließen (=Außenperspektive). Aus meiner persönlichen Erfahrung in Argentinien weiß ich, dass dagegen „Tirol“ für viele Argentinier_innen ein bekanntes Symbol darstellt. Sie verbinden es mit schneebedeckten Bergen, manche mit den Alpen, mit der Schweiz und manchmal auch mit Österreich. Hier zeigt sich bereits deutlich, dass dieses Wissen individuell unterschiedlich beschaffen sein kann und nicht notwendigerweise „richtig“ sein muss. Ein weiteres Beispiel aus meiner Erfahrung ist der Musicalfilm „The Sound of Music“. Obwohl ich u.a. in Salzburg aufgewachsen bin, war mir dieser Titel lange kein Begriff. Ich wurde auf ihn durch Personen aufmerksam gemacht, die in Bezug auf Österreich eher eine Außenperspektive einnehmen. Ich musste erst lernen, dass es sich dabei um die mir als „Trappfamilie“ bekannte Geschichte handelte und, dass dieser, in meinen

Augen als alt und irrelevant erscheinende Film für jene Menschen eine untrennbare Verbindung zu Österreich und Salzburg hat.

Aufgrund des Rahmens dieser Arbeit wurden bewusst Symbole, die als Referenz für den gesamten DACH-Raum beansprucht werden oder zur Konstruktion der Gemeinsamkeiten in DACH beitragen, weitestgehend ausgeschlossen. Das trifft beispielsweise auf alle Symbole aus dem Bereich „Demokratie“ zu, die in mehreren Werken zu finden sind (E-DACH 114f., ÖIF Landeskunde 2012: 20ff.). Dagegen wäre das österreichische Parlament sehr wohl ein mögliches Symbol, da es klar von den Entsprechungen in der Schweiz (Bundeshaus) bzw. in Deutschland (Reichstag) unterschieden werden kann. Hier wurde nur in solchen Fällen eine Ausnahme gemacht, in denen davon ausgegangen werden konnte, dass Vertreter_innen der Innenperspektive das jeweilige Symbol als „essentiell österreichisch“ betrachten würden. Als Hinweis darauf, was als „essentiell österreichisch“ empfunden wird, wurden einerseits die Ergebnisse eines Experiments¹⁰, das mit Lehramtsstudierenden des Faches Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien durchgeführt wurde, herangezogen. Die Studierenden der LV Fachdidaktik I der letzten Semester hatten dabei 30 Sekunden Zeit, möglichst viele spontane Assoziationen zu Österreich zu notieren. Die zehn häufigsten Begriffe dieser Auswertung (nach Häufigkeiten gereiht: Wien, Alpen, Berge, Wintersport¹¹, Heimat, Schnitzel, Donau, Mozart, Seen, Drindl/Lederhose) können als „des Pudels Kern“, als Essenz der Kollektivsymbolik gelten. Andererseits wurden verschiedene Studien, die das Selbstbild der Österreicher_innen untersucht haben zur Orientierung herangezogen. Darunter etwa die GfK-Studie (2011)

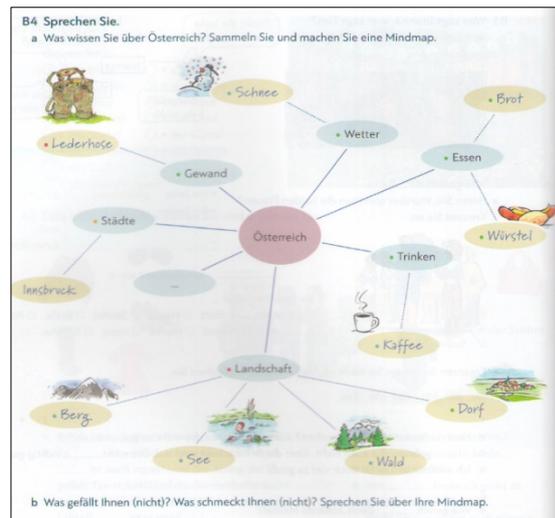


Abbildung 9 Schritte 2: S. 74

oder das dreibändige Werk „Memoria Austriae“ (Brix 2004, 2005), das eine Auswahl besonders wichtiger Anknüpfungspunkte für österreichische kollektive Erinnerung bzw. das Selbstbild der Österreicher_innen näher beleuchtet. Das betrifft beispielsweise das Symbol „Alpen“ bzw. „Berge“, auch wenn diese ebenso für die Schweiz und Deutschland als Kollektivsymbol fungieren mögen. Die bereits erwähnte Mindmap aus Schritte 2 (74) fasst in gewisser Weise, die Kollektivsymbole aus der österreichischen Innenperspektive zusammen. Inwieweit sich diese mit anderen Blickwinkeln deckt ist fraglich.

¹⁰ Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fachdidaktik I“ unter der Leitung von Christiane Hintermann für das Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde nahmen insgesamt 372 Studierende im Sommersemester 2015 und in den Wintersemestern 2015/16 sowie 2016/17 an dem „Experiment“ teil.

¹¹ In der Kategorie „Wintersport“ wurden auch Nennungen wie „Skifahren“ oder „Snowboarden“ inkludiert.

Aus den dargelegten Gründen lässt sich ableiten, dass das Konzept von „Kollektivsymbolik“ nicht mit jenem von Jäger (2015) bzw. Link (nach Jäger 2015: 53) beschriebenen gleichzusetzen ist. Aufgrund der gewählten Materie muss es etwas angepasst werden, indem nur die eindeutigsten Referenzen beachtet werden- das Analysesieb wird etwas gröber eingestellt. Jäger beschreibt die Kollektivsymbole als „Repertoire an Bildern [...] mit dem wir uns ein Gesamtbild von der gesellschaftlichen Wirklichkeit bzw. der politischen Landschaft der Gesellschaft machen, wie wir diese deuten und – insbesondere durch die Medien- gedeutet bekommen“ (Jäger 2015: 55). Dies geschieht auch in den DaZ- bzw. Landeskundelehrwerken. Allerdings auf einem „elementaren“ Niveau- schließlich richten sich die Materialien an Deutschlernende. Von ihnen wird angenommen, dass sie (noch) wenig über das „Österreichisch-Sein“ wissen. Hier schließt sich sofort die Frage an, wie denn „Österreichisch-Sein“ überhaupt definiert ist. Wenn man von einem nicht-essentialisierenden Raum- und Kulturbegriff ausgeht, kann diese Frage nur mit „Error“ beantwortet werden- ähnlich dem Versuch der Division durch Null. (vgl. Altmayer 2013a: 19). Nichtsdestotrotz tun Medien, speziell Sprachlehrmedien, genau das. Sie versuchen ein Bild von einem Land und einer Nation zu kreieren. Sie führen jene „großen“, oft (scheinbar) „unstrittigen“ und positivbesetzten Elemente, Symbole des Kollektivs „Österreichs“ ein, die im dominanten Diskurs oder Deutungsmuster des Normalismus (Jäger 2015: 53) „Österreich“ oder das „Österreichische“, also den Österreich-Diskurs, ausmachen. Die Lehrwerksinhalte sind in gewisser Weise als Konstruktion von Österreich durch Personen, die, zumindest teilweise, eine Innenperspektive zu Österreich einnehmen (viele der Lehrwerksautor_innen leben in Deutschland), und sich an Personen mit vermuteter Außenperspektive richten, zu werten. Die Lernenden müssen, so die Annahme, erst das entsprechende kulturelle Deutungsmuster des Österreich-Diskurses lernen. Altmayer definiert Deutungsmuster wie folgt:

„Es ist ein Wissenselement,

- in dem musterhaft **verdichtetes und typisiertes**, d.h. auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedeltes und insofern auf viele konkrete Situationen anwendbares Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten ist;
- das dazu dient, je konkrete Erfahrungen und Situationen als Fall eines allgemeineren Typs / Musters zu deuten und einzuordnen, der Erfahrung bzw. Situation einen **bestimmten Sinn** zuzuschreiben und unser **Handeln** in der entsprechenden Situation zu orientieren;
- das in Sprache und Diskursen gespeichert und überliefert ist, im Prozess der Sozialisation in bestimmte Diskurse erworben wird, für die Verständigung und die Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit innerhalb dieser Diskurse zur Verfügung steht und **in diesem Sinn Gemeinschaft stiftet**;
- das in alltäglichen Handlungsvollzügen und Kommunikationssituationen in der Regel **implizit und unreflektiert** verwendet und als allgemein bekannt und selbstverständlich vorausgesetzt wird, das im Bedarfsfall aber auch auf eine reflexive Ebene gehoben und selbst zum Gegenstand auch kontroverser Deutung werden kann“ (Altmayer 2013a: 20f., Hervorhebung V. K.)

Folgende eindeutig auf Österreich bezogenen, und damit den Österreich-Diskurs ausmachende, Kollektivsymbole wurden in den ausgewählten Lehrwerken identifiziert:

	PPDÖ	PPLiÖ	Linie 1	Schritte 1	Schritte 2	E-DACH	ÖI /ÖIFMa- materialien	Mit- reden
Geschichte – Sehenswürdigkeiten								
Der Anschluss						123f.		
Habsburger Maria Theresia						114, 114		
Schönbrunn	43	44, 107				24, 100f.,	Material „Schönbrunn“, ÖIF LaKu 2012	
Stephansdom						24	Gleichberech- tigung	
Wien*	43	43,44 Cover				24f.		
Parlament (Foto)		93				117	ÖIF Online Ma- teriali 2012	
Riesenrad	106, Cover	106	9					
Natur – Aktivitäten								
Donau						28		
Alpen /Berge					45, 74	30f., 108f.		
Großglockner						30		
Wintersport						40f.,52		
Tirol						137		
Speisen – Produkte/Unternehmen								
Palatschinken				X 38,34f.		X 61		
Schnitzel			79					
Käsekrainer Burenwurst Kärntner Kasnudeln			106, 110	74f. 41				
Salzburger Nockerl Sacher Torte Käseknöpfe, Kässpätzle (Tiroler) Knödel		107	94 94 94	45 45 45		66	ÖIF LaKu 2012 ÖIF LaKu 2012 So schmeckt Österreich	
Apfelstrudel						66f.		
Almdudler Skiwasser				39		62 62		
Manner						127		
Zotter						132f.		
Persönlichkeiten – Kunst								
Schwarzenegger			11					
Jelinek						48, 93	Gleichberechti- gung	
Kokoschka						98f.		
Mozart Klassik				13		96 96		
Infrastruktur – Erreichbarkeit								
ÖBB (Vorteilscard)					57		Zug -Weißen- see	

Tabelle 4 Überblick der Kollektivsymbole (Auswahl) (eigene Darstellung)

*Es wurden nur solche Nennungen gezählt, wo Wien tatsächlich thematisiert wurde. Wien als lokale Verortung eines Textes oder einer „Repräsentant_in Österreichs“ ohne erkennbaren Bezug zur Stadt wurde ignoriert.

Die Tabelle macht deutlich, dass die Analyse von Kollektivsymbolen in den behandelten Materialien weniger „ergiebig“ ist als vermutet. Das ist auf folgende Ursachen zurückzuführen: Zum einen wurden der Untersuchung DaZ-Lehrwerke zugrunde gelegt, mit der Intention, die Landeskunde im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht zu analysieren. Entgegen der Erwartungen zeigt sich hier jedoch sehr deutlich, dass sich die „Art“ der in diesen Lehrwerken vorkommenden Landeskunde eher an den vermuteten Bedürfnissen von Menschen, die neu in Österreich sind, orientiert. Das wurde bereits in der Analyse der Raumkonzepte sichtbar: Der Fokus liegt überwiegend auf anwendungsorientiertem Wissen über Formulare, Behörden, Weg-Beschreibungen et cetera. Dabei werden auch raum-relevante Ideen vermittelt, allerdings wird auf wenige Kollektivsymbole zurückgegriffen und bevorzugt auf solche, die nahe am „Alltagsleben“ und eher niederschwellig zugänglich sind. Es dominieren die Sphären „Essen“ und „Sehenswürdigkeiten“. Vor allem letztere werden in den Büchern und Materialien eher als Beiwerk- etwa beim Thema Freizeit (PPDÖ)- integriert.

Auch die untersuchten Landeskunde-Lehrwerke zeigen ein uneinheitliches Bild. Während E-DACH häufig auf Fakten aus den Bereichen Geographie, Hochkultur, Geschichte etc. zurückgreift und auch seine Kapiteleinteilung nach diesen benennt, zeigen die Online-Materialien des ÖIF bzw. des ÖI überwiegend eine stärkere Anwendungsorientierung. „Mitreden“ begibt sich mit seiner Themenauswahl auf anderes Terrain. Hier werden strittige Fragen der Gesellschaft und bewegende Momente als Gegenstand der Auseinandersetzung gewählt. Aus diesen unterschiedlichen Ansätzen können die Werke in die „Traditionen“ der Landeskunde (vgl. Kapitel 4) eingeordnet werden. E-DACH wäre hier als typischer Vertreter der interkulturellen sowie kognitiv geprägten Landeskunde zu sehen. Die interkulturelle Ausrichtung geben die Autor_innen im Vorwort zum Lehrwerk auch bekannt (E-DACH: 3). Dagegen sind die Online-Materialien von ÖIF und ÖI größtenteils an einer Deutsch-als-Zweitsprache-Zielgruppe orientiert, die Fakten des Zusammenlebens vermittelt bekommen soll. Ausnahmen bilden die Materialien, die nur vom ÖI herausgegeben wurden. Sie enthalten Elemente kognitiver Landeskunde („Schönbrunn“, „Moderne Architektur“), weisen auch Elemente kulturreflexiver Landeskunde („Radfahren Altbau“) auf. „Mitreden“ wiederum kann der kulturreflexiven Landeskunde zugerechnet werden. Im Titel wird die „diskursive Landeskunde“ als Ausrichtungsziel genannt. Im Einleitungstext (Altmayer et al. 2016 (online)) erklären die Autor_innen, dass sie diese neue Bezeichnung passender finden, sich jedoch explizit den Überlegungen zur Kulturreflexivität Altmayers anschließen. Was Kollektivsymbole Österreichs angeht, ist hier nichts zu finden. Einerseits wurde es grundsätzlich vermieden, stereotype Bilder aufzugreifen, andererseits liegt der Schwerpunkt, falls er in einem staatlichen Kontext verortet werden kann, augenscheinlich auf Deutschland.

Es wurde versucht, einige der Symbole, die auf Österreich verweisen, aus den untersuchten Materialien herauszufiltern, zu clustern (vgl. Tabelle 4) und zu analysieren. Zur genaueren Analyse eignet sich

hier besonders das Feld der Geschichtsdarstellung. Erstens, weil Geschichte eine lange Tradition als Gegenstand der Landeskunde hat (Koreik 2010, Maijala 2006: 13) und zweitens, weil die Art der Geschichtsdarstellung Konsequenzen hat (für die Selbstwahrnehmung und das Zugehörigkeitsempfinden, für den Umgang mit in der Geschichte dargestellten Gruppen, politische Handlungen u.v.m.) sowie grundsätzlich ein umstrittenes Territorium repräsentiert und gleichzeitig als konstituierend für Gemeinschaften angesehen wird (Hintermann 2010: 3f.). Auch herrscht Einstimmigkeit darüber, dass von Seiten der Lernenden die Behandlung von Geschichtsthemen erwartet wird (Maijala 2006: 17, mit Verweis auf Koreik 1995 und Thimme 1996). Zudem verbindet die raumbezogene Geschichtsdarstellung kulturelle Deutungsmuster aller Funktionen: chronologische, topologische, aber auch axiologische und, unter Umständen, kategoriale (vgl. Altmayer 2013a: 21ff.).

6.2.2.1 Österreich- Reich an Geschichte?

Kaiserreich, Habsburger, Monarchie und Bauwerke, die aus der „Kaiserzeit“ stammen, das sind die historischen Referenzen, die sich in den analysierten Materialien am häufigsten finden (E-DACH: 24, 100f., 114; PPDÖ: 107, PPDLiÖ: 44, Öl-Material „Schönbrunn“, ÖIF Landeskundematerial 2012). Meistens wird dabei ein Bauwerk- zumeist Schönbrunn - als Sehenswürdigkeit in Wien vorgestellt. Wie bereits bei der Untersuchung der Raumkonzepte gezeigt, wird Österreich so als Schatztruhe inszeniert. Diese Truhe hat, so die Botschaft, genau festgelegte Grenzen und ist gefüllt mit schönen, alten Gebäuden, die auf eine Vergangenheit als „Kaiserreich“ verweisen.

Die starke Betonung dieses Aspekts der österreichischen Vergangenheit fällt auf. Abgesehen von E-DACH und dem ÖIF-Landeskundepaket (2012) erwähnt keines der untersuchten Bücher darüberhinausgehende Kapitel österreichischer Geschichte. Zum Teil ist das offenbar auf die Auswahl der Lehrwerke zurückzuführen, die überwiegend für den Anfänger_innenunterricht bestimmt sind (Ghobeyshi 2000: 632 nach Maijala 2006: 17). Nichtsdestotrotz springt die Auslassung vor allem im Vergleich mit der Darstellung Deutschlands ins Auge. Zumindest in den Landeskundematerialien werden für das Nachbarland die Themen „Nationalsozialismus“ und „Deutsche Teilung“ sehr ausführlich behandelt, die Architektur des Landes wird u.a. durch „moderne“ Gebäude repräsentiert (wie etwa der Elbphilharmonie, E-DACH: 100f.), wodurch ein breiteres Spektrum der geschichtlichen Entwicklung Deutschlands abgedeckt und wachgerufen wird. Trotzdem ist auch Deutschlands Geschichte nur in stark reduzierter Form repräsentiert. Das deckt sich teilweise mit der Forschungsarbeit Maijals, die die Auseinandersetzung europäischer Deutschlehrwerke mit deutscher Geschichte im Wesentlichen auf die Bereiche „Nazi-Deutschland“ und „romantisches Deutschland“ beschränkt sieht (2006: 28).

Für Österreich fällt es, ausgehend von dem untersuchten Material, schwer, neben der Kategorie „Kaiserreich“ weitere zu formulieren. Denn diesbezüglich kommt der Nationalsozialismus nur in den bei-

den oben genannten untersuchten Materialien vor, und da nur aus einseitiger Perspektive. Die Auseinandersetzung mit der österreichischen NS-Zeit konzentriert sich in E-DACH auf den Anschluss, indem die gespaltene Reaktion der Österreicher_innen auf dieses Ereignis geschildert wird (E-DACH: 122f.), und auf die Exilgeschichte von zwei österreichischen Kunstschaffenden (Fritz Lang und Stefan Zweig, E-DACH: 124). Das Material des ÖIF (2012) behandelt dagegen den Nationalsozialismus in Österreich als eine von insgesamt acht „Etappen“ der österreichischen Zeitgeschichte. Der Text dazu lautet wie folgt: „Im März schließt Adolf Hitler (ein Österreicher!) Österreich an das nationalsozialistische Deutschland an – **Anschluss**. Die Bevölkerung jubelt dem Führer zu.“ (ÖIF 2012: 30). Darüber hinaus wird nicht weiter auf Österreich im Zweiten Weltkrieg eingegangen. Erst die Gründung der 2. Republik am 27. April 1945 wird wieder erwähnt (ebd.: 31).

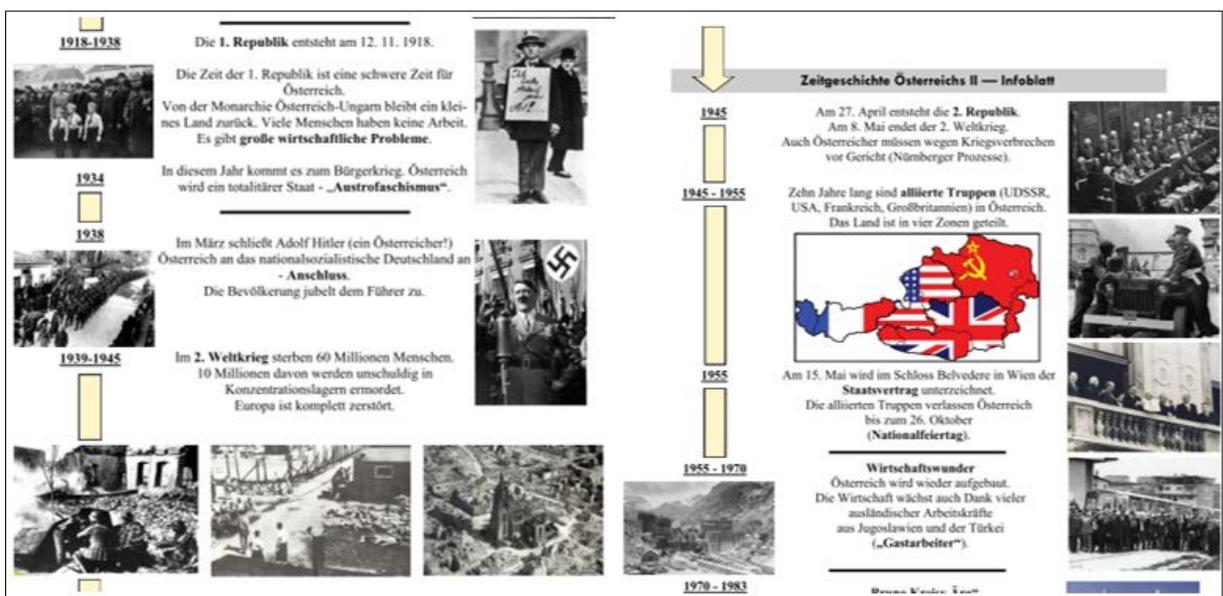


Abbildung 10 ÖIF: S. 30f

6.2.2.1.1 Der Anschluss

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass *der Anschluss* an sich als genuin österreichisches Kollektivsymbol zu bezeichnen ist. Der Begriff in Verbindung mit dem bestimmten Artikel beinhaltet im österreichischen Kontext für die meisten Personen „den Einmarsch der Nazis“ in Österreich und die Inkorporation Österreichs in das Dritte Reich. Gleichzeitig schwingt dabei vielfach ein gewisses Gefühl der Schuldabweisung mit. Das Narrativ Österreich als erstes „Opfer“ Hitlerdeutschlands ist bis in die Gegenwart erhalten. Bis heute haben nur wenige öffentliche Personen Österreichs sich klar zur Schuld der Österreicher_innen in dieser Causa geäußert oder um Entschuldigung gebeten. Eine öffentliche Debatte über den Umgang sowie die Beantwortung der „Schuldfrage“ und zur Rolle Österreichs in der NS-Zeit allgemein wurde erst im Zuge der „Waldheimaffäre“ geführt. In der

vorliegenden Diplomarbeit kann im Hinblick auf die hier zugrunde gelegte Fragestellung sowie den vorgegebenen Rahmen die Auseinandersetzung mit dem Umgang Österreichs mit seiner NS-Vergangenheit und dem Holocaust nicht vertieft werden¹². Das Augenmerk liegt hier vielmehr auf dem Umgang mit dem „Anschluss“ in den untersuchten Lehrwerken. Dabei fällt zunächst auf, dass nur E-DACH und die ÖIF-Landeskundematerialien (2012) diesen wesentlichen Aspekt der österreichischen Vergangenheit überhaupt aufgreifen, wovon E-DACH näher auf die Thematik eingeht.

In E-DACH ist auf Seite 123 Folgendes zu lesen und zu sehen:

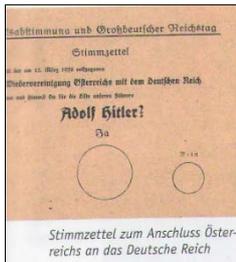


Abbildung 11 E-DACH: S. 123

„Am 12. März 1938 marschieren deutsche Truppen in Österreich ein, weil der österreichische Bundespräsident sich geweigert hat, einen Nationalsozialisten zum österreichischen Bundeskanzler zu machen. Beim Einmarsch tragen die deutschen Militärfahrzeuge zum Teil Blumenschmuck, weil es nicht wie eine Eroberung, sondern wie eine Vereinigung von Deutschland und Österreich aussehen soll. Große Teile der österreichischen Bevölkerung reagieren zuerst freundlich, dann mit Begeisterung, als der in Österreich geborene Adolf Hitler am 15. März in Wien ‚den Eintritt meiner Heimat in das Deutsche Reich‘ verkündet. Vier Wochen später gibt es in Österreich eine Volksabstimmung dazu. Das offizielle Ergebnis dieser unfreien, undemokratischen Volksabstimmung ist, dass 99,73 Prozent der Österreicher für eine Vereinigung mit dem Deutschen Reich sind.“ (E-DACH: 123).

Auf der Seite davor wird die „Geschichte des Nationalsozialismus“ sehr knapp zusammengefasst, wobei Deutschland und „die Nazis“ im Mittelpunkt stehen. Österreich findet dort keine Erwähnung. (E-DACH: 122) Erst in Aufgabe 3 a wird Österreich genannt. Die Lernenden sollen die Titel der Texte auf der nächsten Seite lesen und unbekanntem Wortschatz klären. Eine der Überschriften lautet „Der Anschluss Österreichs“ (ebd.). Danach sollen sie zwei der vier Texte auswählen, lesen und ihnen die passenden Überschriften zuordnen. Einer der Texte ist der oben zitierte und der einzige Text, der Österreich zur Zeit des Nationalsozialismus gewidmet ist. In dem Text wird das Bild Österreichs als Opfer der Nazis durch mehrere diskursive Mechanismen konstruiert. Im ersten Satz wird eine Begründung für den Einmarsch der deutschen Truppen gegeben- sie kommen, „[...] weil der österreichische Bundespräsident *sich geweigert* hat, einen Nationalsozialisten zum österreichischen Bundeskanzler zu machen“ (E-DACH: 123, Hervorhebung: V.K.). Es wird so eine Vorstellung des österreichischen Widerstands gegen die Nazis erzeugt. Die Begriffe „einmarschieren“, „Einmarsch“ sowie „Truppen“ verweisen auf ein unerwünschtes Eindringen durch einen Feind. Im nächsten Satz wird erwähnt, dass die Militärfahrzeuge geschmückt waren, „weil es nicht wie eine Eroberung, sondern wie eine Vereinigung von Deutschland und Österreich aussehen soll“ (ebd.). Die Verwendung des unpersönlichen, verallgemeinernden „es“ verweist auf eine abstrakte Entscheidungsinstanz, jenseits des Einflusses der Betroffenen. Hier schwingt die implizite Annahme mit, dass die Entscheidung durch höhere Kräfte getroffen wurde, bzw. der Vorgang fremdbestimmt war. Verstärkend wirkt die explizite Nennung, wonach

¹² Es sei hier auf Hammerstein (2017) verwiesen, die den Vergleich zwischen Deutschland und Österreich zieht und zeigt wie die beiden Länder mit ihrer (gemeinsamen) Vergangenheit umgehen.

es *nicht* aussehen sollte- nämlich nach einer Eroberung. Durch diese negative Erwähnung wird der gegenteilige Effekt erreicht- die Eroberung ist bei den Lesenden umso präsenter. Was eben „nicht wie eine Eroberung“ wirken sollte, bekommt im Text diese Bedeutung: Österreich wurde durch die fremde Macht erobert. Im letzten Satz wird der Eindruck des Unrechts an Österreich noch verstärkt. Die Formulierung „[d]as *offizielle* Ergebnis [...]“ (ebd., Hervorhebung: Kessel) beinhaltet die Annahme, dass es auch ein inoffizielles Ergebnis gäbe. Wäre dem nicht so, müsste nicht betont werden, dass es sich bei dem genannten Ergebnis um das *offizielle* handle. Weiter verstärkend wirkt die Alliteration „dieser *unfreien, undemokratischen* Volksabstimmung“. Es wird betont, wie wenig Verantwortung die Österreicher_innen für das Ergebnis der Volksabstimmung tragen. Das Demonstrativpronomen „dieser“ trägt zur Vergrößerung der empfundenen Distanz zum Volksabstimmungsergebnis bei. In eine andere Richtung lesbar sind die Sätze zur Reaktion der Österreicher_innen auf die Ansprache Hitlers: „Große Teile der österreichischen Bevölkerung reagieren zuerst freundlich, dann mit Begeisterung [...]“ (ebd.). Die Erwähnung von „großen Teilen“ impliziert, ein gewisser Teil der Bevölkerung war gegen den Anschluss. Warum der Zweischritt in 1) „freundlich“ und 2) „mit Begeisterung“ unternommen wird, ist unklar. Es wird jedoch deutlich, dass eine Entwicklung stattgefunden hat, wenn auch verschwiegen wird, was deren Auslöser war. Die Beschreibung der begeisterten Mehrheit der Bevölkerung steht in einem Spannungsverhältnis zum letzten Satz, in welchem die vermutete Unwahrheit des Ergebnisses der Volksabstimmung postuliert wird (schließlich handelt es sich ja um das offizielle Ergebnis und nicht um das *wirkliche*). Die Auseinandersetzung mit der Thematik, eine Verknüpfung mit bis heute andauernden Debatten über den Umgang mit diesem Teil der österreichischen Geschichte bleibt aus. Ebenso wenig wird auf die hier genannten Annahmen eingegangen. Die Lernenden werden von Seiten des Lehrwerks mit der Interpretation des Textes alleine gelassen.

In beiden Materialien – E-DACH und ÖIF-Landeskunde (2012) – die den Anschluss und den Nationalsozialismus in Österreich aufgreifen, wird hervorgehoben, dass Adolf Hitler Österreicher war. Im ÖIF-Material ist zu lesen: „Im März schließt Adolf Hitler (ein Österreicher!) Österreich an das nationalsozialistische Deutschland an – **Anschluss**. Die Bevölkerung jubelt dem Führer zu.“ (ÖIF 2012: 30) Die Nationalität Hitlers wird mit einem Rufzeichen betont. In E-DACH wird Hitler selbst zitiert, als er Österreich als seine Heimat bezeichnet.

„Große Teile der österreichischen Bevölkerung reagieren zuerst freundlich, dann mit Begeisterung, als der in Österreich geborene Adolf Hitler am 15. März in Wien ‚den Eintritt meiner Heimat in das Deutsche Reich‘ verkündet“ (E-DACH: 123)

Es fällt auf, dass dieser Umstand und die freudige Reaktion der Bevölkerung im Zuge des Anschluss‘ in beiden Fällen genannt werden. Das weist auf ein fixes Konstrukt hin, das Hitler, seine österreichische Herkunft und den Jubel der österreichischen Bevölkerung mit dem „Anschluss“ vereint. Interessant erscheint weiter, dass zumindest im Fall der Materialien des ÖIF dieser Zusammenhang durch eine/n

Repräsentant_in der österreichischen Innenperspektive verfasst wurde und außerdem an Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende, von denen angenommen werden kann, dass sie in Österreich leben (wollen), gerichtet ist. Darüber, was mit dem Rufzeichen genau ausgesagt werden soll, lässt sich nur spekulieren, da keine weiteren Angaben zum Inhalt des Infoblattes gemacht werden (ÖIF 2012: 30). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Information als wichtig erachtet wird - zumindest für die Lehrenden (sie erhalten das Informationsblatt).

Auf der darauffolgenden Doppelseite (E-DACH: 124f.) wird das Thema „Emigration und Exil“ behandelt. Dies geschieht ausschließlich im Kontext des Nationalsozialismus unter dem Aspekt der Flucht Intellektueller bzw. Kunstschaffender aus Österreich und Deutschland. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf den Ursachen der Flucht sondern auf deren Verlauf bzw. den verschiedenen Stationen derselben. Über Stefan Zweig heißt es im Text „Seit die Nationalsozialisten 1933 die Macht im Deutschen Reich hatten, hatten diese auch immer mehr Einfluss in Österreich. Deshalb emigrierte Zweig 1934 nach London“ (E-DACH: 124). Mit keinem Wort wird die damals in Österreich für Zweig bestehende Lebensgefahr erwähnt. Die Nationalsozialisten agieren, so suggeriert der Text, über die Grenze hinweg nach Österreich. Dass auch in Österreich antisemitisch gedacht und gehandelt wurde, dass Juden und Jüdinnen massiv diskriminiert und verfolgt wurden, wird nicht erwähnt. Später kommt folgender Satz vor: „Seine Bücher durften nicht mehr in einem deutschen Verlag erscheinen, sondern nur noch in Österreich“ (ebd.). Diese Behauptung bleibt so stehen und wird im Text an keiner Stelle aufgelöst. Obwohl, spätestens nach dem Anschluss, das Verbot seiner Bücher auch in Österreich galt. Aus dem Text geht dieser Umstand nicht hervor. Hier bleibt Österreich als Idee so stehen, wie im zitierten Satz – als sicherer Ort.

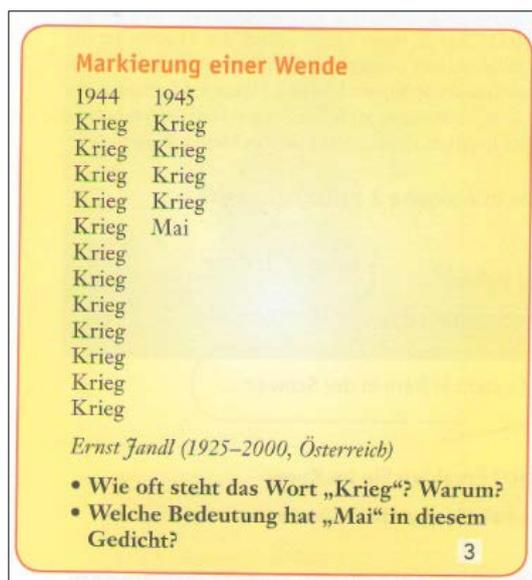


Abbildung 12 E-DACH: S. 102

Die Herangehensweise des Lehrwerks an die komplexe Thematik „Nationalsozialismus“ und „Schuldfrage“ steht im Gegensatz zur Forderung der didaktischen Forschung, solche Themen anhand von authentischem Textmaterial aufzuarbeiten (Maijala 2006: 17). Authentische Texte sind im Landeskunde-Lehrwerk „E-DACH“, ebenso wie in den anderen Lehrwerken, abgesehen von „Mitreden, selten. Eine Ausnahme findet sich in ganz anderem Kontext, die sogar zur Thematik Zweiter Weltkrieg passt. Auf Seite 102 sind im Kapitel „Kultur“ unterschiedliche Gedichte abgedruckt. Für Österreich u.a. das Gedicht „Markierung einer Wende“ von Ernst Jandl. Die Verbindung zum oben besprochenen Kapitel wird

nicht hergestellt. Stattdessen sollen die Lernenden die Gedichte mit Schlagworten verbinden- hier werden „Krieg“, „Jahr“ und „Frieden“ angeboten. Zusätzlich zu den Fragen (Abbildung 12) gibt es keine weiteren Hinweise auf den Kontext des Gedichts.

6.2.2.1.2 Österreich durch die touristische Brille- Schlösser, Habsburger und Riesenrad

Abgesehen von den genannten Aspekten, dominiert eine Repräsentation Österreichs und seiner Geschichte durch die touristische Brille (vgl. a. Harta 2014: 53). Aber auch Personen, die die Innenperspektive einnehmen, bringen das Land stark in Verbindung mit der Habsburgervergangenheit (Scheutz 2005: 429). Schönbrunn wurde nach dem Stephansdom am zweithäufigsten repräsentatives Gebäude für Österreich genannt (ebd.: 430, Brix/Bruckmüller/Stekl 2005: 10). Österreich, so lässt sich ableiten, gilt als geschichtsträchtig im positiven Sinne, als Raum der gut erhaltenen alten Schlösser und Kirchen. Etwa wird im historischen Einführungstext zu Österreich in E-DACH (114) die Zeit des österreichischen Nationalsozialismus wie folgt omittiert: „Von 1938-1945 war dieses Land ein Teil von Deutschland. 1945 wurde es wieder eine unabhängige Republik“ (ebd.: 114). Für Personen, die nicht mit der österreichisch-deutschen Geschichte vertraut sind, wirken diese Aussagen mehr als kryptisch. Sie lassen nur

darauf schließen, dass Österreich und Deutschland eine Zeit lang vereint waren. Dabei wird erst im nächsten Satz die Annahme erzeugt, dass Österreich in dieser Zeit abhängig war- wahrscheinlich von Deutschland- sonst könnte es ja nicht wieder unabhängig werden.

Die lange Tradition Österreichs wird betont. Durch die Verwendung von Datumsangaben wie „existiert [...] seit 1918“, „ab 1867“, „ab 1278“ werden Startpunkte für unterschiedliche Phasen markiert- das gilt auch für „1945“ im oben zitierten Satz, das den Start der neuen Republik und nicht etwa das Ende des Krieges (der hier nicht erwähnt wird) bezeichnet. Zusätzlich werden vage Zeitangaben wie „im 18.

1 a Lesen Sie die Texte:
Welcher Text gehört zu welchem Land? Deutschland = Österreich = Schweiz

a) Die Republik _____ existiert in der heutigen Form seit 1918. Bis 1918 war es eine Monarchie, ab 1867 die Doppelmonarchie _____ und Ungarn. Ab 1278 regierte die Familie der Habsburger in diesem Land. Die Habsburger vergrößerten ihre Macht und ihren Einfluss in Europa vor allem durch Heiraten. Ein berühmtes Beispiel ist im 18. Jahrhundert Marie Antoinette: Ihre Mutter Maria Theresia. Ehefrau des römisch-deutschen Kaisers und Königin von Ungarn, verheiratete Marie Antoinette mit dem späteren französischen König Ludwig XVI. Schon im 15. Jahrhundert vergrößerte Kaiser Karl V. durch Heiraten sein Reich, und es entstand dieser Spruch: „*Bella gerant alii – tu felix Austria nube*“ („Kriege mögen andere führen – Du glücklichste _____ heirate!“). Von 1938–1945 war dieses Land ein Teil von Deutschland. 1945 wurde es wieder eine unabhängige Republik. Heute ist es in neun Bundesländer eingeteilt.

b) Der moderne Bundesstaat _____ entstand 1848, als sich mehrere unabhängige Kantone (= selbstständige Kleinstaaten) zu einer Nation zusammenschlossen. Das Land bekam eine zentrale Regierung und bildete einen Wirtschaftsraum. Heute gibt es 26 Kantone, der letzte wurde 1979 gegründet. Als „Geburtsort“ des Landes gilt der 1. August 1291. Damals schworen sich die drei Kantone Uri, Schwyz und Unterwalden auf der Rütliwiese gegenseitige Hilfe. Dieser Schwur heißt heute Rütli Schwur und gilt als Freiheitssymbol für dieses Land.

c) _____ gibt es in der Form von heute seit 1945. Vorher existierte seit 1815 ein Bund, zu dem 41 Staaten gehörten und in dem Österreich und Preußen dominierten. 1866 führten Preußen und Österreich Krieg gegeneinander, Preußen gewann und der Bund löste sich auf. 1871 gründete König Wilhelm I. das Deutsche Kaiserreich und er wurde Kaiser. Diese Monarchie war der erste deutsche Nationalstaat. Er endete mit dem verlorenen Ersten Weltkrieg (1914–1918). Nach dem Krieg wurde das Land eine Republik. Nach dem Zweiten Weltkrieg (1939–1945) war das Land bis 1990 in zwei Teile geteilt. Seit 1990 gibt es wieder ein gemeinsames _____. Heute ist das Land ein Bundesstaat mit 16 Bundesländern.

b Welche Informationen finden Sie zu folgenden Zahlen? Berichten Sie in eigenen Worten.
1291 – 1278 – 1815 – 1848 – 1866 – 1867 – 1871 – 1918 – 1938–1945 – 1939–1945 – 1979 – 1990 – 1990

Wann?	Wer?	Wo?	Was?
1291	Kantone Uri, Schwyz, Unterwalden	in der Schweiz, auf ...	

c Beantworten Sie die Fragen.
 * Wie haben die Habsburger ihr Land und ihre Macht vergrößert? * Was ist der Rütli Schwur?
 * Wer ist Wilhelm I.?

Abbildung 13 E-DACH: S. 114

Jahrhundert“ oder „Schon im 15. Jahrhundert“ gemacht, wobei in letzterem Beispiel die Zeitangabe

durch die Verwendung des Adverbs „schon“ als besonders früh markiert wird. Endpunkte sind dagegen die Ausnahme- im syntaktisch falschen Satz „Bis 1918 war es eine Monarchie, ab 1867 die Doppelmonarchie *Österreich* und Ungarn“ symbolisiert der Endpunkt lediglich einen Übergang von der Monarchie zur Republik. Neben der Betonung der langen Existenz Österreichs, wird seine Wichtigkeit und geschichtliche Relevanz durch die Aufrufung verschiedener historisch relevanter Personen verdeutlicht. Diese sind: Marie Antoinette, Maria Theresia, die Königin von Ungarn, ein nicht namentlich benannter „römisch-deutsche[r] Kaiser[r]“, der französische König Ludwig XVI, und Kaiser Karl V und natürlich die Habsburger allgemein. Die Heiratspolitik der Habsburger wird durch den lateinischen Leitspruch benannt und betont. Im Gegensatz zu Texten zu Deutschland werden nicht einmal die beiden Weltkriege aufgeführt. Es kann so ein Bild von Österreich abgeleitet werden, das friedlich (Signalwörter „Familie“, „Mutter“, „heiraten“, „Ehefrau“) ist, eine lange Tradition und Geschichte hat (siehe oben), das stetig wuchs („vergrößern“, „Doppelmonarchie“) und dem viele wichtige Personen (Kaiser, Könige) verbunden sind. Österreichs (aktive bzw. auslösende) Beteiligung an den beiden Weltkriegen und der Krieg mit Preußen, der im Text zu Deutschland vorkommt, werden nicht erwähnt. Ebenso wenig Beachtung findet die Tatsache, dass das Land, das ehemals „Macht und [...] Einfluss in Europa“ hatte, heute wesentlich kleiner ist, also statt zu wachsen, geschrumpft ist.

Auch das Beispiel auf Seite 100f. in E-DACH weist in diese Richtung. Hier geht es zwar um Architektur, allerdings ist die Auswahl des repräsentativen architektonischen Werks für Österreich auf das Schloss Schönbrunn gefallen. Als historisches Gebäude verweist es in die gleiche Zeit wie der eben analysierte Text – die Zeit der Habsburger Monarchie. Maria Theresia wird wieder ins Spiel gebracht. Erneut wird das lange Bestehen, in diesem Fall von Schönbrunn, das unweit, „westlich“ des Zentrums von Wien verortet wird, durch mehrere Daten hervorgehoben: Das Schloss bekam 1642 seinen Namen von Kaiser Matthias, Maria Theresia lebte von 1717 bis 1780, das Schloss war bis 1918 Wohnsitz des Kaisers, der Tiergarten ist der älteste und existiert seit 1752.

Abgesehen von der Hervorhebung der Historizität, werden andere sprachliche Mittel dazu eingesetzt, die historisch-kulturelle Bedeutung und den Sehens-Wert des Gebäudes zu verstärken. Superlative wie „ältester“ und „größter“ unterstreichen die Besonderheit des Ortes, wozu zahlreiche weitere Adjektive beitragen (westlich, schön, wichtig, groß, groß, lang, breit, hoch, angeschlossen). Die Adjektive verweisen auf Ausmaße sowie Bewertung des Schlosses. Dieser Effekt wird durch Angaben wie „1441 Zimmer“, „190 Familien“, „6,7 Millionen Touristen“ „4500 Pflanzensorten“, sowie die konkreten Maßangaben „11m lang, 28m breit und 25 m hoch“, bezogen auf das Palmenhaus, verstärkt. Zudem verleiht der Verweis auf den Status als UNESCO Weltkulturerbe dem Schloss Bedeutung. In Gegenüberstellung mit den Beispielen aus der Schweiz (Zentrum Paul Klee) und aus Deutschland (Gropiusstadt im Berliner

Bezirk Neukölln und Elbphilharmonie) wird die Betonung des historisch-touristischen Monuments „Österreich“ besonders sichtbar.

Teilweise werden solche historischen Referenzen in andere Kontexte eingebaut. In PPDÖ (140) und PPDLiÖ wird eine Zugfahrt durch das Salzkammergut beschrieben, wobei die Kaiservilla in Bad Ischl Erwähnung findet: „In Bad Ischl steht die berühmte Kaiservilla, die man aus den Sissi-Filmen kennt“ (PPDÖ: 140). Auch hier wird die „Prominenz“ des Gebäudes adjektivisch verstärkt.

Schönbrunn ist ein gesamtes Landeskundepaket des ÖI gewidmet (Malyáta/Steurer o.J.). Auf Seite 17 wird ein Text zur Geschichte des Schlosses für eine Leseverständnisaufgabe genutzt. Auch darin werden viele markante Adjektive gebraucht: genial, kaiserlich, alt, prachtvoll, halb, imperial, glanzvoll, politisch, hoch, grandios, erlesen, kulturell, privatrechtlich, alleinig, finanziell, staatlich. Die letzten vier Adjektive beziehen sich auf die heutige Verwaltung des Objekts, die vorherigen auf den Bau bzw. seinen Erbauer. Die Auswahl der Adjektive deutet daraufhin, dass sich dieses Material an ein höheres Sprachniveau richtet (A2 bis B1, laut der Angaben im Material).

Auf den Seiten 24 und 25 wird Wien noch einmal genauer vorgestellt. Zuerst wird die Lage der Stadt thematisiert. Darauf folgen ein Text zu den Sehenswürdigkeiten Wiens und schließlich ein Quiz. Die Photographien zeigen den Stephansdom, wiederum Schönbrunn mit Fiaker, einen Lippizzaner, die 10er-Marie als Heurigen und das Schloss Belvedere (ebd.: 24f.). Der zugehörige Text zählt noch weitere Sehenswürdigkeiten auf bzw. deckt sich nicht mit den Abbildungen. Die Lernenden sind aufgefordert, die darin enthaltenen Monumente beim Lesen zu unterstreichen. Der Text arbeitet, ähnlich wie der vorige, mit vielen Adjektiven, die teilweise durch Adverbien verstärkt sind: besonders schön, gut, öffentlich, schönste, faszinierend, österreichisch, weltberühmt, lang, wunderbar, groß, hoch, oben, wunderbar, berühmt. Zudem werden viele überwiegend positiv besetzte Begriffe gebraucht – Metropole, Atmosphäre, Sehenswürdigkeiten, Attraktionen, Wahrzeichen, Zentrum, Zeit, Kaffeehäuser, Garten, Galerie, Museen, Vergnügungspark, Blick. Neben den Sehenswürdigkeiten werden einige verstorbene Persönlichkeiten aufgezählt, deren Gräber auf dem Zentralfriedhof liegen. Trotz seiner Größe („Metropole“) wird Wien als gut besichtigbar („gut mit den öffentlichen Verkehrsmitteln [zu] erreichen“) und gemütlich (Fiaker benutzen, Kaffeehäuser, Heuriger (Foto), an der Donau, Atmosphäre, Wiener Prater) gezeigt. Auch hier wird Österreich bzw. Wien als „überquellende Schatztruhe“ dargestellt. Die Menschen, der Alltag, schlechtes Wetter, Verkehr oder etwaige Probleme werden ausgeblendet.

Schönbrunn und andere Sehenswürdigkeiten werden auch in anderen untersuchten Lehrwerken thematisiert. In PPDLiÖ (44) und PPDÖ (43) werden sehr ähnliche Fotocollagen und nahezu identische Aufgabenstellungen gegeben: „Welche Sehenswürdigkeiten gibt es in Wien, Salzburg und München.

Was kennen Sie schon? Sehen Sie die Plakate an und sprechen Sie im Kurs.“ Partiiell dienen sie lediglich der Dekoration (etwa PPDLiÖ: 107).

Wien wird in den beiden letztgenannten Lehrwerken in „Handlungen“ eingebunden. Ein Stadtbesuch wird zum Anlass für eine Postkarte (PPDLiÖ: 106, PPDÖ: 106). Darin werden typische Touristenaktivitäten beschrieben – Spazierengehen, Schifffahren auf der Donau, Kaffee trinken. Warum die Familie in dem einen Lehrbuch einen Ausflug nach Neusiedl (PPDLiÖ) und im anderen zum Semmering (PPDÖ) plant, wird nicht erklärt. Durch die Postkarte wird Wien als Ziel auch für innerösterreichischen Tourismus charakterisiert. Außerdem wird mit dem Stadt- ein Verwandtenbesuch verbunden. Dieses Konzept findet sich in PPDLiÖ und PPDÖ auch auf Seite 43 bzw. 42. Hier bekommt Elena Besuch von ihrem Bruder, mit welchem sie die Stadt besichtigt. Abgebildet ist hier zur Abwechslung das Rathaus.

Als besonders sehenswert, so die Überschrift, stellt E-DACH (18f.) in Österreich Innsbruck und Graz vor. In den kurzen Beschreibungen (1-2 Sätze) werden vor allem die Lage der Städte innerhalb von Österreich („mitten in den Alpen“ (ebd.: 18), „am Fluss Mur [...] rund 150 km südwestlich von Wien“ (ebd.: 19)) sowie ein paar interessante Fakten genannt („Hier fanden zweimal die Olympischen Winterspiele statt [...]. Bekannt ist sie für das ‚Goldene Dachl‘ im Stadtzentrum und für das Skispringen auf dem Bergisel“ (ebd.: 18), „Universitätsstadt“, „Schlossberg mit Uhrturm“ (ebd.: 19)). Hier findet zum ersten Mal auch moderne Architektur, zumindest beiläufig, Erwähnung: „Das neue Kunsthaus ist wegen seiner Architektur und Ausstellungen sehenswert“ (ebd.: 19).

Sehr selten sind Abbildungen und Thematisierungen von weniger bekannten österreichischen Orten. Eine solche Ausnahme stellt die Gegenüberstellung von Eisenstadt und Bludenz in PPDLiÖ (139) dar, die bereits im Kontext des Containerraums betrachtet wurde. Die zugehörigen Abbildungen zeigen in paralleler Weise jeweils gelbe, barocke Kirchen vor strahlend blauem Himmel.

Ohne historische Bezüge kommt die Kurzbeschreibung des österreichischen demokratischen Systems aus (E-DACH: 117). Allerdings stützt die Photographie des Parlamentsgebäudes die These des repräsentativen, schönen, sehenswerten Österreichs (mehr dazu Kapitel 6.2.2.1.2.1). Die Übersicht über die Parteienlandschaft Österreichs (etwas veraltet, E-DACH: 115) greift auf sprachliche Mittel die „traditionserzeugend“ wirken zurück. Die Gründungsdaten werden für alle Parteien (SPÖ, ÖVP, FPÖ, BZÖ und Grüne) genannt, was ihre Bestehensdauer deutlich macht. Zudem erhält die SPÖ die Adjektive „groß“ und „traditionell“, und es heißt: „Sie hat als Partei für die Rechte von Arbeiterinnen und Arbeitern während der Industrialisierung angefangen“ (ebd.), was ihr langes Bestehen verdeutlicht. Auch bei der ÖVP wird die Tradition hervorgehoben – es kommen gleich zwei Wörter dieses Wortstamms vor, im Zusammenhang mit ihrer Orientierung an „christlichen Traditionen“ und mit der „traditionelle[n] Fa-

milie“. Möglicherweise wird das so (miss)verstanden, dass die politischen Ideen der ÖVP rückwärtsge- wandt sind und nicht, dass es die Partei schon sehr lange gibt. Im Gegensatz dazu steht im Text zu den Grünen an erster Stelle die Innovation „Sie war die erste Partei, die konkrete Vorschläge in ihr Pro- gramm aufnahm, um Natur und Umwelt zu schützen“ (ebd.). Die anderen Parteibesreibungen fallen am stärksten durch die Betonung Österreichs auf. Die FPÖ stehe

„[...] für die Interessen der Österreicher und engagiert sich gegen Immigration [...] außerdem die Zahl von Ausländern [zu] begrenzen. Für sie ist Österreich kein Einwanderungsland. [...] Sie wollte nicht, dass Österreich EU-Mitglied wird“ (E-DACH: 115).

Beim BZÖ ist die Rede vom „Schutz der österreichischen Heimat, Tradition und Kultur“ (ebd.) und es heißt weiter

„In Österreich können die Personen leben, die einen Job haben, die Sprache lernen und die Kultur ak- zeptieren. Außerdem möchte die Partei, dass es viel weniger Ausländer in Österreich gibt“ (E-DACH: 115).

In den letzten beiden Beispielen wird eine klare Unterteilung von Personen in „Österreicher_innen“ und „Ausländer_innen“ vorgenommen, wobei letztere eindeutig unerwünscht sind. Auffällig ist auch, dass im Text zur SPÖ „Arbeiter und Arbeiterinnen“ genannt werden, in den Texten von FPÖ und BZÖ nur die männliche Form verwendet wird. Durch beide sprachlichen Markierungen von Personengrup- pen werden Ungleichstellungen produziert. Unklar ist, vor allem unter Einnahme einer Außenperspek- tive zu Österreich, inwiefern vor allem letztere Formulierung auf die Positionen der Parteien zurückzu- führen ist oder nicht. Auch die Bezugnahme im Text des BZÖ zu „Kerneuropa“ (ebd.) wird nicht näher erläutert.

Auch die ÖIF-Landeskunde-Materialien (2012) gehen auf die Parteien (22f.) sowie das demokratische System in Österreich, inklusive „Rechtsstaat“ und Gewaltenteilung (20-29) ein. Hier liegt der Schwer- punkt auf den demokratischen Abläufen, die Parteien werden zwar namentlich und mit Logo einge- führt, aber nicht weiter erklärt. Immer wieder wird auch das Parlamentsgebäude abgebildet (21,22,24,25,26,28).



Abbildung 14 E-DACH: S. 100



Abbildung 15 PPDÖ: S. 43

Welche Sehenswürdigkeiten gibt es in Wien, Salzburg und München? Was kennen Sie schon? Sehen Sie die Plakate an und sprechen Sie im Kurs.

Abbildung 16 PPDLiÖ: S. 44

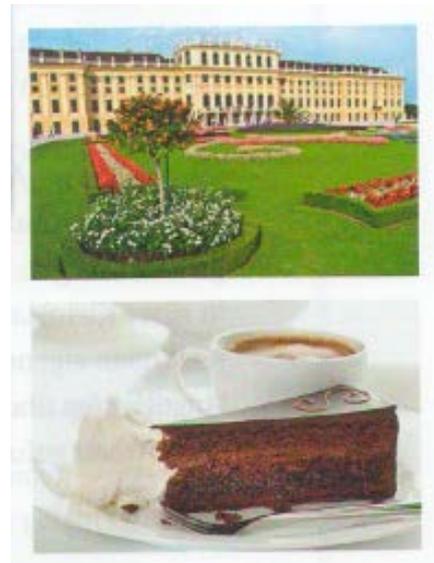


Abbildung 17 PPDLiÖ: S. 107



Abbildung 18 E-DACH: S. 117



Abbildung 19 PPDLiÖ: S. 93



Abbildung 20 ÖIF Landeskundematerial 2012: S. 24



Abbildung 21 Öl-Material „Schönbrunn“: S. 17



Abbildung 22 Öl-Material „Schönbrunn“: S. 5

6.2.2.1.2.1 Bilder von Wien

Neben Texten tragen Bilder wesentlich zu Diskursen bei (vgl. Kapitel 2.5). Für Wien soll das beispielhaft für die Darstellung des Parlaments sowie von Schloss Schönbrunn gezeigt werden. Beide Gebäude werden überwiegend aus einer Perspektive gezeigt, die sie in voller Breite abbildet. Oft wird Querformat gewählt, die Höhe wirkt in Relation niedrig (liegendes Rechteck). Dadurch erscheinen die Gebäude sehr dominant, gewichtig, machtvoll, repräsentativ, beherrschend und herrschaftlich (ÖI „Schönbrunn“: 17, 1, ÖIF Laku Material 2012, Abbildungen 21 und 20). Eine andere Perspektive ist die Aufnahme von unten (Froschperspektive), durch die eine optische Vergrößerung entsteht (Abbildungen 18 und 21). Selten wird dagegen die Vogelperspektive gewählt (ÖI „Schönbrunn“: 5, Abbildung 22). Roland Barthes unterscheidet drei Ebenen der Bildwirkung. Auf der Ebene des Denotats wird beschrieben, was auch ohne spezielle kulturelle Vorkenntnisse zu erkennen ist, wobei es keine genaue Richtlinie dafür gibt, was unter „speziellem“ Wissen zu verstehen ist und was nicht- die Abtrennung ist unscharf. Im Fall der Fotos vom Österreichischen Parlament kann auf dieser Ebene ein großes weißes Gebäude beschrieben werden, vor dem zwei Österreich-Fahnen wehen. Zudem fällt die Statue in der Mitte des Bildes vor dem Haupteingang auf. Das Gebäude, mit seinen Säulen und dem Giebeldreieck, erinnert an einen griechischen Tempel. Auf der Ebene des Konnotats erweisen sich das Gebäude als Parlamentsgebäude Österreichs, die Statue als Athene und die Fahnen als Österreichflaggen. Es ist also ein Regierungssitz und Ausführungsort der Demokratie. Außerdem ist es eine touristische Sehenswürdigkeit. Auf der Ebene des Mythos wirken diese Inhalte weiter- sie sind als Symbole für Österreich zu lesen. Österreich kann mittels des Parlaments so selbst zum Symbol für Demokratie und Rechtsstaat, für die Macht- des Volkes? oder der Regierung?, werden. Die Statue der griechischen Göttin wird zum Symbol österreichischer Rechtsstaatlichkeit und der Gewaltenteilung. Das Parlament greift die alten Mythen der demokratischen Tradition Griechenlands auf und verwandelt sie in österreichische. Durch diese Bezugnahme wird der österreichischen Demokratie eine lange Tradition und Rechtmäßigkeit verliehen.

Die Bilder Schönbrunns arbeiten mit ähnlichen Darstellungsweisen. Zunächst ist ein herrschaftliches Gebäude zu sehen, diesmal in dunklem Gelbton. Auch hier fällt der Reichtum auf, der offensichtlich in das Gebäude geflossen ist. In manchen Aufnahmen ist dahinter die dichte Stadt zu sehen, vor der das Schloss als scheinbare Barriere oder Tor positioniert ist. Auf der Ebene des Konnotats erscheint das Schloss im Schönbrunner Gelb, steht Schönbrunn für die Habsburger Monarchie, für Sissi und Franz, für Wien und ebenfalls für touristische Aktivitäten, für „Österreich als Museum“, für Österreichs (glorreiche) Vergangenheit. Doch auch hier wird der Schritt weiter vollzogen: Schönbrunn symbolisiert die Kulturstadt Wien, das Kaiserreich Österreich-Ungarn, die Zeit der österreichischen Herrschaft bzw. des „großen“ Österreichs. Es verkörpert die kulturelle Tradition Österreichs und letztlich wird Österreich zur Touristenattraktion und zum Sinnbild für die K.u.K.-Monarchie.

6.2.2.1.3 Held_innen?

Bevor das Kapitel zum Abschluss kommt, erscheint es mir wichtig, auf eine Ausnahme in dem gezeichneten Bild zu verweisen. Unter den Materialien des ÖI findet sich ein Paket zu „Gleichberechtigung: Österreichs Töchter und Söhne“. Dieses nimmt die Debatte um die Aufnahme der „Töchter“ in die Bundeshymne zum Anlass für eine Auseinandersetzung mit österreichischen Sinnbildern (Stephansdom, Berge, Donau, Kunst, Industrie ...) einerseits und Gleichberechtigung andererseits. Als Antwort auf die Frage „Wer sind die großen Töchter?“ werden Elfriede Jelinek und Bertha von Suttner angeführt und jeweils –sehr knapp – beschrieben. Obwohl im Titel des Lernpaketes angekündigt, wird auf männliche Helden nicht verwiesen. Sowohl die Auslassung der Männer als auch die Bemühung von zwei Frauen als Heldinnen, die keineswegs allen Österreicher_innen bekannt sind, verweisen auf das grundsätzliche Fehlen von nationalen Helden und Heldinnen im österreichischen Selbstbild (Liebhart/Rásky 2001: 263). Die bekannten Frauen – Sissi und Maria Theresia-, die in den Lehrwerken vorkommen, füllen keine Held_innenfunktionen aus. Sie gelten als „Landesmutter“ im Falle Maria Theresias (ebd.) oder als Trägerin einer romantisierenden Sicht auf die letzten Atemzüge der Monarchie im Falle Sissis. Liebhart und Rásky (ebd.) erkennen in Österreichs Selbstdarstellung stereotyp „feminine“ Züge anderer Art. Aus einer Gender-Perspektive sehen sie den auch hier bereits angesprochenen „Opfermythos“ Österreichs als Ausdruck von Weiblichkeit, im Sinne sozial konstruierter Vorstellungen. Aber auch in anderen Kontexten zeige Österreich sich von einer „weiblichen Seite“: Im Allgemeinen Frauen zugeschriebene Eigenschaften haben in der Selbstdarstellung des Landes eine große Bedeutung: Österreich ist so ‚ein diplomatisch/nicht gewalttätiges, pazifistisch/nicht imperialistisches, musisch/nicht instrumentelles und frommes/nichtheidnisches‘ Wesen“ (ebd. mit Verweis auf Mattl/Stuhlpfarrer 2001: 922).

6.2.2.1.4 Zusammenfassung:

Die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Geschichte von Österreich und Wien in den DaF/DaZ- und Landeskundelehrwerken zeugt von einer Zweiteilung der Darstellung Österreichs. Dominant ist das Bild eines kultureichen Österreichs, das es zu besuchen und zu bestaunen gilt. Die Repräsentation Österreichs in den untersuchten Lehrwerken lässt sich mit jenen in Reiseführern und Travelblogs vergleichen. Die Autorinnen Döll, Fröhlich und Hägi stellen für die Darstellung der Schweiz in DaF/DaZ-Lehrwerken eine Verbindung zur offiziellen Außenpolitik des Landes her: Sie zeigen, dass das Image der Schweiz in den Lehrunterlagen mit den Zielen und Inhalten der offiziellen Homepage des Schweizer Außenministeriums weitgehend übereinstimmt. Es soll ein positives „Heile –Welt-Bild“ vermittelt werden. (vgl. Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 19) Auch die Darstellung Österreichs weist in diese Richtung. Österreich wird als Museum inszeniert, die lange Geschichte der Ausstellungsstücke wird betont. Van Houtum und Van Naerssen (2002) sprechen von touristischen Enklaven, die konstruiert werden (ebd.: 131):

“These are society’s spotlight places, occupied by the bright, the happy, the shining“ (ebd.). Der Unterschied liegt in der Zielgruppe. Lehrwerke richten sich nicht an Tourist_innen. Während DaF-Lehrwerke, in gewissen Kontexten, möglicherweise eine ähnliche Funktion erfüllen wie die genannte Reiselektüre und interessierte (zahlungskräftige) Personen ins Land locken wollen, richten sich Deutsch-als-Zweit-sprache-Lehrwerke an jene, die hier leben (möchten). Trotzdem greifen sie zum Teil auf die gleichen, repräsentativen Spotlights zurück- eben, weil diese „Symbolcharakter“ haben. Österreich soll angepriesen werden. Als Land der Habsburger wird Österreich als selbstständig, stark, mächtig, aber auch weise (Heiratspolitik, Maria Theresia) gezeigt. Die zweite Perspektive steht dazu im Gegensatz. In Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus wird Österreich in den vorliegenden Materialien als passiv, als Mitläufer oder gar Opfer beschrieben. In Bezug auf heute wird versucht, so der Eindruck aus den Lehrmaterialien, diese negativen Konnotationen wieder aufzulösen. Dazu wird auf die symbolische Wirkung demokratischer Institutionen (Parlament, Rathaus) zurückgegriffen. Auch die öffentliche Debatte um „Werte“, die besonders unmittelbar den DaZ-Bereich betrifft, kann hier eingeordnet werden.

6.2.3 Österreichisch speisen

Charakteristisch für die Präsentation Österreichs in den untersuchten Lehrwerken sind neben den erwähnten städtebaulichen Sehenswürdigkeiten insbesondere kulinarische Spezialitäten, welche in sämtlichen besprochenen Materialien dargestellt werden. Autor_innen und Verlage scheinen der These zu folgen, dass auch Sprachenlernen durch den Magen geht und DaZ-Lerner_innen sich die „neue Heimat“ erst einverleiben müssen. Essen, vor allem Mehlspeisen, Knödel und Schnitzel scheinen einen wichtigen Aspekt des (Selbst)Bildes dieses Landes auszumachen. Österreich is(s)t demnach Palatschinken (Schritte 1: 34f., E-DACH: 61), Tafelspitz, Kässpätzle, Sachertorte, Salzburger Nockerl, Kärntner Reindling, Tiroler Knödel (Schritte 1: 45), Würstel, vorzugsweise Käsekrainer (Schritte 1: 74-75), trinkt Almdudler (E-DACH, S. 62) und pflegt die Kaffeehauskultur (E-DACH: 63, ÖIF 2012: 11), die in DACH generell wichtig scheint. Österreich wird in den Lehrwerken als Genussland gezeichnet. Das Thema scheint so eng mit (nicht nur) Österreichs Selbstverständnis verbunden, dass auch das diskursive Landeskundewerk nicht daran vorbeikommt. In „Mitreden“ wird das Thema „Essen“ anhand des gesellschaftsspaltenden Diskussionspunktes „Fleischverzehr“ aufgegriffen. Die damit verknüpften Debatten werden aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt (Mitreden: 56-92). Österreich wird dabei nicht herausgehoben – der Fokus liegt eher auf Deutschland, weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen wird. Auch in den anderen Lehrwerken wird Österreich teilweise als Wurst- und Fleischland dargestellt; allerdings darf der Nachtisch nicht fehlen – die süße Seite Österreichs wird ergänzt durch Mehlspeisen, von Sachertorte bis Salzburger Nockerl. Darüber hinaus werden Gemüsegerichte bzw. vegetarische Speisen, abgesehen von Kärntner Kasnudeln und Kasnocken, nicht erwähnt.

Essen wird auch mit Zuhause und Familie und Freunden verbunden, es handelt sich um eine soziale Aktivität. In vielen der untersuchten Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken wird das Thema mit Haushalt (einkaufen, kochen), gemeinsamem Essen in der Familie oder mit Freunden, mit Festen, aber auch mit Regionen in Verbindung gebracht. Das Thema Essen ist eines, das besonders „menschlich“ und universal erscheint. Möglicherweise aus diesem Grund und weil es sich um Sprachniveaus A1 handelt, bei dem solche „Alltagsthemen“ Standard sind, wird es stark beansprucht. Gegen letztere Erklärung spricht allerdings, dass auch die an höhere Sprachniveaus adressierten Materialien das Thema Essen häufig aufnehmen. Und auch die Forschung zu (national-kulturellen) Selbstbildern erklärt Diskurse der „nationalen Küche“ sowie der Esskultur zu Orten kollektiver Erinnerung (Breuss 2005, Scheutz 2005: 431). Grundsätzlich zeigen sich zwei Ausrichtungen in der Auseinandersetzung mit Speisen und Getränken. Zum einen wird die alltägliche Nahrungsaufnahme und -beschaffung behandelt, wobei zwischen landeseigenen und -fremden Essgewohnheiten unterschieden wird. Zum anderen dienen „regionale Spezialitäten“ in klassischer Landeskundemanier dazu, Österreich und DACH schmackhaft erscheinen zu lassen. Im folgenden Abschnitt wird auf beide Funktionsbereiche analytisch eingegangen.

6.2.3.1 So is(s)t Österreich

Das weltberühmte Wiener Frühstück... doch, „was wird da eigentlich aufgetischt?“ Döll, Fröhlich und Hägi (2015:16) stellen diese Frage zu Recht. Schließlich werden mit den Nährstoffen auch andere Inhalte, etwa über die „Esskultur“ und andere „Normen“ transportiert. Zunächst wird, obwohl sich über die verschiedenen Lehrwerke hinweg vielfältige Speisen finden, ein sehr eingeschränktes Spektrum von Essen gezeigt, das als typisch österreichisch gilt. Hier ist noch nicht die Rede vom Schnitzel als Inbegriff des speziell österreichischen Essens. Es geht zunächst um die vorgeschlagenen Einkaufslisten. Sie bilden ab, was als „Norm“ empfunden wird. Also Eier und Butter aber keine Avocados oder Kokosöl. Gleichzeitig wird mitvermittelt, wann gegessen wird, mit wem, was und wie viel sowie wer das Essen zubereitet etc. (vgl. Döll/Fröhlich/Hägi 2015). Dass diese Gewohnheiten keineswegs für alle Österreicher_innen zutreffend sind, dass es viele Menschen gibt, die sich aus unterschiedlichen Gründen anders ernähren, wird selten aufgegriffen. In Linie 1 (84) wird in einem Text unter dem Titel „Nur 39 % frühstücken zu Hause“ eine andere Lebenssituation als die der Familie mit schulpflichtigen Kindern, die jeden Morgen ein gemeinsames Frühstück einnimmt, gezeichnet. Trotzdem werden auch hier viele Vorannahmen transportiert. So wird zum Beispiel die Vorstellung einer Norm befördert, in der Menschen wenig Zeit haben und früh außer Haus müssen. Arbeit zu haben, ein strukturiertes, eng getaktetes Leben zu führen wird ebenso als normal und implizit als erstrebenswert vermittelt. „Das machen viele Österreicher“ lautet der letzte Satz des ersten Absatzes. Lea (als Frau) aus dem Text repräsentiert somit eine undefinierte Mehrheit (die in allein männlicher Form genannt wird). Weiter heißt es:

„Das Frühstück ist heute oft ein *Coffee to go* oder ein Kaffee oder Tee aus der Teeküche im Büro und ein Weckerl oder Croissant. Auch Kinder frühstücken nicht immer zu Hause. Sie kaufen in der Schule etwas zum Essen und Trinken am Buffet“ (Linie 1: 84).

Hier „verstecken“ sich weitere Annahmen – zum Beispiel über Geld. Schon Kinder sind Konsument_innen, auswärtig Essen – auch am Buffet – bedeutet Kosten und oft einseitige Ernährung. Das typische Frühstück setzt sich demnach aus Weißmehl, Zucker und Coffein zusammen. Im nächsten kurzen Abschnitt geht es um Mia und Markus und ihr Sonntagsfrühstück. Hier sind, abgesehen davon, dass „sonntägliches Ausschlafen“ eher kein Thema ist, klassische Rollenbilder enthalten: „Um 9 Uhr kauft Markus Semmeln beim Bäcker. Mia deckt den Tisch schön“ (ebd.). Markus, der Mann, geht also außer Haus und besorgt das Essen; Mia dagegen bleibt zu Hause und bereitet alles für seine Heimkehr vor, wobei sie Wert auf Ästhetik legt. „Sie essen Müsli mit Joghurt, Obst und Brot mit Marmelade, Wurst oder Käse. Manchmal nimmt Markus auch ein Ei zum Frühstück“ (ebd.). Auch hier wird die stereotype Geschlechterrolle hervorgehoben: Der Mann legt Wert auf tierisches Protein. Aber er gönnt sich diesen „Luxus“ nur *manchmal*. So wird implizit transportiert, dass solche Vorlieben normiert gezügelt werden (sollten). Die Botschaft des gemäßigten Genusses ist auch im letzten Satz enthalten: „Die beiden frühstücken lang und essen dann kein Mittagessen“. Zuviel tut selten gut, das Essverhalten steht so im Einklang mit den im ganzen Buch auffällig schlanken Menschen auf diversen Abbildungen.

Döll, Fröhlich und Hägi (2015:18) bezeichnen ein solches Frühstück als klassisch, mittelständisch. Es stellt die Norm, in den von ihnen genannten Lehrwerken dar. Gezeigt werden „[...] weder ein[...] distinguierte[r] Lebensstil [...] noch [ein] von wirtschaftlicher Deprivation [geprägter] – obwohl der prozentuale Anteil der entsprechenden Milieus an der Gesamtbevölkerung ähnlich hoch ist wie der des modernen bürgerlichen Milieus“ (ebd.).

Inhaltlich sehr ähnlich werden die Essgewohnheiten in PPDLiÖ (67) erklärt.

„Man frühstückt in Österreich oft zwischen 7.00 und 8.00 Uhr, am Wochenende auch später. Zum Frühstück trinkt man Kaffee oder Tee, Kinder trinken oft Milch oder Kakao. Viele Österreicher essen Brot mit Honig, Marmelade, auch Käse oder Wurst. Auch Müsli mit Obst ist zum Frühstück beliebt“ (PPDLiÖ: 67).

Stilistisch wird durch die gewählte Form des unpersönlichen, verallgemeinernden „man“ noch stärker eine Norm repräsentiert. Aussagesatz wird an Aussagesatz gereiht. Implizit wird so auf eine scheinbare, undefinierte Wahrheit, auf ein Vorwissen Bezug genommen und somit Gültigkeit suggeriert. Fairclough (2003: 40f.) bewertet dieses Phänomen bzw. diese stilistische Taktik der nicht deklarierten, schwammigen Zitation als eine Form der Intertextualität, die differenzminimierend wirkt. Es werden scheinbare Regeln über die Gesellschaft aufgestellt.

Ähnlich geschieht das auch in E-DACH (60). Die österreichische Repräsentantin spricht von meist warmen Mittagessen „[i]n Österreich“ (ebd.) und verwendet die erste Person Plural oder unpersönliche Strukturen mit „es“ („Früher gab es...“ (ebd.)). Auch „die österreichischen Restaurants“ werden als

homogene Gruppe dargestellt – denn sie bieten „noch diese traditionellen Mittagsmenüs“ (ebd.). Döll, Fröhlich und Hägi (2015: 19) ziehen ebenfalls u.a. E-DACH zur Analyse heran. Sie verweisen besonders auf die Verstärkung bzw. Konstruktion „nationaler Kulturen“ durch die Gegenüberstellung der DACH Länder. Neben der österreichischen Sprecherin sind Kommentare einer Deutschen und eines Schweizer angeführt (E-DACH: 60). Anschließend wird gefragt: Was essen Sie zum Frühstück? Ähnliche Formulierungen finden sich in allen genannten Lehrwerken. Diese Aufgabenstellungen verweisen darauf, dass Frühstück irgendwie zur Identität einer Person gehört. Mit der Frage: „Was isst man in Ihrem Heimatland?“ (z.B. in PPDLiÖ: 67), wird das Vorhandensein von nationalen Bräuchen suggeriert und konstruiert. Hier wird durch die Verwendung des Heimatbegriffes zudem Othering betrieben – den angesprochenen Personen, den Lernenden, wird abgesprochen, Österreich als ihre Heimat zu bezeichnen. Schließlich haben sie ein *Heimatland*, dem sie, so impliziert der Begriff, verbunden sind.

Im Text in PPDLiÖ wird Essen mit Konsum in Verbindung gebracht – vor allem in Bezug auf das Mittagessen, das „in der Kantine oder an einem Imbiss [eingenommen wird]. Schüler essen oft in der Schulkantine“ (PPDLiÖ: 67). Die nicht gendergerechte Sprache und die Verwendung des in Österreich weniger gebräuchlichen Begriffs „Imbiss“ fallen zusätzlich auf. In Schritte wird ein typisches Frühstück abgebildet (Schritte 1: 37) auch werden typische, bzw. „normale“ Lebensmittel als Wortschatz eingeführt (ebd.: 38f.). Auf einen erläuternden Text über die Essgewohnheiten „der Österreicher_innen“ wird verzichtet. Diese „Informationen“ werden durch die begleitende Fotogeschichte über die Familie Baumann abgedeckt. Hier fällt besonders die Rollenverteilung auf. Trotz der Konstellation der Familie, die sich aus Sofia, ihrer Tochter Lili, Au-pair-Mädchen Lara und Sofias Vater, Walter, einem Rentner, zusammensetzt, erledigen immer die Frauen die Hausarbeit. Auch wenn Walter nicht in der gleichen Wohnung wohnt, könnte er bei der Erledigung von täglichen Aufgaben wie Aufräumen oder Kochen gezeigt werden.

6.2.3.2 Österreich das Land der guten Küche

Der zweite Fokus liegt auf dem „traditionell“ österreichischen Essen. Es scheint als ureigen und essentiell als österreichisch wahrgenommen zu werden. Abseits von jeder Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Nahrungsbeschaffung als Überlebensstrategie verbindet Essen die Menschen. Überall in der gesättigten Welt zeigt sich der Trend zur regionalen Küche, zur Wiederentdeckung der lokalen Kulinarik, als Anknüpfungspunkt für die lokale Identität. Das zeigt sich in der Tourismuswerbung, wie auch in der Lebensmittelwerbung. Die bereits hergestellten Parallelen von DaF/DaZ-Lehrwerken und Reiseführern werden erneut sichtbar. Dabei stehen die tatsächlichen Essgewohnheiten oft in starkem Kontrast zu dem entworfenen Bild von Tiroler Knödeln und Sacher Torte.

Nichtsdestotrotz werden österreichische Genüsse häufig inszeniert. Besonders oft kommen Palatschinken vor. In Schritte 1 (34f.) werden sie im Rahmen der Fotostory zu Beginn der Lektion 3 sehr

ausführlich und prominent behandelt. Im gleichen Buch (74f.) kommt auch die Käsekraier als integraler Bestandteil der Sprachlernaktivitäten vor: Es werden Dialoge am Würstelstand geführt, der neben Würsten auch Bosna, Leberkäse, Almdudler und Eispalatschinken im Angebot hat. Das ist jedoch die Ausnahme. Häufiger gibt es Aktivitäten, in denen die Speisen regional verortet werden müssen (Linie 1: 94) oder schon verortet sind (Schritte 1: 45). Dass sich diese Verortung so nicht in der Realität spiegelt, scheint auf der Hand zu liegen in einem Kontext, in dem (Landes)Grenzen historisch verschoben wurden. Obwohl ich aus Salzburg stamme, habe ich in meinem Leben noch nicht so viele Salzburger Nockerl gesehen, wie bei der Untersuchung der Lehrwerke. Die in E-DACH (66) abgebildete Topfentorte, könnte ebenso ein Käsekuchen oder Cheese Cake sein, wird aber als Appenzeller Nidlechueche deklariert und damit für die Schweiz beansprucht. Kasnocken, Käsespätzle oder -knöpfle gibt es nicht nur in Vorarlberg sondern ebenso im Pinzgau oder im Allgäu. Bei der „Quarkspeise Großmutter's Art“ auf derselben Seite, stellt sich die Frage, wessen Großmutter diesen Topfen verrührt hat. Im ÖIF-Online-Landeskundematerial (2012: 11) findet sich eine Variation dieses Schemas. Die Präsentation regionaler Speisen ist ergänzt durch drei nicht ursprünglich aus Österreich stammende Beispiele. So wird die Zuordnung der Speisen zu Regionen, möglicherweise, irritiert. In ihrer Analyse österreichischer Esstradition und der Diskurse darüber, weist Susanne Breuss darauf hin, dass die Inkorporierung von Speisen aus anderen Ländern als Ausdruck des widersprüchlichen und hybriden Charakters der national-kulturellen Identität des Landes gelesen werden kann (Breuss 2005: 308).

Teilweise wird es als „kulturverbindend“ eingesetzt. In Schritte 1 (41) dient Pasta, in der österreichischen Bezeichnung „Teigtascherl“, als symbolhafter Ankerpunkt für zu entdeckende Gemeinsamkeiten. Eine klassische interkulturelle Aufgabenstellung fordert die Teilnehmer_innen dazu auf, Teigtascherl in der ihnen geläufigen Variation vorzustellen. In anderer Absicht werden die Kinder in der dekonstruktivistischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Identität und Zugehörigkeitsgefühl“ nach ihren Lieblingsessen gefragt (E-DACH: 86). Die genannten Spaghetti, Nudeln und Pizza machen deutlich, dass zumindest auf der Ebene der Geschmäcker kein Unterschied auszumachen ist (ebd.).

6.2.4 Land-schaf(f)t-Leute?

Die dritte große Sphäre, die symbolisch mit dem österreichischen (Selbst)Bild tief verbunden erscheint, ist die Natur. Sogar „stolz“ seien die Österreicher_innen auf die Schönheit der von ihnen bewohnten Gegenden (Kos 2005: 200). Eine vom ehemaligen Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend beauftragte Studie (GfK Austria 2011) bestätigt, dass die Österreicher_innen „ihr“ Land besonders stark mit den Begriffen „[...] Natur, Landschaft, Sicherheit, Berge, Alpen und Almen verknüpfen“ (GfK Austria GmbH 2011: 1, s.a. Hauer 2016: 6). Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit denen

des bereits geschilderten Experiments unter GW-Lehramtsstudierenden¹³. Die Studierenden nennen Natur, Landschaft, Berge und Alpen besonders häufig als erste Assoziationen zu Österreich. Und auch die in der Einleitung zu *Memoria Austriae* wird eine Studie zitiert, der zufolge fast 60 Prozent der befragten Österreicher_innen „Natur“ als charakteristisch österreichisch angeben (Brix/Bruckmüller/Stekl 2005: 10f., Scheutz 2005: 430). Auch deshalb wird die Landschaft zentral als Trägerin für Werbung eingesetzt. In welcher Weise Landschaft in der Werbung konstruiert wird, haben Kühne, Weber und Weber (2013) am Fallbeispiel Salzburger Land untersucht. Wolfgang Kos warnt in seiner Auseinandersetzung mit der Landschaft als Gedächtnisort der Österreicher_innen davor, die diskursive Wirksamkeit dieses gesellschaftlichen und im stetigen Wandelbegriffenen, emotional aufgeladenen Konstrukts zu unterschätzen (Kos 2005: 200ff.). Er bezeichnet sie als „besonders subtilen Gemeinschaftstifter mit hoher moralischer Autorität“ (ebd.: 200), der in der Vergangenheit (und heute?) von unterschiedlichen Interessensgruppen angerufen wurde (ebd.: 200f.). In der DaF-/DaZ-Landeskunde werden ebenfalls Landschaftsbilder, häufig Landschaftsstereotype erzeugt; landschaftliche Lesarten bzw. Deutungsmuster werden mitvermittelt. Wie in den untersuchten Lehrwerken das österreichische Kollektivsymbol der „schönen Landschaft“ dargestellt wird und gedeutet werden kann, wird hier exemplarisch herausgearbeitet.

Österreich ist das Ziel für Erholungsuchende, für Wanderlustige und Wintersportler_innen. Hier vereinen sich intakte Natur und gut ausgebaute Infrastruktur mit Hüttengaudi – so jedenfalls wirkt die Darstellung in manchen landeskundlichen Lehrwerken. Einschränkend muss vorweggenommen werden, dass, parallel zu den bisher besprochenen Topoi, aufgrund des sprachlichen Niveaus wenig in die Tiefe gegangen wird. Nach Ausrichtung der Lehrwerke lassen sich zwei Herangehensweisen ausmachen: E-DACH greift „Natur“ explizit auf und betitelt so ein ganzes Kapitel. Die untersuchten DaZ-Lehrwerke vermitteln die Kollektivsymbolik und damit verknüpfte Praktiken überwiegend implizit. Als besonderen Aspekt werde ich in der Folge die Bereiche Alpen und Berge herausgreifen, da insbesondere sie das österreichische Selbstverständnis prägen.

In E-DACH werden Berge bzw. die Alpen vor allem in zwei Kontexten aufgegriffen: Zum einen im Kapitel „Geografie“, wo einzelne bekannte Berge, für Österreich Großglockner und Wildspitze (30), bzw. Täler oder Gemeinden, wie Jungholz oder das Kleinwalsertal (31), beschrieben und auf Karten verortet werden. Zum anderen werden sie im Kapitel „Natur“ (108f.) eingebracht. Außerdem sind die Alpen ein Thema im Kapitel „Tourismus“ (40f.). Hier stehen Erreichbarkeit und Aktivitäten im Vordergrund. Diese Herangehensweisen verweisen auf unterschiedliche Konzeptionen der Alpen als „Naturlandschaft“, als „landschaftliches Merkmal“ oder als „Sportgerät“ bzw. „Wertschöpfungsregion“. Letzteres wird deutlich, wenn wir die Texte auf den entsprechenden Seiten im Buch genauer betrachten. Dort werden in

¹³ siehe Fußnote 10

vier kurzen Texten, vier Berggegenden in DACH beschrieben (D: Berchtesgadener Land, Der Harz, CH: Das Matterhorn). Der Österreich gewidmete Text lautet:

„Der Arlberg ist eines der beliebtesten, schönsten und schneesichersten Skigebiete Österreichs. Die Orte am Arlberg und ihre Bewohner leben hauptsächlich vom Tourismus. Das Gebiet ist für seine lange Wintersporttradition bekannt. Hierhin kommen Wintersportler aus ganz Europa. 460 Kilometer Pisten zum Abfahren für Anfänger und Fortgeschrittene findet man. Es gibt viele gemütliche Treffpunkte und Freizeitmöglichkeiten, die viel Spaß und keine Langeweile versprechen“ (E-DACH: 40).

Der Text arbeitet mit Superlativen (beliebtestes, schönstes, schneesicherstes). Die Formulierung „Der Arlberg ist *eines der* beliebtesten [...] Skigebiete Österreichs“ enthält erstens die Annahme, dass es noch weitere Skigebiete gibt und zweitens die implizite Wertung, dass diese ebenfalls so schön, beliebt und schneesicher seien. Das letzte Adjektiv sowie ausdrückliche Benennung von „objektiven“ Referenzzahlen „460 Kilometer Pisten zum Abfahren“ verweisen auf die gute Eignung des Gebiets. An mehreren Stellen finden sich Doppelungen im Text, die ebenfalls verstärkend wirken: „Die Orte am Arlberg und ihre Bewohner [...]“ sowie der Relativsatz am Ende „die viel Spaß und keine Langeweile versprechen“. Beide Beispiele sind als tautologisch zu betrachten, die Metonymie verliert dadurch ihren Sinn, im zweiten Fall bewirkt die Doppelung eine (unerträgliche) Dehnung des Satzes. Dass der Tourismus die wirtschaftliche Grundlage für die Region darstellt, impliziert, dass sie speziell für touristische Bedürfnisse ausgestattet ist. Ebenso wird die „lange Wintersporttradition“ beschrieben, wobei die Tradition adjektivisch verstärkt bzw. verlängert wird; auch das erweckt Vorstellungen von der Gültigkeit dieser Funktion. Dieser Eindruck wird durch nicht explizit gemachte Referenzen unterstützt. Einerseits wird gesagt, dass das Gebiet für seine lange Wintersporttradition *bekannt* sei, wodurch ein Vorwissen darüber suggeriert wird bzw. im Fall von Nicht-Wissen, dieses als Defizit und unnormal markiert wird. Andererseits wird festgestellt, dass „Wintersportler aus ganz Europa“ hierhin kommen, was ebenfalls eine nicht deklarierte intertextuelle Bezugnahme auf das Urteil anderer darstellt. Als drittes Beispiel für ein eingebautes „Vorurteil“ durch die nicht definierte „Allgemeinheit“ ist auf das unpersönliche „man“ im vorletzten Satz zu verweisen. Diese Art der Intertextualität reduziert die Dialektik bzw. die Differenziertheit des Geschriebenen, weil von vornherein feststeht, wie die Bewertung ausfällt, sie scheint allgemeingültig. Die Zielgruppe wird breit definiert „Anfänger und Fortgeschrittene“ kommen hier auf ihre Kosten. Die Inversion in diesem Satz bewirkt zudem eine Verschiebung des Schwerpunkts in der Aufmerksamkeit hin zu den Skipisten. Schließlich verweist der letzte Satz auf weitere Ausstattungen der Region: „viele gemütliche Treffpunkte und Freizeitmöglichkeiten“, die auch Raum für Sozialkontakte bietet, wobei verschwiegen wird, was gemeint ist.

Insgesamt wird ein bereits bestehendes Urteil über das Skigebiet am Arlberg und damit indirekt über Österreich als Wintersportparadies durch verschiedene Stilmittel verstärkt und scheinbar gerechtfertigt. Auf der gegenüberliegenden Seite ergänzt ein Text über Après-Ski diesen Eindruck. Dieser Text ist

keinem nationalen oder regionalen Kontext zugeschrieben, wird durch die Anordnung aber generell auf die Skigebiete in DACH bezogen und gilt somit auch für Österreich.

„Das Zauberwort Après-Ski

Après-Ski heißt „nach dem Skifahren“. Nach dem Skifahren, wenn man müde und kaputt ist und die Beine wehtun, dann geht man zur Entspannung in ein Gasthaus oder eine Disco im Tal. Dort treffen sich alle, die den Tag auf der Piste verbracht haben. Sie tanzen zu lauter Musik und vergessen die Anstrengungen des Tages. Sie flirten und feiern bis in die frühen Morgenstunden. Nach einer kurzen Nacht stehen sie dann am nächsten Morgen wieder auf ihren Skiern und treffen sich am Abend wieder zum Après-Ski“ (E-DACH: 41).

In dem Text werden ebenfalls intertextuelle Scheinreferenzen gemacht. Das zeigt der Gebrauch des Indefinitpronomens „man“, das weniger unbestimmt als verallgemeinernd wirkt. Das wird in diesem Text besonders klar, weil „man“ und „alle“ alternierend vorkommen: „[...] wenn *man* müde und kaputt ist [...], dann geht *man* zur Entspannung in ein Gasthaus oder eine Disco im Tal. Dort treffen sich *alle*, die den Tag auf der Piste verbracht haben“ (ebd., Hervorhebung: V.K.). Anschließend erfolgt ein Wechsel auf die dritte Person Plural, der nicht ganz kohärent wirkt, aber bis zum Ende fortgesetzt wird. Der Autor oder die Autorin grenzt sich durch diese Formulierung stärker vom konstatierten Verhalten „der Anderen“ ab. Die Bezeichnung von Après-Ski als „Zauberwort“ kann unterschiedlich interpretiert werden. In jedem Fall wird die spezielle Wirkung und Anziehungskraft von Après-Ski markiert. Insgesamt erweitert der Text das Bild Österreichs als Wintersportparadies um eine neue Facette des Entertainments.

Diese Darstellung des Wintersports sowie damit verknüpfter Aktivitäten bzw. Praktiken transportiert ein verzerrtes Bild der österreichischen Freizeit- und Urlaubsgestaltung. Österreich wird als Spaß- bzw. Gaudigesellschaft gezeigt. Dabei wird nicht berücksichtigt und nicht transparent gemacht, dass erstens Wintertourismus nicht nur Spaß, sondern für viele Menschen auch harte Arbeit unter teils unfairen Bedingungen (niedrige Löhne, lange Arbeitszeiten, Abhängigkeiten) bedeutet. Zweitens wird nicht erwähnt, dass so ein Urlaubsstil recht kostenintensiv ist – gerade das Skigebiet „Arlberg“ zählt zu den teuersten in Österreich (Konsument 2014) – und sich große Teile der österreichischen Gesellschaft einen solchen, sorgenlosen Urlaub nicht leisten können oder wollen. Viele Familien in Österreich verzichten auf einen teuren Skiurlaub und fahren lieber im Sommer auf Urlaub, was zu weit günstigeren Konditionen realisierbar ist. Ein Verschweigen dieses Umstandes kann zu dem Eindruck führen, dass Skiurlaub zum Leben in Österreich „dazugehört“. Wer nicht mithalten kann, aus budgetären, gesundheitlichen, zeitlichen, körperlichen oder anderen Gründen, oder wer Ski/Snowboard nicht beherrscht, wird zum Zaungast. Ein Lehrwerk – egal ob an Lernende im In- oder Ausland adressiert – sollte versuchen, eine differenziertere Sicht zu vermitteln oder zumindest Texte so zu formulieren, dass sie nicht den irreführenden Eindruck der Allgemeingültigkeit erwecken. Im Übrigen scheint selbst der Autor/die

Autorin im Text zu Après-Ski die eigene Distanz zum Text, möglicherweise die eigene Ausgeschlossenheit von den geschilderten Praktiken ausdrücken zu wollen – jedenfalls lässt sich das aus dem grammatikalisch vollzogenen Wechsel von der Innen- zur Außenperspektive schließen.

Die beiden Täler – Kleinwalsertal und Jungholz – werden in zwei fast identisch lautenden Texten beschrieben, wobei ihre Abgeschlossenheit und schwere Zugänglichkeit hervorgehoben wird (E-DACH: 31). Die umliegenden Berge bzw. die Höhenlage der Orte wird dazu herangezogen: „Das Tal liegt auf einer Höhe von 110 m. Um das Tal herum sind viele [sic!] bis zu 2536 m hohe Berge“ (E-DACH: 31) bzw. „Das Dorf liegt auf 1054 m“ (ebd.). Trotz der schweren Erreichbarkeit – „Die einzige Straße geht ins bayrische Oberstdorf, das heißt, die Menschen haben keine direkte Verkehrsverbindung in das eigene Land“ (ebd.) bzw. „Wenn man von Jungholz nach Österreich fahren möchte, dann muss man über Bayern fahren. Es gibt keinen direkten Weg“ (ebd.) – werden beide Orte intensiv touristisch genutzt: „Durch den Tourismus kommen jedes Jahr mehr als eine Million Menschen ins Kleinwalsertal/ Durch den Tourismus kommen jedes Jahr mehr als 70 000 Menschen nach Jungholz“ (ebd.). Auch in diesen Texten wird Österreich als Tourismusziel identifiziert und positioniert. Gleichzeitig werden Bewohner_innen wie Besucher_innen implizit als Grenzgänger_innen dargestellt. Die Post als nationale Institution wird in einer Doppelzugehörigkeitsposition verortet: „Alle Postämter haben zwei Poststempel“ (ebd.). Eine Infragestellung der Nationalgrenzen wird jedoch nicht angeregt. Der Arbeitsauftrag betont eher die „Isolation“ der Orte: „Kennen Sie Berge, Gebirge und kleine isolierte Bergdörfer in Ihrem Land? Schreiben Sie einen ähnlichen Artikel wie in Aufgabe 5“ (ebd.).

Im Kapitel „Natur und Umwelt“ werden auf Seite 108 drei Nationalparks in DACH vorgestellt. Für Österreich steht das Ehrwalder Becken in Tirol. Wie in den Beispielen oben, wird hier stark mit Adjektiven operiert, um die Besonderheit des Ortes zu charakterisieren: „einzigartig, alt, feucht, bedroht, verschieden, selten, verschieden, flach, hoch“. Die meisten der Eigenschaften beziehen sich auf die geschützte Pflanzen- und Tierwelt. Die letzten Begriffe beschreiben die Lage bzw. landschaftliche Sonderstellung des Ehrwalder Beckens. „Das Ehrwalder Becken ist eine flache Ebene, die von hohen Bergen umgeben ist“ (ebd.). Insgesamt wird das Becken so zu einer gut geschützten Fundgrube für seltene Schätze aus Fauna und Flora. Eine weitere Referenz auf die sich durchziehende Metapher der Schatztruhe.

Die idyllische hochalpine Natur wird auch in Schritte 2 (45) abgebildet. Das Foto, das den Lünensee und die umliegende Berglandschaft bei gutem Wetter zeigt, steht in einem widersprüchlichen Verhältnis zum nebenstehenden Text. Vermittelt wird hier nicht die schöne Landschaft, sondern die Situation eines Unfalls im Gebirge – ein Einsatz für die Bergrettung. Wichtigster Lerninhalt ist das richtige Verhalten bei einem Notfall – die W-Fragen. Das Bild erfüllt einen rein dekorativen Zweck und wirkt eher verwirrend als verständnisunterstützend. Trotzdem entfaltet es (s)eine Wirkung: Obwohl die Rede von

einem Unfall ist, was unabhängig von der umgehend zugesagten Hilfe, als negatives Ereignis verstanden werden kann, erzeugt das Bild einen positiven Eindruck von schöner Natur und Freizeit. Noch anderes kann dem Text-Bild-Arrangement entnommen werden: Erstens wird „Wandern“ als bekannte und übliche Praxis der Freizeitgestaltung impliziert, zweitens wird Österreich als Land der Sicherheit, der guten Organisation und der geregelten Abläufe etabliert.

Vor allem die letzte Bedeutungskonstruktion findet sich in den untersuchten Lehrwerken an unterschiedlichen Stellen, in unterschiedlichen Formen und inhaltlichen Kontexten immer wieder. Österreichische Behörden, Ämter, Gesetze, Regelungen, „richtige“ Verhaltensweisen in diversen sozialen Situationen etc. werden implizit und explizit mit dem Sprachenlernen verbunden. Zudem wird in paternalistischer Weise an unterschiedlichen Stellen implizit wie explizit Migrant_innen nahegelegt Deutsch zu lernen; dies ist verbunden mit der impliziten Botschaft, dass dadurch der Weg in ein „gutes Leben“ geebnet würde (Schritte 2: 69, 21, AB 16, s.a. Kapitel 6.2.1.2.2). Ein besonders deutliches Beispiel findet sich im Schritte 2 Arbeitsbuch (AB) auf Seite 15 (Abbildung 23). Eine Art Tagebucheintrag schildert die Situation von Piotr vor zwei Jahren. Die Lernenden sollen einen Eintrag für seine heutige Situation verfassen. In dem Text von früher wird sehr stark suggeriert, dass Piotrs negative Erfahrungen vor allem darauf zurückzuführen sei, dass er noch nicht so gutes Deutsch spricht. Daran schließt ein positiver Ausblick in die Zukunft an, unter der Bedingung, dass er einen Sprachkurs besucht und Deutsch lernt (ebd.). Diese Art von Paternalismus wird auch als „linguistischer Paternalismus“ bezeichnet (Dorostkar 2012: 61 nach Wolfsgruber 2016: 53). Gleichzeitig kann dieser Text als implizit pseudopaternalistisch gelesen werden: Erstens ist er in einem Lehrwerk, das zudem von ministerieller Seite empfohlen wird, abgedruckt, was darauf hindeutet, dass es „offizielle Standpunkte“ vertritt. Zweitens gibt es keinen nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Deutschkenntnissen und einem sozialen oder beruflichen Aufstieg – noch weniger dafür, dass dadurch mehr Freundschaften entstünden (vgl. Wolfsgruber 2016: 55). Letzteres wird aber suggeriert („dann auch“ deutet darauf hin, dass es sich um eine Konsequenz aus der vorher getätigten Aussage handelt).

23 Was erzählt Piotr heute? Schreiben Sie.



Vor zwei Jahren
 Ich bin jetzt in Österreich. Ich habe einen Job als Arbeiter. Der Job ist einfach. Aber ich habe ja wenig Berufserfahrung. Die Kollegen sind nicht sehr nett. Und ich spreche nicht gut Deutsch. Ich habe keine Freunde. Aber jetzt gehe ich in einen Sprachkurs. Dann mache ich eine Ausbildung. Und Freunde finde ich dann auch.



Heute

Vor zwei Jahren bin ich nach Österreich gekommen. Ich hatte ...
 ...
 Aber dann bin ich ...
 ...

fünfzehn 15 AB LEKTIC

Abbildung 23 Schritte 2: S. 15

Die Gradwanderung zwischen hilfreichen Informationen und (pseudo)paternalistischen und moralisierenden Scheininformationen glückt dabei in sehr unterschiedlichem Maße aus unterschiedlichen Gründen. Besonders kritisch sind in diesem Zusammenhang die sogenannten „Werte- und Orientierungskurse“ zu sehen, die teilweise schon in den Lehrwerken enthalten sind (Linie 1, PPDLiÖ). Im Rahmen der vorliegenden Analyse kann nicht auf diese komplexe Thematik in angebrachter Tiefe eingegangen werden. Tabea Wolfsgruber (2016) hat das Lehrwerk Pluspunkt Deutsch – Österreich für B1 Niveau im Hinblick auf darin enthaltene pseudopaternalistische Positionierungen untersucht, auf ihre Arbeit verweise ich zur weiteren Lektüre.

Die gesellschaftliche Praktik des „Wanderns“ hat gleichsam kollektivsymbolische Bedeutung. Österreich war und ist als „Wanderparadies“ bekannt oder wird zumindest in der „Österreich Werbung“ so dargestellt (vgl. Hauer 2016). In ihrem Online-Auftritt bekennt sich diese zur Zielgruppe der „Established Post-Materialists“ und definiert sie u.a. durch deren „Urlaubsbedürfnisse“, wozu die „entspannende“ Aktivität „Wandern“ gehört (vgl. Hauer 2016: 30). Gewandert und spaziert wird in den untersuchten Lehrwerken ebenfalls. In Schritte 1 (70f.) unternimmt Familie Baumann einen Ausflug mit Wanderung und Picknick im Alpenvorland, an anderer Stelle wird ein Spaziergang im Park gemacht (22f.). In PPDLiÖ (137) findet sich ein Eintrag aus einem Reiseblog, in dem ein Wochenendausflug ins Koppental bzw. zum Hallstättersee und Bad Ischl inklusive Wanderung sehr positiv und detailliert („Der Tunnel war mehr als 200 m lang“) beschrieben wird. Auch in den anderen Lehrwerken werden Aktivitäten im Freien vorgestellt – neben Wandern (u.a. Schritte 1:45, Schritte 2: 70f., 55, PPDLiÖ: 137) und Spaziergehen (u.a. Schritte 1: 22f., 77, 81, Linie 1 65, PPDLiÖ: 55) wird auch Radfahren (PPDLiÖ 89) thematisiert. Zudem fällt auf, dass Photographien häufig „im Grünen“ aufgenommen wurden, auch wenn der gezeigte „Inhalt“ genauso in einem Gebäude fotografiert hätte werden können. Z.B. werden

in PPDLiÖ beim Thema Familie (39) einige Personen auf Außenaufnahmen gezeigt. Die Vermutung liegt nahe, dass solche Fotos deshalb ausgewählt wurden, weil sie positiver wirken als Innenaufnahmen. Die Lichtverhältnisse und das „pflanzliche Grün“ im Hintergrund wirken freundlicher und „frischer“. Gleichzeitig wird so möglicherweise auf subtile Art zum Image von Österreich als naturliebend und *naturreich* beigetragen. Abgebildete Landschaften werden bei Sonnenschein (mit sehr wenigen Ausnahmen) und aus idealem Blickwinkel aufgenommen (markantes Beispiel ist das Umschlagsbild von Schritte 2, darauf zu sehen der Hallstättersee sowie Hallstatt) – entsprechend einem Stereotyp der (antizipierten und so reproduzierten, vermittelten) Landschaftserwartungen (etwa Beispielsätze bei Grammatikübungen wie „Die Berge finde ich schön!“ (Schritte 2: 79)). Kühne, Weber und Weber bemerken, dass eine zu starke Diskrepanz zwischen der Erwartung an Landschaft und dem tatsächlichen Befund negativ erlebt wird, was in der Folge mitunter bedeutet, dass Änderungen (Stichwort Windräder auf der Donauinsel) teils vehemente und emotionale Ablehnungshaltungen auslösen (2013: 39, vgl. a. Kühne 2011).

In diesem Zusammenhang birgt die einseitige Darstellung von Landschaft bzw. Praktiken die Gefahr der Verfestigung von Erwartungen an Landschaft. Landschaft muss schön sein. Dabei ist zu bemerken, dass DaZ- bzw. Landeskundelehrwerke eben keine Werbeträger sind. Sie haben einen anderen, bildenden Auftrag. Aus diesem Grund sollten sie versuchen, Landschaft nicht nur stereotyp zu zeigen, sondern erstens die Vielfalt der Landschaften in Österreich abzubilden (das schließt auch städtische mit ein) und zweitens auch menschliche Eingriffe, jenseits idyllischer Dorfansichten, realistischer darzustellen. Dabei heißt realistisch nicht ohne Ästhetik – ebensowenig stereotyp „malerisch“. Die Inszenierung von einem zu einheitlichen, „zu schönen“ Landschaftsbild kann die erlebte Diskrepanz der Rezipient_innen erhöhen, obwohl diese um die Konstruiertheit des Bildes wissen und die Entwicklung eigener Zugänge zur Landschaft (in Österreich) beeinträchtigen. Solche individuellen Anknüpfungspunkte an die (Stadt)Landschaft, ein Erleben der Landschaft als eigene tragen zum Wohlbefinden der Menschen in ihr bei (Kühne 2011). Einen solchen Zugang der Aneignung zu ermöglichen, scheint mir vor allem im DaZ-Kontext sinnvoll zu sein, um Lernenden (so sie neu in Österreich sind) ein „Ankommen“ und eine Entdeckung des Raums und der Landschaft für *sich* zu erleichtern.



Abbildung 24 E-DACH: S. 40 ^



Abbildung 25 E-DACH: S. 41



Abbildung 26 E-DACH: S. 31



Abbildung 27 E-DACH: S. 31



Abbildung 28 E-DACH: S. 31



Abbildung 29 E-DACH: S. 108



Abbildung 30 Schritte 2: S. 45

7 Ergebnisse, Erkenntnisse und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Frage, wie und mit welcher möglichen Wirkung Raumkonzepte, Raumwissen und Raumwirksamkeit im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht vermittelt werden. Denn Sprachenlernen – und lehren gehen zwingend einher mit „kulturellem“ Lernen und Lehren, ob gesteuert oder nicht. In der DaF-/DaZ-Landeskunde findet dieser Umstand seinen Niederschlag – auf wissenschaftlicher wie unterrichtspraktischer Ebene. Was als Landeskunde ergründet und gelehrt wird, wie geforscht und unterrichtet wird, ist je nachdem, welche epistemologischen und weltanschaulichen Überzeugungen vertreten werden, unterschiedlich. Aus konstruktivistischer bzw. diskurstheoretischer Sicht besteht der Anspruch an Bildung, zur Erweiterung der diskursiven Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden beizutragen. Das bedeutet, Denkstrukturen, Diskurse, kulturelle Deutungsmuster als solche zu erkennen, zu hinterfragen und über die eigene Position zu reflektieren. Insbesondere in Sprachlern- und damit in Landeskundekontexten gilt es, solche Prozesse gezielt anzustoßen, schließlich wird „Kultur“ als „symbolische Ordnung“ (vgl. Altmayer 2013a: 19) (auch und vor allem) sprachlich vermittelt. Sprachenunterricht in diesem Sinne hat eine kombinierte Vermittlungsaufgabe: Er muss sprachliche *und* „kulturelle“ Codes berücksichtigen, vermitteln und dekonstruieren. So können Lernende darin unterstützt werden, sich diese Codes und die darin enthaltenen Wissensressourcen zu Eigen zu machen und sie selbstbestimmt handelnd zu gebrauchen.

Altmayer et al. (2016) unterscheiden vier Dimensionen im System kultureller Codes und diskursiver Strukturen, die sich zwar überlappen, dennoch eine Analyse bzw. die grundlegende Orientierung erleichtern: Identität, Werte, Zeit und Raum (Altmayer et al. 2016: 16). Raum stellt ein Basiskonzept des Denkens und der Wahrnehmung dar. Umgekehrt fungiert die Konstruktion von Räumen als Instrument zur Konstruktion von Bedeutungen und in der Folge zur Veränderung der Welt. Solche Prozesse spielen sich alltäglich und oft unbemerkt ab. Nichtsdestotrotz haben sie mitunter massive Auswirkungen. Edward Said hat dies am Beispiel des Orients sehr eindrucksvoll gezeigt. Auch heute werden Raumkonstruktionen zur (politisch motivierten) Bedeutungsverschiebung verwendet. Gebhardt hält fest, dass die „Konstruktion räumlicher Gegensätze entlang unterschiedlicher Grenzen, [beispielsweise] Ost-West, Nord-Süd in Europa [...] sowohl in der Wissenschaft wie im Alltagsverhalten der Menschen Konjunktur [hat]“ (Gebhardt 2013: 202), und dass diese eine „[...] Vereinfachung der Wirklichkeit durch Orientierung an räumlichen Etiketten“ (ebd.: 202f. mit Verweis auf Jäger 2001) bezweckt. Solche Veräumlichungen (ebd.) haben Folgen. Reuber et al (2004) legen dar, wie in der Debatte um die EU und „Europa“ mit unterschiedlichen, geographisch-räumlich begründeten Argumenten operiert wird, um Personen oder Staaten zu in- oder zu exkludieren (Reuber et al 2004 nach Gebhardt 2013: 224). Wie schon Said festgestellt hat, erzeugt die (konstruierte) „Bedrohung aus dem Osten“ (Gebhardt 2013:

224) nach wie vor starke Gefühle und heftige Reaktionen. Räumliche Zuordnungen werden so zur Legitimation von (politischen) Maßnahmen, zur Naturalisierung von Nationalisierungen sowie von Regionalisierungen herangezogen. Inhaltlich werden solche geographischen Diskursformationen (etwa Grenzdiskurse) mit Inhalten wie „Kultur“ oder „Sicherheit“ gefüllt. Gerade „Kultur“ eignet sich aufgrund der Schwammigkeit des Begriffs für die Instrumentalisierung seitens unterschiedlichster Akteure_innen zur Konstruktion strategischer Raumbilder und zur Abgrenzung des „Eigenen“ vom „Fremden“. (Reuber/Strüver/Wolkersdorfer et al. 2005 nach Gebhardt 2013: 244)

Aus diesen Zusammenhängen lässt sich eine spezielle Verantwortung für Lehrende ableiten, Lernenden Analyseinstrumente und Strategien für die Hinterfragung medialer Raumkonstruktionen anzubieten. Wie Habitzl (2010) zeigt, ist jedoch das Bewusstsein für diese Wirkmechanismen selbst unter Geographielehramtsstudierenden nicht ausreichend. Und auch Geographie- und Wirtschaftskunde-Schulbücher verfestigen bestehende Raum-Bedeutungs-Konstruktionen weitgehend in Bezug auf den Kontext „Orient“. (Habitzl 2010: 112)

7.1 Ergebnisse

Obwohl Raum notwendigerweise immer Thema der Landeskunde war, und die Geographie, neben der Geschichte u.a., eine Bezugswissenschaft der Landeskunde darstellt, wurde Raum als Bezugsdimension nie systematisch untersucht (Cerri/Jentges 2015: 110). Die vorliegende Arbeit hat sich u.a. dieser Aufgabe gestellt. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zusammengefasst und in den fachlichen Diskurs eingeordnet.

Aktuell zeigt sich, wie bereits angedeutet, ein uneinheitliches Bild der DaF/DaZ-Landeskunde. Relikte unterschiedlicher ideologischer, erkenntnistheoretischer bzw. didaktischer Ausrichtungen vermischen sich in den Lehrwerken. Speziell im Deutsch-als-Zweitsprache-Kontext ist weitgehend unerforscht, was letztendlich an „landeskundlichen Inhalten“ vermittelt wird. In der vorliegenden Arbeit wurden aktuelle und für die Erwachsenenbildung ministeriell empfohlene DaZ-Lehrwerke sowie eine ergänzende Auswahl relevanter Landeskundelehrwerke im Sinne der oben genannten Forschungsfrage analysiert. Insgesamt wurden sieben Lehrwerke und einige Online-Materialien untersucht. Dazu wurden verschiedene Ansätze sowie Instrumente der Kritischen Diskursanalyse herangezogen und für das untersuchte Material (Lehrwerke) und die Forschungsfrage adaptiert.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Konstruiertheit von Raum und Räumlichkeit nur in Ausnahmefällen explizit gemacht wird. In den meisten analysierten Lehrwerken wird Raum als objektive Größe und essentialistische Kategorie des Denkens konzipiert. Nur selten werden Distanzen oder Lagebeziehungen aufgegriffen. In diesen wenigen Fällen bleibt es bei der Nennung einer Entfernung oder der

Erwähnung einer Richtung- mögliche daraus resultierende Konsequenzen werden meist nicht analysiert oder diskutiert. Ebenfalls selten werden die Wahrnehmungen der Lernenden in Bezug auf Räumlichkeit einbezogen. Die häufigste Art der Aufgabenstellung entspricht dem Schema „Was gibt es an Ihrem Kursort?“. Diese Frage könnte potenziell individuelle Raumvorstellungen aufgreifen und eine Reflexion darüber provozieren. Zumeist werden die Aufgabenstellungen jedoch durch zusätzliche Angaben eingeschränkt. Beispielsweise sollen die Lernenden nur die Behörden und Ämter an ihrem Kursort in einer Karte einzeichnen. Aktiv raumkonstruierend werden die Lernenden nur in wenigen Fällen, z.B. wenn sie ihren eigenen Netzplan erstellen sollen. Allerdings wird der Prozess der Raumkonstruktion auch dabei nicht expliziert. Als Thema kommen Raumkonstruktionen bzw. Raum(um)deutungen etwa im Beispiel „Radfahren im Altbau“ (ÖI-Online-Materialien „Radfahren“) vor. Aber auch in diesem Beispiel trägt die zugehörige Aufgabenstellung diesem Umstand nicht Rechnung.

Die Analyse macht den Unterschied zwischen den Landeskunde- und den DaZ-Lehrwerken jeweils in ihrer grundlegenden Ausrichtung deutlich, was die Zahl der als „landeskundlich“ einzustufenden Inhalte angeht. In Bezug auf die Art der Konzeption von Raum zeigt sich jedoch, dass grundsätzliche Positionen, hinsichtlich Weltsicht sowie Bildungsverständnisses etc., eine viel stärkere Rolle spielen als die Ausrichtung an einer Zielgruppe. Sehr markant hebt sich „Mitreden“ von den übrigen Landeskunde- wie DaZ-Lehrwerken ab. Die Ursache dafür ist in der Zielsetzung der Autor_innen zu suchen, die sie im online-zugänglichen Einführungstext deutlich machen (Altmayer et al. 2016a). Die Dekonstruktion bestehender Deutungsmuster mit dem Ziel der selbstbestimmten Positionierung zu gesellschaftlichen Diskursen sowie der Partizipation daran steht im Vordergrund. Im Vorwort zu PPDLiÖ von Sebastian Kurz, dem Bundesminister für Europa, Integration und Äußeres, findet sich ein, auf den ersten Blick, ähnlicher Satz. An die Lernenden gewandt schreibt er: „Wir hoffen auf Ihre aktive Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben in Österreich und freuen uns über Ihre aktive Mitgestaltung“ (PPDLiÖ:2). Zunächst fällt hier auf, dass die Verantwortung für die Erfüllung dieser Hoffnung bei den Lerner_innen liegt. Kurz und eine nicht definierte Gruppe (das Ministerium? die Österreicher_innen?) werden dagegen als offen und erwartungsvoll gezeichnet. Darüber hinaus, und an dieser Stelle von größerer Relevanz, erscheint die nächste Seite, auf der die Autor_innen und der Verlag Erläuterungen zum Buch an die Deutschlernenden formulieren. Hier ist die Rede weniger von einer Partizipation als von Integration: „Für die erfolgreiche Integration von Zuwanderinnen / Zuwanderern ist neben dem Erlernen der Sprache auch das Wissen über Werte und Regeln des Zusammenlebens eine grundlegende Voraussetzung“ (PPDLiÖ: 3). Von der (sprachlichen) Bewältigung von Alltagssituationen ist ebenso die Rede (ebd.). Entsprechend scheint das Buch konzipiert zu sein. Über sprachliches Lernen hinausgehende Inhalte beschränken sich weitgehend auf „Werte“ bzw. nehmen entweder Fakten (Namen von Städten, Zugverbindungen) oder nützliches Alltagswissen (Ablauf eines Arztbesuchs Kapitel

8, ab S. 83; Kinderbetreuung in Österreich, S.151 etc.) in den Blick. Ähnliches gilt für die übrigen untersuchten DaZ-Lehrwerke, die ebenfalls jeweils vom Integrationsfonds empfohlen werden. Aber auch das andere Landeskunde-Lehrwerk, E-DACH, bietet vorwiegend „Wissens- und Fakteninhalte“ und weniger Interpretationsspielraum. Österreich wird hier wiederum als eine gegebene Einheit, die sich durch gewisse, überwiegend positive, Inhalte auszeichnet, dargestellt. Das Containerraumdenken wird nur sehr selten aufgebrochen (eine solche Ausnahme findet sich auf S. 86-88 in E-DACH).

Eine Analyse hinsichtlich kollektiver Symbole für Österreich ist mit der Problematik der Abgrenzung sowie einer Unterscheidung von (nicht trennscharfen) Perspektiven konfrontiert. In der vorliegenden Arbeit wurden nur Kollektivsymbole berücksichtigt, die aus einer „Innenperspektive“ heraus eindeutig mit Österreich in Verbindung gebracht werden, weil diese der „offiziellen“ Position, vertreten durch Integrationsfonds, Österreich Institut sowie Österreich Werbung (u.a.), am nächsten kommt.

Die Analyse ergibt auf den ersten Blick ein recht einseitiges Klischeebild von Österreich als landschaftlich schönem Land mit gutem und traditionellem Essen und einer bedeutungsvollen Kulturgeschichte, aus der zahlreiche Sehenswürdigkeiten resultieren. Kurzum, Österreich ist ein Urlaubsziel. Im Kontrast dazu steht das ebenfalls vermittelte Bild des „behördlich geregelten Österreichs“, das an dieser Stelle und im Rahmen dieser Diplomarbeit allerdings nicht in angemessener Weise berücksichtigt werden konnte. Grundsätzlich ergibt die Analyse der Kollektivsymbole eine starke Abweichung zwischen den untersuchten Materialien, die durch deren zweifache Intention zu erklären ist. Es zeigt sich eindeutig, dass dezidierte Landeskundelehrmaterialien allgemein mehr Kollektivsymbole aufnehmen als DaZ-Lehrmaterialien. Wichtiger ist jedoch die „weltanschauliche“ Intention bzw. Ausrichtung. So kommt das Landeskundelehrwerk „Mitreden“ quasi ohne Kollektivsymbole im Sinne der getroffenen Einschränkung (also nationaler Stereotype) aus, E-DACH dagegen ist voll davon. Die Onlinematerialien nehmen hier eine Zwischenposition ein. Generell gestaltete sich die Analyse dadurch schwieriger, dass insgesamt zwar viele kollektive Symbole „Österreichs“ bzw. des „Österreichisch-Seins“ gefunden wurden, deren Übereinstimmung allerdings gering war. Die Liste möglicher symbolischen Referenzen auf Österreich scheint zu lang zu sein, viele tauchten nur in einem einzigen der untersuchten Materialien auf. Die dargestellten Ergebnisse beschränken sich daher auf drei große Gruppen: Geschichtlichkeit, Speisen und Landschaften.

Die Geschichtsdarstellung in den untersuchten Lehrwerken betont an unterschiedlichen Stellen die „lange Tradition Österreichs“, im Besonderen die Habsburgerzeit. Das schließt Referenzen auf Personen (speziell Maria Theresia), Gebäude (insbesondere Schönbrunn) und die einstige Bedeutung Österreichs ein. Andere Abschnitte der österreichischen Geschichte sind unterrepräsentiert. Im Hinblick auf die NS-Vergangenheit Österreichs, die nur in zwei Materialien Erwähnung findet (ÖIF Laku-Material 2012 und E-DACH), wird überwiegend der „Opferdiskurs“ reproduziert.

Essen findet auf zwei Wegen Eingang in die symbolische Darstellung Österreichs- als Alltagspraktik und als regionale Spezialität. Erstere Herangehensweise trägt zur Naturalisierung eines Diskurses normierter Lebenspraktiken bei („in Österreich macht man es so“) (s.a. Döll/Fröhlich/Hägi 2015). Die Verortung lokaler Traditionsgerichte zeugt von einem deckungsgleichen Containerdenken von Raum und „Kultur“ und konstruiert ein stereotypes Bild der „österreichischen“ Küche in unzulässiger Verbindung mit „österreichischer Identität“.

„Landschaftliche Schönheit“ und speziell „Alpen“ und „Berge“ stellen ein weiteres Feld dominanter Kollektivsymbolik dar, das mit Österreich und der österreichischen (Selbst-) Wahrnehmung eng verknüpft ist. Verbunden mit diesem werden auch zahlreiche Praktiken der „österreichischen Lebensweise“, die aufgrund implizierter Annahmen bzgl. der Ausstattung mit (gesundheitlichen, finanziellen, u.a.) Ressourcen, exkludierend wirken können.

Anhand der Analyse der Kollektivsymbole in den vorliegenden Lehrmaterialien zeigt sich, dass der Diskurs über Österreich stark durch normierende und beschönigende Stereotype geprägt ist. Das lässt sich als Hinweis für eine Wechselwirkung zwischen essentialistischen Raum- sowie ebensolchen „Kultur“-Vorstellungen lesen.

7.2 Erkenntnisse

In der vorgefundenen Art der Landeskunde schwingt überwiegend ein Oberton mit. Neben den offensichtlichen Inhalten wird ein Subtext mitvermittelt (Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 16). Österreich und „die österreichische Gesellschaft“ werden in einer durch Lehrbuchautor_innen und Institutionen (wie beispielsweise Integrationsfonds oder Österreich Institut) bestimmten Weise gezeigt. Dieser Eindruck wird durch eine Zusammenstellung von Themen, Bildern und Texten erzeugt. Ob in einem Lehrwerk „der Anschluss“ oder „Zwentendorf“ thematisiert wird, und auf welche Art das geschieht, stellen mögliche Optionen dar. Egal wie die Entscheidung ausfällt - in den Texten und Bildern stecken immer darüberhinausgehende Botschaften über Österreich und das „Österreichisch-Sein“, die von den Rezipient_innen unwillkürlich mitdechiffriert werden (ebd.). Die Rede ist von den „Selbstverständlichkeiten“ (ebd.) die Menschen, die eine Innenperspektive zu Österreich einnehmen, möglicherweise gar nicht auffallen.

Die inhaltlichen Angebote in Texten und Bildern der untersuchten Lehrmaterialien erfordern in den meisten Fällen keine echte Auseinandersetzung mit einer komplexen Realität und möglichen stereotypen Vorurteilen. Stattdessen befördern sie diese teilweise weiter (vgl. Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 18). So werden „imaginierte Durchschnittsbürger“ (Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 19), die der Mittelschicht (ab-

zulesen an den abgebildeten Varianten von Speisen, Wohnen, Kleidung etc.) angehören, die ein geregeltes Leben mit fester Arbeits- und Freizeiteinteilung (im Rahmen der aufgenommenen Tagesabläufe) führen und einem bestehenden Set an Aktivitäten (Freizeit und Arbeit) nachgehen, als Norm vermittelt. Das dargestellte Österreich wird als „echt, wahr und richtig“ eingeführt, „homogenisierende und pauschalisierende Bilder“ (Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 19) werden erzeugt.

Wo „Andersartigkeit“ thematisiert wird, kommt sie zumeist als *nationale* und *kulturelle* Differenz ins Spiel. Diese beiden Arten der Unterscheidung werden gleichgesetzt, andere Arten des „Andersseins“ kommen kaum vor (Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 19). Deutlich ist das in E-DACH anhand der häufigen Gegenüberstellungen von Deutschland, Österreich und der Schweiz nachzuverfolgen. Denn auch innerhalb des DACH –Raums bestehen (*internationale*) Grenzen. Parallel wird eine Grenze gezogen, innerhalb des österreichischen Territoriums zwischen „Migrant_innen“ und „Österreicher_innen“. So kommt es zur gleichzeitigen „Konstruktion nationaler Homogenität und [der] Kontrastierung“ (Döll/Fröhlich/Hägi 2015: 19.) zu anderen „Nationalkulturen“, also nach außen.

Es ist davon auszugehen, dass Lernende wie Lehrende um die wirklichkeitsreduzierende Art der Darstellung in Lehrwerken wissen. Dabei stellen Döll, Fröhlich und Hägi (2015: 19) zurecht die Frage nach dem Zweck hinter so einer Verplattung der Gesellschaft– welches Lernziel wird mit einer vereinheitlichten, simplifizierten Wirklichkeitsdarstellung verfolgt? Gleichzeitig muss aus einer diskursanalytischen Position heraus darauf hingewiesen werden, dass diese Reduktion, auch wenn sie als solche erkannt wird, Folgen hat: Durch ihre Verwendung wird sie ein Stück weit wahr, sie erhält zumindest in einem gewissen Kontext Gültigkeit und Legitimität.

Auf der diskursiven Ebene der sprachlichen Realisierung wird der Eindruck von simplen Weltbildern durch die Verwendung bestimmter Satzstrukturen verstärkt. Vor allem auf Anfängerniveau dominieren Hauptsätze bzw. Hauptsatzreihen im Präsens Indikativ, denen Aussagen über die Welt entnommen werden („es ist so“). Diese Struktur liest sich als Wahrheit und scheint sich auf eine unsichtbare aber implizit angenommene Wissensbasis zu beziehen (Fairclough 2003: 40). Fairclough spricht in solchen Fällen der nicht-explizierten Referenz auf eine undefinierte angenommene „Wahrheit“ von Intertextualität in einem weiten Verständnis. Er fasst dabei alles, was schon einmal geschrieben, gesagt oder gedacht wurde, als Bezugspunkt der intertextuellen Beziehung auf (Fairclough 2003: 40, 17). Deutlich zeigte sich das in den untersuchten Materialien (vgl. Kapitel 5.2).

Darin liegt scheinbar ein grundlegendes Dilemma von Sprachlehrwerken- zumindest auf niedrigem Sprachniveau: Da davon auszugehen ist, dass den Lernenden noch keine komplexen Strukturen zugemutet werden können, wird auf stark vereinfachende und vereinfachte Aussagen zurückgegriffen. Ein eindeutiges Bild wird gezeichnet, mit klaren Grenzen, klaren Farben und ohne offene Fragen. Darin

liegt jedoch ein Trugschluss: Denn die Verfügbarkeit wenig sprachlicher Mittel ist nicht mit einer eingeschränkten Denk- oder Verstehensleistung gleichzusetzen. Eine solche pauschalisierende Vorannahme spricht den Lernenden unter Umständen gar ihre Denkfähigkeit ab. Umgekehrt können auch mit einfachen sprachlichen Mitteln komplexe, mehrdeutige oder strittige Inhalte angeboten werden. Ein wichtiges Instrument dazu sind beispielsweise (rhetorische) Fragen. Die Anerkennung der Lernenden könnte auch durch außersprachliche denkanstoßende Stilelemente (wie Karikaturen o.ä.) gezeigt werden. Nicht immer ist es in der Folge notwendig, die darin enthaltenen Denkanstöße auch (in der Zielsprache) zu verbalisieren.

Jeder didaktische Eingriff stellt eine Veränderung der Realität dar- die Reduktion ist eine didaktische Methode, die Sinn macht und bewährt ist. Jedoch kommt es, wie so oft, auf die Dosis an: Einfach heißt nicht einseitig, heißt nicht einfältig.

7.3 Ausblick

„Ziel von ‚Landeskunde‘ kann und darf es nicht sein, abprüfbares, aber sonst wertloses Wissen zu vermitteln [...]“ (Fritz/Laimer 2010: 71). Das gilt speziell für DaZ –Landeskunde-„Wissen“, das alltäglich durch die Situation der Immersion, also des Eintauchens in den Kontext der Zielsprache, neue Anregungen und Verunsicherungen erfahren kann. Hier braucht es weniger die Vermittlung scheinbar unhinterfragbarer Fakten als ein Wissen über die Systemstrukturen und ein Angebot an Deutungsmöglichkeiten und –mustern. Fritz und Laimer sprechen von der Landeskunde als „Menschenkunde“ (ebd.: 70). Das ist nicht als Vermittlung von stereotypen Bildern „der Österreicher_innen“ misszuverstehen, sondern als Aufforderung, landeskundliche Inhalte mit *Menschlichem* zu verknüpfen. Die „großen Themen des Menschseins“ aber auch lokale, gesellschaftliche Streitfragen bieten sich hierfür an.

Auch die Frage der Konstruktion von Raumbedeutungen ist eine solche Streitfrage. Die von Ute Wardenga für geographiedidaktische Anwendungen entwickelten Raumkonzepte lassen sich gewinnbringend und relativ einfach auf die Sprachen-Landeskunde übertragen. Dafür gibt es bereits einige wenige Vorlagen:

Albrecht und Böing (2015) greifen Wardengas Raumkonzepte auf und verknüpfen sie in einem Modell reflexiver Didaktik (Bach 2006, 2007 nach Albrecht/Böing 2015: 243) mit der Sprachvermittlung im Bilingualen Unterricht. Die Autoren zeigen wie anhand der spezifischen Kartendiskurse (die Rede ist von geographischen Karten) zweier national(sprachlicher) Kontexte diskursive Strategien, Denkmodelle – im Grunde kulturelle Deutungsmuster- für Lernende nachvollziehbar gemacht werden können (ebd.). Ähnliches zeigt Böing für den Geographieunterricht (2011a). In seinem Vorschlag betont er den

Prozess der Urteilsbildung im Zuge der mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit einem exemplarischen Phänomen, die in der Bildung einer informierten, kriterienbasierten Meinung mündet (ebd.). Er verknüpft die Frage der Räumlichkeit sowie der Raumwirkung mit sprachlichen und diskursiven Elementen (ebd.:20ff.). Auch für den Fremdsprachenunterricht sieht Böing die Raumkonzepte als geeignet, sinnvoll und nicht zuletzt „leicht [...] nutzbar“ zu machen an (Böing 2011b: 11)

Cerri und Dausend (2015: 34) stellen die individuelle Selbstverortung im Raum und die Frage nach der Konstitution der Räumlichkeit als Anlass für Sprachen- und Interkulturelles Lernen in das Zentrum von Sprachunterricht. Wo Bedeutungszuschreibungen in Räumen kollidieren, braucht es sprachliche Fertigkeiten zur Aushandlung neuer Bedeutungen (ebd.: 37). Gleichzeitig setzen sie sich mit der wissenschaftlichen Konzeption von Räumlichkeit in Soziologie (hier findet vor allem der Handlungsraum von Löw Beachtung) und Geographie auseinander. Auch die Basiskonzepte *Space* und *Place* werden von ihnen rezipiert, wobei insbesondere Ort als bedeutungstragend und somit als geeignet, um „das Erleben des eigenen Selbst zu kontextualisieren“ (Cerri/Dausend 2015: 36), eingeschätzt wird. Die Autorinnen führen an drei Didaktisierungen vor, wie sich Reflexionen über Räumlichkeit mit Landeskunde und Sprachenlernen verknüpfen lassen (ebd.: 44ff.). Dabei nehmen sie die Situation von DaF im Ziel-land an und schränken ihre Erkenntnisse damit ein. Sie schließen mit dem Fazit, dass

„[w]enn Lernende es schaffen, die Zeichen der Kulturräume zu lesen, [...] sie einen ersten Zugang zu diesem Kulturraum erreicht [haben]. Wenn sie zusätzliche Informationen heranziehen, die ihre Eindrücke untermauern oder widerlegen, haben sie den Schritt von der subjektiven Wahrnehmung zu einer tieferen Betrachtung vollzogen“ (Cerri/Dausend 2015: 49)

Ganz ähnlich sehen auch Cerri und Jentges (2015) in der bewussten Aufnahme von Raumkonzepten der Soziologie wie der Geographie in die Sprachenlandeskunde eine niederschwellige Möglichkeit für „kulturelles Lernen“. Sie bezeichnen die Raumkonzepte als „greifbare“ Operationalisierung des post-modernen Raumbegriffs“ (ebd.: 109). Die Autorinnen stellen ihren Zugang zur kulturellen Landeskunde in einen Gegensatz zum kulturreflexiven Ansatz Altmayers. Wie in der vorliegenden Arbeit am Beispiel des Landeskundelehrbuchs „Mitreden“ gezeigt wurde, nimmt das von Altmayer konzipierte Verfahren kulturellen Hypertext (Kulturelle Performationen- Bilder, Texte etc.) zum Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse (Altmayer 2004, 2007: 18, Altmayer et al: 2016a). Die Kritik Cerris und Jentges an diesem Konzept, begründet sich in der Komplexität des Zugangs Altmayers. Von Lehrenden wie von Lernenden verlange es ein zu großes Vorwissen (Cerri/Jentges 2015: 108). Außerdem sei nicht klar, wer die Entscheidungshoheit über die „Angemessenheit“ (Altmayer 2007: 18) der Deutungsmuster habe (Cerri/Jentges 2015: 108).

Dabei übersehen die Autorinnen, dass Altmayer kein anderes Ziel verfolgt als sie selbst. Raum ist in Altmayers konstruktivistischer Lesart ebenso „nur“ ein Produkt menschlicher (Sprach-) Handlung, wie

eben andere Arten von Text. Die Raumkonzepte bieten eine Art Hilfsmittel, eine Möglichkeit der Operationalisierung, der Entschlüsselung oder Dekonstruktion derselben. Sie stehen aber weder in Konkurrenz zur Arbeit mit anderen „Texten“ noch als Alternative zu ihnen. Vielmehr sind beide Entschlüsselungsarbeiten notwendig- schließlich interagieren Raum und Sprache, wie in dieser Arbeit gezeigt wurde.

Eine Landeskunde, die alle –hier und anderswo -geforderten Aspekte berücksichtigt, bleibt eine Utopie. Was Landeskunde ist oder sein sollte, ist nach wie vor ein „heißes Eisen“ der Sprach- und Kulturwissenschaften und hängt stark von der jeweils aufgesetzten epistemologischen „Brille“ der Betrachtenden ab. Dabei fällt auf, dass besonders wenige dieser kritischen Stimmen von „Betroffenen“ selbst kommen. Ein sinnvoller nächster Schritt wäre eine repräsentative Befragung von (DaZ-) Lerner_innen, dazu welche Landeskunde sie sich wünschen. Schließlich ist es durchaus möglich, dass einige der hier angestellten Überlegungen und getroffenen Urteile, anders ausgefallen wären, wenn sie von Personen, mit Blickwinkeln von „außen“ (etwa aus einer „nicht-österreichischen“, „nicht-geographischen“, oder einer Lerner_innenperspektive), ausgesprochen worden wären.

Aus der vorliegenden Betrachtung lässt sich deshalb nur ableiten, was Landeskunde aus diskurstheoretischer Sicht und ausgehend von einer (möglichen) „Innen-“ und „Lehrendenperspektive“ nicht sein sollte: eine Bilderbuchlandeskunde, in der ein Traumbild homogener Gesellschaft, schöner Landschaften, funktionierender Wirtschaft und regionaler Köstlichkeiten erzeugt wird, und in der scheinbar einfache Regeln gelten. – Österreich als Schatztruhe. Eine solche Konstruktion geht nicht nur vorbei an der gesellschaftlichen Realität einer durch Hybridität geprägten Migrationsgesellschaft. Sie trägt gleichzeitig zur Naturalisierung eines Normdiskurses bei, der vielfach exkludierend wirken kann. Denn nur ein kleiner Teil der Bevölkerung entspricht dem, was in vielen der Lehrwerke als normal (mit)transportiert wird. Wie Raum in der Landeskunde konzeptionalisiert bzw. Raumdiskurse dekonstruiert werden, kann einen Hinweis darauf liefern, ob (DaZ-/Landeskunde-)Lehrwerke konsequent diskursiv bzw. dekonstruktivistisch ausgerichtet sind. Eine Dekonstruktion von Räumlichkeit, bei gleichzeitigem Erhalt eines essentialistischen „Kultur-“ oder „Nationalitätsbegriffs“ erscheint schwer vorstellbar. Umgekehrt bewirkt das „Containerraumdenken“ auch eine Begrenzung der möglichen Diskurs(ströme), sodass gewisse Fragestellungen oder Erkenntnisse gar nicht „denkbar“ sind. Da im diskursiven System nicht alle Menschen die gleichen Möglichkeiten zur Definition von solchen räumlichen oder weiteren Containern haben, werden bestimmte Diskurse zuungunsten von anderen naturalisiert. Ungleichstellungen können verfestigt werden. Insbesondere in einem Deutsch-als-Zweitsprache-Kontext wirkt eine solche Konstruktion grotesk und kann u.a. zur Folge haben, dass das genannte Ziel von Bildung, nämlich die Erhöhung der möglichen autonomen Partizipation der Lernenden an gesellschaftlichen Diskursen, verfehlt wird. In diesem Sinne schlage ich vor – raus aus dem Container- rein ins Leben!

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Linie 1 Cover	60
Abbildung 2 Schritte Plus Neu 1 Österreich Cover	60
Abbildung 3 Schritte Plus Neu 2 Österreich Cover	60
Abbildung 4 Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich Cover	61
Abbildung 5 Pluspunkt Deutsch - Österreich Cover	61
Abbildung 6 Mitreden Cover	61
Abbildung 7 Entdeckungsreise D-A-CH Cover	62
Abbildung 8 Arbeitsmappe Österreich A1/A2 Cover.....	62
Abbildung 9 Schritte 2: S. 74	84
Abbildung 10 ÖIF: S. 30f	89
Abbildung 11 E-DACH: S. 123	90
Abbildung 12 E-DACH: S. 102	92
Abbildung 13 E-DACH: S. 114	93
Abbildung 14 E-DACH: S. 100	98
Abbildung 15 PPDÖ: S. 43	98
Abbildung 16 PPDLiÖ: S. 44	98
Abbildung 17 PPDLiÖ: S. 107	98
Abbildung 18 E-DACH: S. 117	98
Abbildung 19 PPDLiÖ: S. 93	98
Abbildung 20 ÖIF Landeskundematerial 2012: S. 24.....	99
Abbildung 21 Öl-Material „Schönbrunn“: S. 17	99
Abbildung 22 Öl-Material „Schönbrunn“: S. 5.....	99
Abbildung 23 Schritte 2: S. 15	112
Abbildung 24 E-DACH: S. 40 ^	114
Abbildung 25 E-DACH: S. 41	114
Abbildung 26 E-DACH: S. 31	114
Abbildung 27 E-DACH: S. 31	114
Abbildung 28 E-DACH: S. 31	114
Abbildung 29 E-DACH: S. 108	114
Abbildung 30 Schritte 2: S. 45	114

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Analyseschritte (eigene Darstellung).....	56
Tabelle 2 Übersicht zu den analysierten Lehrmaterialien (eigene Darstellung).....	62
Tabelle 3 Überblick zu den Raumkonzepten in den Lehrmaterialien (eigene Darstellung).....	66
Tabelle 4 Überblick der Kollektivsymbole (Auswahl) (eigene Darstellung)	86

10 Quellen

10.1 Lehrmaterialien

Altmayer, Claus, Hamann, Eva, Magosch, Christine, Mempel, Caterina, Vondran, Björn und Zabel, Rebecca (2016a): Einführung. Online: https://www.klett-sprachen.de/download/9744/675267_Einleitung.pdf [Zugriff: 17.6.2017].

Altmayer, Claus, Hamann, Eva, Magosch, Christine, Mempel, Caterina, Vondran, Björn und Zabel, Rebecca (2016b): Mitreden A2-B2: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Verlag

Jin, Friederike und Schote (2012): Pluspunkt Deutsch – Österreich. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike und Schote, Joachim (2017): Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. Berlin: Cornelsen.

Kaufmann, Susan, Moritz, Ulrike, Rodl, Margret, Rohrmann, Lutz und Sonntag, Ralf (2017): Linie 1. Österreich. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

ÖI (o.J.): Themenschwerpunkte. Online: <https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/onlineangebote/themenschwerpunkte/> [Zugriff: 17.06.2017].

ÖIF (Hrsg.) (2012): Arbeitsmappe Österreich A1/A2. Online: http://www.caritasakademie.at/fileadmin/redakteure/Oesterreich_Landeskunde_2012.pdf [Zugriff: 17.06.2017].

ÖIF/ÖI (o.J.): Materialien mit Schwerpunkt Österreich. Online: <https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/materialien-zum-kostenlosen-download/materialien-mit-schwerpunkt-oessterreich.html> [Zugriff: 17.06.2017].

Pilaski, Anna, Fröhlich, Brigitta, Bolte-Costabiei, Christiane und Behal-Thomsen, Heinke (2017): Entdeckungsreise D-A-CH. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Specht, Franz, Pude, Angela, Penning-Hiemstra, Sylvette, Niebisch, Daniela und Bovermann, Monika (2016): Schritte Plus Neu 1 - Österreich. München: Hueber.

Specht, Franz, Pude, Angela, Penning-Hiemstra, Sylvette, Niebisch, Daniela und Bovermann, Monika (2016): Schritte Plus Neu 2 - Österreich. München: Hueber.

10.2 Literatur

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, Jentges, Sabine und Stork, Antje (2015): Fremde und eigenen Gewässer- Einführende Gedanken und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, Chiara und Jentges, Sabine (Hrsg.): Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 31, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-32.

Albrecht, Volker und Böing, Maik (2012): Der Einsatz von Karten im bilingualen Sachfachunterricht. In: Hüttermann Armin, Kirchner, Peter, Schuler, Stephan und Drieling, Kerstin: Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht. Didaktische Impulse. Geographiedidaktische Forschungen Band 49, Braunschweig: Westermann, S. 242 -251

Altmayer, Claus (2002): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse in Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6(3). Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de> [20.05.2017].

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicum.

Altmayer, Claus (2005): Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. In: Deutsch als Fremdsprache 3/2005, S. 154-159.

Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35, S. 44-59.

Altmayer, Claus (2007): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache - Ziele und Verfahren. In: Redder, Angelika (Hrsg.) (2007): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg Verlag, S. 267-276.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia/ Hägl, Sarah/Schweiger, Hannes (Hrsg.): Dach-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München, Iudicum, S. 15-31.

Altmayer, Claus (2013a): Kulturwissenschaft –eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland, 2012/2013, S. 11-29.

Anderson, Benedict (2006 [1983]): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Revised Edition. London, New York: Verso.

Bakalarz-Zákos, Agnes (2012): „Bilder im Kopf verändern“- Indirekter Landeskundeunterricht mittels österreichischer Filme am Beispiel eines Filmprojekts im Deutsch als Fremdsprache –Unterricht in Indien. Universität Wien: Masterarbeit.

Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.

Barthes, Roland (1984): Myth Today. In: Barthes, Roland: Mythologies. Übersetzt von Annette Lavers, New York: Hill and Wang. Online: <http://www.turksheadreview.com/library/barthes-mythtoday.pdf> [Zugriff: 13.4.2017].

Bauböck, Rainer (et al.) (2017): Zehn Punkte für ein wirkungsvolles Inklusions- und Integrationsgesetz. Online: www.integrationshaus.at/cgi-bin/file.pl?id=1185 [Zugriff: 15.06.2017].

Bauriedl, Sybille (2009): Impulse der geographischen Raumtheorie für eine raum- und maßstabskritische Diskursforschung. In: Glasze, Georg und Mattisek, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript, S. 219-231.

Bauriedl, Sybille (2007a): Räume lesen lernen: Methodeneinsatz für eine Diskursanalyse räumlicher Differenzierung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8 (2). Online unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/236> [Zugriff: 15.04.2017].

Bauriedl, Sybille (2007b): Der "Orient" als Raumkonstruktion der Geographie. In: ATTIA, Iman (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: UNRAST Verlag, S. 137-156.

Bergmeister, Felix M. (2014): Investigating Issues of "Corporeal" Identities in Contemporary Men's and Women's Health Magazines. Universität Wien, Diplomarbeit.

Bettermann, Rainer (2010): Sprachbezogenen Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian und Riemer Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S.1454-1465.

BGBL II Nr. 113/2016: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/113> [Zugriff: 15.4.2017]

BGBL II Nr. 449/2005: Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V). Online: <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468&ShowPrintPreview=True> [Zugriff: 16.06.2017].

Bloetevogel, Hans Heinrich (2005): Raum. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Handwörterbuch der Raumordnung. 4. Aufl. Hannover: ARL. S. 831-841. Online unter: http://www.arl-net.de/system/files/r_s0831-0996.pdf [Zugriff: 23.3.2017].

BMB (2016a): Das Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen". Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html [Zugriff: 17.4.17]

BMB Informationsblätter des Referats Migration und Schule Nr. 1/2014-15: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Online: <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info1-14-15.pdf?4mrus7> [Zugriff: 17.4.17].

BMB Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip 'Interkulturelles Lernen'. Online: <pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=283> [Zugriff: 15.06.2017].

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Entwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian und Riemer Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 72-80.

Böing, Maik (2011a): Das Viadukt von Millau-eine Brücke mit Strahlkraft? Die Raumwirksamkeit einer Verkehrsinfrastruktur mit der ‚Ampel­methode‘ beurteilen. Ab Klassenstufe 10. In: Praxis Geographie, Vol. 41, 9/2011, S. 16-23.

Böing, Maik (2011b): Le viaduc de Millau comme attraction touristique? Ein Bauwerk aus verschiedenen Raumperspektiven erschließen. Ab 2. Lernjahr (Niveau A2). In: Unterricht Französisch, Nr. 110, S. 9-15.

Breuss Susanne (2004): Einverlebte Heimat. Österreichs kulinarische Gedächtnisorte. In: Brix, Emil, Bruckmüller, Ernst und Stekl, Hannes (Hrsg.): *Memoria Austriae*. Band 1, Menschen, Mythen, Zeiten. Wien: Verlag für Geschichte und Politik, S. 301-329.

Brix, Emil, Bruckmüller, Ernst und Stekl, Hannes (Hrsg.) (2005): *Memoria Austriae*. 3. Unternehmer, Firmen, Produkte. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Brix, Emil, Bruckmüller, Ernst und Stekl, Hannes (Hrsg.) (2005): *Memoria Austriae*. 2. Bauten, Orte, Regionen. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Brix, Emil, Bruckmüller, Ernst und Stekl, Hannes (Hrsg.) (2004): *Memoria Austriae*. 1. Menschen, Mythen, Zeiten. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Castro Varela, Maria do Mar (2016): Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), Korabas, Veronika und Rangger, Mathias: *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 152-166.

Cerri, Chiara, Delhey, Yvonne und Jentges, Sabine (2015): Raumdenden: Interkulturelles Lernen im europäischen Kontext. In: Cerri, Chiara und Jentges, Sabine (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 31, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-10

Cerri, Chiara, Dausend, Henriette (2015): ‚Raum‘- Mehrperspektivischer Zugang zu einem vermeintlich eindimensionalen Begriff. In: Cerri, Chiara und Jentges, Sabine (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 31, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-50.

Cerri, Chiara und Jentges, Sabine (2015): Erlebter Raum, erlebte Kultur. Räume als Schlüssel zum landeskundlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, Chiara und Jentges, Sabine (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 31, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97-118.

Culler, Jonathan (2004 [1997]): *Performative Sprache*. In: *Ibid.: Literaturtheorie*. Stuttgart: Reclam.

Dannerer, Monika; Knappik, Magdalena; Springsits, Birgit (2013): PädagogInnenausbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten- PädagogInnen in Österreich. In: Rudolf DeCillia und Eva Vetter (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 29–47.

Derrida, Jaques (2009 [1967]): *Grammatologie. De la grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch-Verlag.

Dlaska, Andrea (2000): Integrating Culture and Language Learning in Institution-wide Language Programmes, *Language, Culture and Curriculum*, 13:3, S. 247-263.

Döll, Marion, Fröhlich, Lisanne und Hägi, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von ‚Essen und Trinken in Deutschland‘. In: *Fremdsprache Deutsch* Nr. 52/2015, S.16- 21.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.

- Faistauer, Renate (2013). »Was gibt es Neues?« Zur Situation des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. Aus- und Weiterbildungswege - hin zur Professionalisierung und zurück. ÖDaF-Mitteilungen: Band 29, Ausgabe 2, S. 90-101.
- Faistauer, Renate, Fritz, Thomas, Hrubesch, Angelika und Ritter, Monika (2006): Rahmencurriculum. Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Online: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> [Zugriff: 15.06.2017].
- Fliedner, Dietrich (1993): Sozialgeographie. Berlin, New York: De Gruyter.
- Foitzik, Andreas (2014). Die Kunst des Scheiterns. Ein rassismuskritisches Verständnis von Interkultureller Kompetenz. In: ÖDaF-Mitteilungen: Band 30, Ausgabe 1, S. 70-80.
- Foucault, Michel (1972): The Archaeology of Knowledge and the Discourse of Language. Trans. Alan Sheridan. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel (1977): Discipline and Punish: The Birth of the Modern Prison. Trans. Alan Sheridan. New York: Pantheon, 1977.
- Foucault, Michel (1990 [1978]): The History of Sexuality Volume One: An Introduction. Trans. Robert Hurley. London: Penguin Books. [original: New York: Pantheon Books, 1978.]
- Foucault, Michel (1991): Andere Räume. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen, Bd.2. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag, S.65-72.
- Fritz, Thomas (2016): Vom Wert der Wertekurse und der Haltung der Erwachsenenbildung. 23.05.2016. Online: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=9974. [Zugriff: 15.06.17].
- Fritz, Thomas und Laimer, Thomas (2010): Befunde zur Landeskunde in DaZ-Kursen. In: ÖDaF-Mitteilungen, Nr. 1/2010, S. 64-71.
- Fuchs, Martina/ Rolfe, Manfred (2013): Raum. In: Rolfes, Manfred/Uhlenwinkel, Anke (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, S. 444-459.
- Gee, James Paul (2001): Discourse Analysis: Theory and Method. 1999. New York: Taylor & Francis e-Library, 2001.
- Gebhardt, Hans (2013): Europa als territoriales Projekt – Raumbilder und räumliche Ordnungen. In: Gebhardt, Hans, Glaser, Rüdiger und Lentz, Sebastian (Hrsg.): Europa – eine Geographie. Berlin, Heidelberg: Springer, S.187-244.
- GfK Austria GmbH (2011): Die Ergebnisse im Überblick. Studie: Innenansicht der ÖsterreicherInnen. 2011. Online: https://www.bmfwf.gv.at/Presse/AktuellePresseMeldungen/Documents/140.825%20Die%20Ergebnisse%20im%20%C3%9Cberblick_f%C3%BCr%20Pressemappe.pdf [Zugriff: 20.06.2017].
- Glasze, Georg und Mattissek, Annika (2009): Diskursforschung in der Humangeographie: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Operationalisierungen. In: Glasze, Georg und Mattissek, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript, S. 11-59.
- Glick Schiller, N./Basch, L./Szanton Blanc, C. (1997): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In: Pries, L. (Hrsg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12. Baden-Baden: Nomos, S. 121–140.
- Gomolla, Mechthild (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), Korabas, Veronika und Rangger, Mathias: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 73-89.

- Gregory, Derek (1994): *Geographical Imaginations*. Cambridge, MA [u.a.]: Blackwell.
- Groenewold, Peter (2005): „Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? – Vergleich“. In: *Info DaF* 32, 6 (2005), S. 515-527.
- Habitzl, Tamara (2010): *Raumkonzepte im GW-Unterricht. Das „Raum“-Beispiel „Orient“ in Schulbüchern und in der Wahrnehmung Studierender des Studienganges GW-Lehramt*. Universität Wien. Diplomarbeit.
- Hackl, Wolfgang, Langner, Michael und Simon-Pelanda, Hans (1997): *Integrierende Landeskunde- ein (gar nicht so) neuer Begriff*. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie A/ Jahrbuch 1 /1997*, S.17-34.
- Hackl, Wolfgang (2010): *Informationsbezogene Landeskunde*. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian und Riemer Claudia: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 1465-1472.
- Hägi, Sara (2011): *Das Dach(l)-ABCD – Kurz Vorgestellt*. In: *AkDaF Rundbrief 62 RZ11DAF_Rb62.indd* S. 6-12. online: http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/62_leseprobe1.pdf [Zugriff: 15.3.2017].
- Hammerstein, Katrin (2017): *Gemeinsame Vergangenheit – getrennte Erinnerung? Der Nationalsozialismus in Gedächtnisdiskursen und Identitätskonstruktionen von Bundesrepublik Deutschland, DDR und Österreich*. Göttingen: Wallstein.
- Harta, Simon (2014): *Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten. Eine empirische Untersuchung*. Universität Wien. Masterarbeit.
- Hauer, Julia (2016): *Nation Branding – Die Darstellung der Marke „Österreich“ auf Facebook. Wie die Österreich Werbung ein Bild des Landes entwirft*. Universität Wien. Diplomarbeit.
- Hintermann, Christiane (2010): *Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW-Schulbüchern*. In: *GW-Unterricht*, Nr. 19/2010, S. 3-18.
- Houtum, Henk van und Naerssen, Ton van (2002): *Bordering, Ordering and Othering*. In: *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie – 2002*, Vol. 93, Nr. 2, S. 125–136.
- Huntington, Samuel (1998): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München: Europa Verlag GmbH
- Jäger, Siegfried (2015): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7. vollständig überarbeitete Auflage, Edition DISS, Bd. 3. Münster: Unrast Verlag.
- Jäger, Siegfried und Zimmermann, Jens (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit der Diskurswerkstatt im DISS (2010): *Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*, Edition DISS, Bd. 26. Münster: Unrast Verlag.
- Kellner, Douglas. 1995. *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge.
- KhosraviNik, Majid (2010): *Actor descriptions, action attributions, and argumentation: towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups*. In: *Critical Discourse Studies*, Vol. 7, No. 1, Feb. 2010, S. 55-72.
- Klüter, Helmut (1986): *Raum als Element sozialer Kommunikation*. Gießen: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Justus-Liebig-Universität.

- Knobloch, Clemens (2007): „Unverkrampft“ – die globalisierte Fußballnation. In: DISS-Journal, Nr. 15/2007, S. 1,20-21. Online: <http://www.diss-duisburg.de/download/dissjournal-dl/DISS-Journal-15-2007.pdf> [15.06.2017].
- Konsument (2014): Skigebiete im Preisvergleich. Steil bergauf. Konsument12/2014. Online: <https://www.konsument.at/skigebiete2014> [Zugriff: 21.06.2017].
- Koreik, Uve und Pietzuch, Jan Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian und Riemer Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 1441-1454.
- Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian und Riemer Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 1478-1484.
- Kos, Wolfgang (2005): „Landschaft“ -Zwischen Verstaatlichung und Privatisierung. . In: Brix, Emil, Bruckmüller, Ernst und Stekl, Hannes (Hrsg.): Memoria Austriae. Band 2. Bauten, Orte Regionen. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde in Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, Nr. 5/1998, S. 523-545.
- Kühne, Olaf, Weber, Florian und Weber Friedericke (2013): Wiesen, Berge, blauer Himmel. Aktuelle Landschaftskonstruktionen am Beispiel des Tourismusmarketings des Salzburger Landes aus diskurstheoretischer Perspektive. Geographische Zeitschrift, Band 101, 2013, Heft 1, S. 36–54.
- Kühne, Olaf (2011). Heimat und sozial nachhaltige Landschaftsentwicklung. In Raumforschung Raumordnung 2011, Vol.69(5), S.291-301.
- Lambert, David (2013): Geographical concepts. In: Rolfes, Manfred/Uhlenwinkel, Anke (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, S. 174-181.
- Liebhart, Karin und Rásky, Béla (2001): Helden und Heldinnen in nationalen Mythen und historischen Erzählungen Österreichs und Ungarns. L’Homme. Z.F.G. Vol. 12, Nr. 2, S. 239-264. Online: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/lhomme.2001.12.issue-2/lhomme.2001.12.2.239/lhomme.2001.12.2.239.pdf> [Zugriff: 21.06.2017].
- Lundt, Bea (2012): National-, Europäische, Weltgeschichte. In: Barricelli, Michele, und Lücke, Martin: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 405-421.
- MA (Magistratsabteilung) 17 (o.J.a): Start Wien für Flüchtlinge. Online: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/neuzugewandert/info-module-fluechtlinge.html> [Zugriff: 15.06.2017].
- MA (Magistratsabteilung) 17 (o.J.b): Basisbildungskurse und Deutschkurse für Jugendliche. Online: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/jugendliche/index.html> [Zugriff: 15.06.2017].
- MA (Magistratsabteilung) 17 (o.J.c): Basisbildungskurse und Deutschkurse für Erwachsene. Abteilung für Integration und Diversität (MA 17) <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/erwachsene/index.html> [Zugriff: 15.06.2017].
- Mai, Michael (2015): Migrationsdiskurse in der deutschen Grenzregion zu Polen. Empirische Analysen in Frankfurt (Oder), Guben und Görlitz im Vorfeld der EU-Erweiterung zum 1. Mai 2004. Dissertation. Universität Potsdam. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-87015> [Zugriff: 26.02.2017].

- Maijala, Minna (2006): Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. Nr.1/2006, S. 13-30.
- Massey, Doreen (1991): A Global Sense of Place. In: Marxism Today, S. 24-29.
- Massey, Doreen (1992): Politics and space/time. New Left review 196, S. 65–84.
- Massey, Doreen (1994): Space, place and gender, Cambridge: Polity Press.
- Massey, Doreen (1999): Philosophy and politics of spatiality: some considerations. Geographische Zeitschrift 87 (1), S. 1–12.
- Massey, Doreen (2005): For space, Los Angeles: Sage.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik- ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), Korabas, Veronika und Rangger, Mathias: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 8-31.
- Möller, Christine (2006): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, Herbert und Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, S.75-92.
- Mueller, John (1973): War, Presidents and Public Opinion. New York: John Wiley and Sons.
- Nünning, Vera und Nünning, Ansgar (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze - Grundlagen - Modellanalysen. - Stuttgart/Weimar: Metzler, 2010; S. 293-315.
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2017a): Informationen zum Integrationsgesetz 2017. Online: <http://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/integrationsgesetz-2017/> [Zugriff: 15.06.2017].
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2017b): Kursbücher mit Österreich Schwerpunkt. Online: <https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/kostenpflichtige-materialien/kursbuecher-mit-oesterreich-schwerpunkt.html> [Zugriff: 15.06.2017].
- ÖIF (2016): Integration und Migration in Österreich. Ministerrat beschließt neues Integrationspaket. 24.06.2016. Online: <http://www.integrationsfonds.at/monitor/detail/article/ministerrat-beschliesst-neues-integrationspaket/> [Zugriff: 15.06.2017].
- ÖSD (Verein Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) (2017): Stellungnahme des ÖSD. Online: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_09493/index.shtml bzw. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_09493/imfname_621436.pdf [Zugriff: 15.06.2017].
- Ó Tuathail, G. (1996): Critical Geopolitics: The politics of Writing Global Space. London: Routledge.
- Pauldrach, A. (1992) Eine unendliche Geschichte: Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren, Fremdsprache Deutsch, 6, S. 4–15.
- Phillips, Louise, Jørgensen, Marianne W. (2002): Discourse analysis as theory and method, London: Sage.
- Rath, Otto (2016): Ein Jahr Werte- und Orientierungskurse. 25.11.2016. Online: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=11202 [Zugriff: 15.06.2017].
- Reich, Hans H. (2010): Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian und Riemer Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, S. 63-72.

- Reich, Kersten (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 3. Auflage. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Reuber, Paul und Strüver, Anke (2009): Diskursive Verräumlichungen in deutschen Printmedien – das Beispiel Geopolitik nach 9/11. In: Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.), Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld: Transcript, S. 315–332.
- Reuber, Paul und Schlottmann, Antje (2015): Mediale Raumkonstruktionen und ihre Wirkungen. Geographische Zeitschrift, Band 103, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 193-201.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- Ruoff, Michael (2013): Raum. In: Ruoff, Michael: Foucault-Lexikon : Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge. 3., aktualisierte und erw. Aufl., Paderborn: Fink, S. 177-185.
- Saint-Exupéry, Antoine de (2012 [1943]): Der kleine Prinz. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag.
- Scheutz, Martin (2005): Rezension von Memoria Austriae. In: MIÖG 114 (2006), S. 429- 435 Online: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/miog.2006.114.issue-jg/miog.2006.114.jg.423/miog.2006.114.jg.423.pdf> [Zugriff: 15.06.2017].
- Schlottmann, Antje (2005): RaumSprache. Ost-West-Differenzen in der Berichterstattung zur deutschen Einheit. Eine sozialgeografische Theorie. München: Franz Steiner Verlag.
- Schmid, Christian (2005): Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes. Sozialgeographische Bibliothek, Band 1. München: Franz Steiner Verlag.
- Schutzgebiete in Tirol (o.J.): Naturschutzgebiete. Ehrwalder Becken. Online: <http://www.tirolerschutzgebiete.at/schutzgebiete/naturschutzgebiete/ehrwalder-becken.html>[Zugriff: 15.06.2017].
- Sitte, Wolfgang (2006): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: Sitte, Wolfgang und Wohlschlägl, Helmut (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16, S. 157-169.
- Schreiber, Verena (2009): Raumangebote bei Foucault. In: Glasze, Georg und Mattissek, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Bielefeld: Transcript, S. 199-212.
- Schweiger, Hannes, Hägi, Sara und Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch, Nr. 52/2015, <http://www.idvnetz.org/Daten/DACHL/Einf%C3%BChrungFD52.pdf> [Zugriff: 25.4.2017]
- Springitsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2012, S. 93–103.
- Statistik Austria (2016): migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2016. Online: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2016/201760714_migrationintegration-2016_final.pdf [Zugriff: 15.06.2017].
- Storey, John (2015): Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction. Harlow: Pearson.
- Thaler, Engelbert (2011): Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. In: FLuL - Fremdsprachen Lehren und Lernen 40 (2), S. 15–30.
- Topçu, Canan (o.J.): Endlich zu Wort kommen. Die Ethnografin Tatjana Leichsering hat 37 Migrantenkinder interviewt. Online: <http://www.brandes-apsel-verlag.de/UserFiles/File/FR-08-09-2009%20-%20Endlich%20zu%20Wort%20kommen.pdf> [Zugriff: 11.6.2017]
- Ucharim, Anja (2009): Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse- Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: Peuschen, Kristina und Pietzuch, Jan P.

(Hrsg.): Kaleidsokop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. 29. Und 30. Mai 2007 am Herder-Institut der Universität Leipzig. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 80, Göttingen: Universitätsverlag, S. 149-168.

Vielhaber, Christian und Wohlschlägl, Helmut (1986): Ziellose Orientierung? Ein Bericht zum Stand der Fachdidaktik des Schulfaches Geographie und Wirtschaftskunde. In: Husa, Karl, Vielhaber, Christian und Wohlschlägl, Helmut (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag, Band 2. Wien: Hirt, S. 129–158.

Vielhaber, Christian und Wulf Schmidt-Wulffen (1999): Braucht die Erdkunde Raum? In: Schmidt-Wulffen, Wulf und Wolfgang Schramke (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Stuttgart: Perthes Pädagogische Reihe, S. 97-127

Voerkel, Paul (2009): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse – ein Praxisbericht. In: Peuschen, Kristina und Pietzuch, Jan P. (Hrsg.): Kaleidsokop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. 29. Und 30. Mai 2007 am Herder-Institut der Universität Leipzig. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 80, Göttingen: Universitätsverlag S. 169-187.

Wardenga, Ute (2002a): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. Geographie heute 23 (200), S. 8–11.

Wardenga, Ute (2002b): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen. http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm [Zugriff: 11.04.17].

Wardenga, Ute (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: Dickel, Mirka/Kanwischer, Detlef (Hrsg.), TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert, Berlin: LIT, S. 21–47.

Weedon, Chris (1997): Feminist Practice and Poststructuralist Theory. Oxford: Blackwell.

Weichhart, Peter (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Werlen, Benno (1987): Gesellschaft, Handlung und Raum: Grundlagenhandlungstheoretischer Sozialgeographie. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Westphal, Kristin und Hoffmann, Nicole (2007): Orte des Lernens. Erschließungen und Verortungen. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Koblenzer Schriften zur Pädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 7-14.

Widdowson, Henry G. (1998): The Theory and Practice of Critical Discourse Analysis. In: Applied Linguistics 19.1, S. 136-151.

Wodak, Ruth (1999): Critical Discourse Analysis at the End of the 20th Century. In: Research on Language and Social Interaction 32.1-2, S. 185-193.

Wolfsgruber, Tabea (2016): "Pseudopaternalistische Positionierungen in DaZ-Lehrwerken. Eine hege-monietheoretische Analyse am Beispiel Pluspunkt Deutsch – Österreich.". Universität Wien. Masterarbeit.

10.3 Bildquellenverzeichnis

Abbildung 1 Linie 1 Cover.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Quelle: <https://www.klett-sprachen.de/linie-1-oesterreich-a1-2/t-18/9783126070652> [Zugriff: 23.06.2017].

Abbildung 2 Schritte Plus Neu 1 Österreich Cover.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Quelle: <https://shop.hueber.de/de/schritte-plus-neu-1-kb-ab-cdz-ab-a-ausg.html> [Zugriff: 23.06.2017].

Abbildung 3 Schritte Plus Neu 2 Österreich Cover.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Quelle: <https://shop.hueber.de/de/schritte-plus-neu-2-kb-ab-cdz-ab-a-ausg.html> [Zugriff: 23.06.2017].

Abbildung 4 Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich Cover.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Quelle: http://www.veritas.at/reihe/pluspunkt-deutsch-leben-in-oesterreich?edu_grp=20&series=931&subject=98 [Zugriff: 23.06.2017].

Abbildung 5 Pluspunkt Deutsch - Österreich Cover.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Quelle: <https://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/> [Zugriff: 23.06.2017].

Abbildung 6 Mitreden Cover.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Quelle: <https://www.klett-sprachen.de/mitreden/t-1/9783126752671> [Zugriff: 23.06.2017]

Abbildung 7 Entdeckungsreise D-A-CH Cover.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Quelle: https://books.google.at/books/about/Entdeckungsreise_D_A_CH_Per_le_Scuole_su.html?id=rOAt-x5E6jEC&source=kp_cover&redir_esc=y [Zugriff: 23.06.2017].

Abbildung 8 Arbeitsmappe Österreich A1/A2

Cover.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Quelle: http://www.caritasakademie.at/fileadmin/redakteure/Oesterreich_Landeskunde_2012.pdf [Zugriff: 23.06.2017].