



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Begegnung mit ‚Anderen‘ in Deutschbüchern der
Volksschule“

verfasst von / submitted by

Jutta Klikovits BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 13. Jänner 2016

(Jutta Klikovits)

DANKSAGUNG

Mein größter Dank gilt meiner Familie, die mich während meiner gesamten Studienzeit und in allen Lebenslagen unterstützt hat. Besonders danken möchte ich meiner Mutter, die jederzeit für mich da ist, mir immer mit Rat und Tat zur Seite steht und das Korrekturlesen übernommen hat. Danke!

Ebenso möchte ich mich an dieser Stelle recht herzlich bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann für die Betreuung der Masterarbeit und seine Unterstützung bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis	v
Tabellenverzeichnis.....	v
I Einleitung	1
a. Hinführung zum Thema	1
b. Forschungsvorhaben und Forschungsstand	2
c. Methodisches Vorgehen	3
d. Aufbau der Arbeit.....	4
II Theoretischer Teil.....	6
1. Begriffsklärung – der Andere.....	6
1.1. Nation	8
1.2. Ethnie und Ethnizität	10
1.3. Kultur.....	14
2. Der Andere als Fremder – Modi des Fremderlebens nach Schöffter.....	18
2.1. Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen.....	21
2.2. Fremdheit als Negation des Eigenen	22
2.3. Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung	23
2.4. Fremdheit als Komplementarität	24
3. Das Schulbuch.....	27
3.1. Merkmale und Funktionen des Schulbuchs.....	27
3.2. Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext.....	28
3.3. Das Schulbuch im Deutschunterricht, im Besonderen das Sprachbuch	29
3.4. Schulbuchforschung – das Schulbuch als Gegenstand der Forschung	31
3.4.1. Schwerpunkte der Schulbuchforschung	32
3.4.2. Methoden der Schulbuchforschung.....	36
3.5. Aktueller Forschungsstand	38
3.5.1. Studien aus dem deutschsprachigen Raum.....	38
3.5.2. Internationale Studien.....	46
4. Zusammenfassung – Der Andere im schulischen Kontext.....	52
III Empirischer Teil	55
5. Forschungsdesign	55
5.1. Forschungsvorhaben.....	55
5.2. Forschungsmethoden.....	56
5.2.1. Schulbuchanalyse nach Markom/Weinhäupl	56
5.2.2. Schulbuchanalyse von Hörtnagl (Adaption der kritischen Diskursanalyse nach Jäger)	58
5.2.3. Pädagogische Hermeneutik nach Rittelmeyer/Parmentier	60

5.3.	Methodisches Vorgehen	62
6.	Ergebnisse	68
6.1.	Stammdaten und erster Eindruck.....	68
6.2.	Bestimmung der Fundstellen und Textanalyse.....	72
6.2.1.	Deutsch 4.....	72
6.2.2.	Funkelsteine 4.....	75
6.2.3.	Lilos Sprachbuch 4 – Basisteil	87
6.2.4.	Sprachlichter 4.....	93
6.2.5.	Wunderwelt Sprache 4	97
6.3.	Zusammenfassung der Fundstellensammlung.....	101
6.4.	Interpretation der Fundstellen.....	104
6.5.	Zusammenfassung und Fazit	112
IV	Resümee	121
7.	Schlussbetrachtung.....	121
8.	Ausblick.....	123
V	Literaturverzeichnis.....	125
9.	Primärliteratur	125
10.	Sekundärliteratur	125
11.	Internetquellen.....	130
Anhang		132
	Kurzzusammenfassung.....	132
	Abstract	132
	Curriculum Vitae.....	133

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Adaptierte Version der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (Hörtnagl 2011, 38).....	60
Abb. 2: Innenseite des Covers (Funkelsteine 4 2015).....	69
Abb. 3: Ein Kind beschreiben (Deutsch 4 2013, 33).....	73
Abb. 4: In der Klasse (Funkelsteine 4 2015, 8).....	76
Abb. 5: Die erste Schularbeit (Funkelsteine 4 2015, 30).....	77
Abb. 6: Ein Himmel voller Sterne (Funkelsteine 4 2015, 52).....	78
Abb. 7: Bald ist Weihnachten (Funkelsteine 4 2015, 57).....	79
Abb. 8: Rund um die Welt (Funkelsteine 4 2015, 76).....	80
Abb. 9: Mbuso lebt in Südafrika 1 (Funkelsteine 4 2015, 76).....	80
Abb. 10: Mbuso lebt in Südafrika 2 (Funkelsteine 4 2015, 77)	81
Abb. 11: Zwischen Affen und Kokospalmen (Funkelsteine 4 2015, 78).....	81
Abb. 12: Jose lebt auf den Philippinen (Funkelsteine 4 2015, 79).....	82
Abb. 13: Wegen Regen entfallen (Funkelsteine 4 2015, 133).....	83
Abb. 14: Freizeit und Fernsehen (Funkelsteine 4 2015, 100)	84
Abb. 15: Elektrischer Strom (Funkelsteine 4 2015, 116).....	84
Abb. 16: Spielen macht Spaß (Funkelsteine 4 2015, 48)	85
Abb. 17: Begrüßungsarten (Lilos Sprachbuch 4 2007, 9)	88
Abb. 18: Vom Normalsein und vom Anderssein (Lilos Sprachbuch 4 2007, 44).....	89
Abb. 19: Das ist schon etwas Besonderes! (Lilos Sprachbuch 4 2007, 76)	90
Abb. 20: Mit ein bisschen Fantasie ... (Lilos Sprachbuch 4 2007, 100).....	91
Abb. 21: Zwei bemerkenswerte Frauen (Lilos Sprachbuch 4 2007, 91).....	92
Abb. 22: Stimmung (Sprachlichter 4, Teil 2 2011, 51)	94
Abb. 23: So schreibt man anderswo (Sprachlichter 4, Teil 1 2011, 96).....	95
Abb. 24: Sommerzeit – heiße Zeit? (Sprachlichter 4, Teil 2 2011, 94).....	96
Abb. 25: Ben liebt Anna (WS Lesen und Sprechen 2015, 21).....	98
Abb. 26: Neues aus der Schreibwerkstatt (WS Verfassen von Texten 2015, 12)	98
Abb. 27: Fantastische Geschichten (WS Verfassen von Texten 2015, 34).....	99
Abb. 28: Kinobesuch (WS Sprachbetrachtung 2015, 8)	100
Abb. 29: Zweitwörter – Vergangenheit (WS Sprachbetrachtung 2015, 26)	100
Abb. 30: Mannschaft (WS Rechtschreiben 2015, 25).....	101
Abb. 31: Vom „Normalsein“ und vom „Anderssein“ (Lilos Sprachbuch 4 2007, 44).....	109

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schwerpunktsetzungen (erstellt von der Autorin).....	35
Tabelle 2: Methodisches Vorgehen (erstellt von der Autorin)	65

I EINLEITUNG

a. Hinführung zum Thema

„Das Fremde macht Angst?

Für uns sind die anderen anders.

Für die anderen sind wir anders.

Anders sind wir. Anders die anderen.

Wir alle andern.

Hans Manz“

(Hervorhebung im Original, Buck u.a. 2000, 86)

Wir leben in einer heterogenen Gesellschaft, in der sich Menschen durch verschiedene Merkmale unterscheiden, wie durch physische Eigenschaften (Größe, Gewicht, Geschlecht, Alter, ...), Sprache, Religion, Kultur, Ethnie, Nationalität, Sozialisation u.v.m. Das zeigt, dass wir alle in irgendeiner Weise anders sind. Das Anderssein spielt in unserem Leben und unserer Gesellschaft eine wesentliche Rolle, denn „nicht nur für die Genese des Einzelnen spielt der Andere eine bestimmte Rolle. Auch für jede Gruppe, jede Gemeinschaft und jede Kultur ist das Verhältnis zum Anderen konstitutiv“, schreibt Wulf (2006, 39) in seinem Buch ‚Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung‘ und spricht damit das komplizierte Beziehungsverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Anderen oder dem Fremden an. Wie sich dieses Verhältnis entwickelt, hängt davon ab, wie man dem Anderen begegnet. Eine Begegnung kann im täglichen Leben – ausgehend von der eigenen Erfahrung – oder über Medien – d.h. über tradiertes Wissen – stattfinden.

Gerade in der heutigen Zeit, in Anbetracht der Globalisierung, aber auch hinsichtlich der derzeitigen Flüchtlingsströme, erscheint das Thema des Andersseins und Fremdseins eine tragende Rolle zu spielen. Sowohl im Alltag werden mit Anderen bzw. Fremden Erfahrungen gemacht als auch durch Medien, wie Fernsehen, Internet oder Zeitungen, wird ein bestimmtes Bild von Anderen vermittelt. Neben den genannten stellt das Schulbuch ein solches Medium dar. Auf diesen Aspekt weist Wiater (2004, 47) in seinem Aufsatz über ‚Kulturelle Integration durch das Schulbuch‘ mit den folgenden Worten hin:

„Das Schulbuch ist ein Medium im schulischen Lernprozess und enthält als solches in seinen Textbeiträgen, seinen Bildern und seinen Arbeitsaufträgen gespeicherte Informationen, die den Aufbau von Vorstellungen im Kind oder Jugendlichen unterstützen oder leiten sollen“.

Dies zeigt, dass das Schulbuch einen Anteil daran nimmt, was SchülerInnen über Andere lernen. Als Andere werden in der vorliegenden Arbeit all jene gesehen, die sich durch die Differenzlinien Nation, Ethnie und Kultur sowie den dazugehörigen Merkmalen derselben vom Bild der österreichischen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Die Mehrheitsgesellschaft wird dabei in Anlehnung an Gingrich (2014, 109) als deutschsprachig, weiß und primär katholisch geprägt beschrieben. Aufgrund der Konstruktion Anderer anhand der genannten Differenzlinien wird vor allem im empirischen Teil das Attribut „natio-ethno-kulturell“ vorangestellt, wenn von Anderen im Schulbuch die Rede ist.

Betrachtet man die Definition, welche Personengruppen als Andere gesehen werden, so muss in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass laut Statistik Austria im Schuljahr 2014/15 der Prozentsatz der Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache an österreichischen Schulen bei 22,2% gelegen ist und daher diese Kinder zur Gruppe der Anderen gezählt werden können. Somit werden bestimmte Vorstellungen über Andere nicht nur „österreichischen“ Kindern vermittelt, sondern auch Kindern mit Migrationshintergrund oder nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit wird eine bestimmte Vorstellung über ihr ursprüngliches Heimatland, ihre Kultur, ihre Identifikation etc. präsentiert. Aus diesem Grund soll mithilfe der vorliegenden Masterarbeit dem Aspekt der Begegnung mit Anderen im Schulbuch nachgegangen werden.

b. Forschungsvorhaben und Forschungsstand

Diesem Gedankengang folgend, hat sich das Forschungsinteresse entwickelt, herauszufinden, wie Andere in Schulbüchern dargestellt werden und welche Art des Erlebens und Wahrnehmens sich daraus ergibt. Das Interesse ist dann dahingehend konkretisiert worden, dass der besondere Fokus auf die Darstellung und das Erleben Anderer in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule gelegt worden ist. Daraus hat sich die folgende Forschungsfrage ergeben:

Auf welche Weise begegnet man „Anderen“ in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule?

Um diese doch sehr umfangreiche Forschungsfrage untersuchen und bearbeiten zu können, sind vier Unterfragen abgeleitet worden, an denen sich die empirische Untersuchung Schritt für Schritt orientieren kann:

- *Werden natio-ethno-kulturell Andere in den Sprachbüchern berücksichtigt?*

- *Wenn ja, mithilfe welcher Merkmale (Sprache, Person, Lebensraum, Traditionen und Brauchtum) werden sie dargestellt?*
- *In welcher Form wird versucht, natio-ethno-kulturell Andere einzubeziehen?*
- *Wie erlebt man Andere in den Sprachbüchern, d.h. welchem Modus des Fremderlebens nach Schäffter (1991) entsprechen die Darstellungen?*

Die drei ersten Fragen richten sich dabei direkt an das Schulbuch selbst, weshalb im Zuge der empirischen Untersuchung eine Schulbuchanalyse der fünf meistbestellten Serien der Sprachbücher der vierten Klasse Volksschule vorgenommen wird. Der vierten Fragestellung soll, wie diese bereits impliziert, mithilfe der Modi des Fremderlebens nach Schäffter nachgegangen werden. In seinem Werk ‚Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung‘ unterscheidet Schäffter (1991) zwischen vier Modi des Fremderlebens, die als Ordnungskonzepte verstanden werden können.

Im Zuge der Recherche für diese Masterarbeit sind einige Studien gesichtet worden, die sich zwar mit einer ähnlichen Thematik auseinandersetzen, keines der ausfindig gemachten Werke beschäftigt sich jedoch mit der Begegnung Anderer in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule, weshalb dies als relevante Forschungslücke angesehen werden kann. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Studien von Höhne u.a. (2005), Markom/Weinhäupl (2007), Hörtnagl (2008) und Böck (2012), die in ihren Untersuchungen Schulbücher aus verschiedenen Schulstufen dahingehend untersucht haben, wie Fremde, Andere bzw. MigrantInnen in denselben dargestellt werden. Dazu haben alle genannten AutorInnen unter anderem die kritische Diskursanalyse nach Jäger herangezogen. Eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Studien, die im Zuge des Kapitels 3.5. näher erläutert wird, hat ergeben, dass sich eine Anlehnung an die kritische Diskursanalyse nach Jäger auch für die vorliegende Masterarbeit als günstig herausgestellt hat. Auf das methodische Vorgehen wird deshalb im nächsten Kapitel näher eingegangen.

c. Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen unterteilt sich, wie bereits im Zuge der Erläuterung des Forschungsinteresses angedeutet worden ist, grob in zwei Teile. Im Zuge des ersten Teils der Schulbuchanalyse werden die Inhalte der ausgewählten Sprachbücher dahingehend untersucht, ob und wie Andere berücksichtigt werden. Diese Untersuchung geschieht in Anlehnung an die kritische Diskursanalyse nach Jäger. Dazu werden mithilfe eines Kriterienkatalogs relevante Stellen herausgearbeitet und analysiert, die im weiteren Verlauf

als Fundstellen bezeichnet werden. Dieser erste Teil der Untersuchung dient der Beantwortung der ersten drei Unterfragen.

Im zweiten Analyseschritt erfolgen dann die Interpretation der extrahierten Fundstellen und die Zuordnung derselben zu den Modi des Fremderlebens nach Schäffter (1991). In einer abschließenden Zusammenfassung werden die Ergebnisse der gesamten Schulbuchanalyse für die Beantwortung der gestellten Forschungsfrage herangezogen.

d. Aufbau der Arbeit

Im Hinblick auf die Struktur dieser Arbeit ist zu erwähnen, dass dieselbe aus zwei großen Bereichen zusammengesetzt ist – einem theoretischen und einem empirischen Teil. Daher erfolgt in den ersten vier Kapiteln eine theoretische Auseinandersetzung mit wichtigen Begriffen, die in Verbindung mit der eingangs gestellten Forschungsfrage stehen.

Im ersten Kapitel wird der Versuch unternommen, die komplexe Thematik der Andersheit zu erfassen und in Beziehung zu den Differenzlinien Nation, Ethnie und Kultur zu setzen. Weiters erfolgt in diesem Kapitel die genaue Definition dessen, wer in dieser Arbeit als Anderer bezeichnet wird.

Im zweiten Kapitel wird darauf eingegangen, wann aus Anderen Fremde werden und welche Ordnungskonzepte für die Begegnung mit Fremden verwendet werden. Dazu werden die Modi des Fremderlebens nach Schäffter (1991) vorgestellt und in ersten Zügen wird zudem aufgezeigt, auf welche Weise die beschriebenen Modi in den zur Untersuchung herangezogenen Sprachbüchern auftreten können.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Gegenstand Schulbuch. Hier werden zuerst die Merkmale und Funktionen sowie die gesellschaftliche Relevanz des Schulbuchs erläutert. Anschließend daran wird das Schulbuch aus wissenschaftlicher Perspektive betrachtet und zwar aus Sicht der Schulbuchforschung. Dazu wird neben Intentionen, Schwerpunkten sowie methodischen Überlegungen der Schulbuchforschung auch der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich der Thematik der vorliegenden Masterarbeit präsentiert.

Im vierten Kapitel werden die drei vorher genannten Kapitel in Hinsicht darauf zusammengeführt, wie sich Schule mit Anderen auseinandersetzt. Dazu erfolgt ein Exkurs in die Thematik des Interkulturellen Lernens und dem damit verbundenen Unterrichtsprinzip.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung wird die empirische Untersuchung präsentiert. Im fünften Kapitel wird deshalb das Forschungsdesign, das dieser Masterarbeit zugrunde liegt,

genau erläutert. Daran anschließend werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte vorgestellt sowie in einer abschließenden Zusammenfassung die Beantwortung der Unterfragen und der Forschungsfrage vorgenommen.

Den Abschluss dieser Arbeit bildet das Resümee, in dem im Zuge einer Schlussbetrachtung die Zusammenführung der Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung und den Ergebnissen der empirischen Untersuchung erfolgt. Zusätzlich dazu wird ein Ausblick über mögliche nächste Forschungsschritte gegeben.

II THEORETISCHER TEIL

1. Begriffsklärung – der Andere

„Nicht nur bedarf zu einem glücklichen Leben jeder Mensch des Anderen; er bedarf seiner auch, um sich an sich selbst zu erfreuen. (...) Der Andere dient uns als Spiegel, uns selbst zu sehen, zu entdecken und zu erforschen. Er ermöglicht es uns, Repräsentationen unserer selbst im Inneren wahrzunehmen und dadurch Bewusstsein zu entwickeln. Wegen dieser Angewiesenheit auf andere Menschen und ihre Repräsentationen ist menschliche Wirklichkeit von Grund auf soziale Wirklichkeit“ (Wulf 2006, 37f).

„Ich bin nicht allein auf dieser Welt. Der andere ist für mich ein anderer, so wie ich für den anderen immer ein anderer, nie der andere sein werde. In der Welt, in einer Zeit, die ich mir nicht ausgesucht habe – die ich nicht gewählt habe – mit anderen, die ich nicht gewählt habe, die Teil meiner Möglichkeiten sind, wie ich Anteil an ihren Möglichkeiten habe, begründe ich meine Identität in faktischem und transzendenten Sein für mich und für andere“ (Riefenthaler 2010, 109).

„Doch oftmals denken wir kaum an etwas anderes als Verschiedenheit, wenn wir von Andersheit sprechen (...)“ (Waldenfels 2006, 112).

„Nicht nur für die Genese des Einzelnen spielt der Andere eine bestimmende Rolle. Auch für jede Gruppe, jede Gemeinschaft und jede Kultur ist das Verhältnis zum Anderen konstitutiv“ (Wulf 2006, 39).

Mithilfe dieser einleitenden Zitate soll der Versuch unternommen werden, das komplexe Thema der Andersheit bzw. des Anderen zu erfassen. Zu Beginn muss festgehalten werden, dass Andersheit keine Eigenschaft an sich ist, sondern etwas, das einer Person oder mehreren Personen, also einer Gruppe, im Zuge eines Beziehungsverhältnisses zugeschrieben wird. Diese Beziehung ist aber nicht etwas, das man sich aussuchen kann, sondern ist Ergebnis der sozialen Wirklichkeit, in der man lebt – wie Wulf und Riefenthaler gut darstellen. Das Eigene zeigt sich erst, wenn man auf einen Anderen trifft bzw. wird eine Person erst durch die Eigenheit und die damit verbundenen Wahrnehmungsmuster der zweiten Person als Anderer konstruiert. Dabei muss es aber nicht unbedingt zu einem direkten Kontakt mit einem Gegenüber kommen. Die Vorstellung über einen Anderen beruht nach Lipiansky (2006, 117) „vielmehr auf den Einflüssen des Umfeldes sowie auf historisch begründeten, kulturellen Vorstellungsbildern, die uns durch den sozialen Diskurs, Familie und Medien vermittelt werden“.

Andersheit kann, fasst man diesen ersten Gedanken zusammen, zum einen als Zuschreibung und zum anderen als Konstrukt bezeichnet werden. Des Weiteren bedarf das Eigene immer eines Anderen, denn ohne das Andere hätte es nichts, von dem es sich abgrenzen könnte, um ein Eigenes zu sein. „Weder ist der Einzelne ohne den Anderen noch ist der Andere ohne den Einzelnen begreifbar“, schreibt Wulf (2006, 39).

Um die nötige Unterscheidung treffen zu können, werden bestimmte Ordnungsrahmen herangezogen. Dabei werden Attribute verwendet, die zeigen, in welchen Punkten man verschieden ist und sich von Anderen unterscheidet. Welches Merkmal für die Unterscheidung ausschlaggebend ist, variiert und ist von bestimmten Faktoren abhängig. Wulf (ebd.) merkt in diesem Zusammenhang an: „Warum jemand als Anderer begriffen wird, hängt vom historischen und kulturellen Kontext und seinen symbolischen Ordnungen ab“. Des Weiteren verweist Lipiansky (2006, 117) darauf, dass man den Anderen durch eine bestimmte Brille betrachtet, die gefärbt ist durch eine ego-, sozio- oder ethnozentrische Sichtweise.

Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit wird der Blick auf Andere in Deutschbüchern der Volksschule durch eine bestimmte Brille gerichtet. Als Andere werden all jene gesehen, die sich durch die drei Differenzlinien Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowie die damit verbundenen Merkmale vom Bild der österreichischen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden – eine genaue Definition erfolgt im Laufe dieser Arbeit. Die genannten Differenzlinien werden jedoch nicht als voneinander getrennt und unabhängig angesehen, sondern werden in ihrer Verschränktheit und in ihrem Zusammenspiel wahrgenommen. Anlehnung wird in diesem Zusammenhang an die Masterarbeit von Putzi (2013) und an das Werk von Mecheril u.a. (2010) genommen, die diese drei Differenzlinien zum Begriff „natio-ethno-kulturell“ vereinigen, weshalb im weiteren Verlauf immer wieder von natio-ethno-kulturell Anderen die Rede ist. Zudem sei in diesem Zusammenhang auf Stuart Hall verwiesen, der nach Khan-Svik (2008, 108) die Meinung vertritt, „dass jedes Individuum nicht nur durch die Zugehörigkeit zu einer Nation, durch die Bindung an eine Kultur bestimmbar wird, sondern auch durch die Zugehörigkeit zu einer Ethnie“.

In den nächsten drei Unterkapiteln erfolgt eine Erläuterung dieser drei wesentlichen Differenzlinien, mithilfe derer der Andere in der vorliegenden Masterarbeit konstruiert und später im Zuge der Schulbuchanalyse untersucht wird. Vorwegzunehmen ist, wie Mecheril u.a. (2010, 14) anmerken, dass unter wissenschaftlicher Perspektive die Bedeutungen der drei Begriffe nicht einheitlich geklärt sind und sie oft ineinander verschwimmen. Dennoch wird der Versuch unternommen, die einzelnen Begriffe so zu präsentieren, dass der Standpunkt

und die Sichtweise der Autorin dieser Arbeit klar zum Vorschein kommen. Der wichtigste Punkt die Begriffe betreffend ist, dass sie alle Konstruktionen sind.

1.1. Nation

Im allgemeinen Sprachgebrauch, laut Online-Duden (25.09.2015) versteht man unter dem Begriff der Nation eine „große, meist geschlossen siedelnde Gemeinschaft von Menschen mit gleicher Abstammung, Geschichte, Sprache, Kultur, die ein politisches Staatswesen bilden“. Doch ganz so einfach, wie es hier scheint, ist die Definition dieses Begriffes nicht. Vorwegzunehmen ist, dass der Begriff Nation eng an das Konzept des Nationalstaates gebunden ist und sich somit eine Nation durch territoriale Grenzen festsetzen lässt.

Als eine erste Möglichkeit, um den Begriff der Nation zu definieren, kann Anderson (2005) herangezogen werden. Er bezeichnet sie als „imagined communities“, zu Deutsch als „eine vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän“ (Anderson 2005, 15). Vorgestellt ist Nation, da sich ihre Mitglieder in Wahrheit nie alle begegnen und kennen werden und daher nur Vorstellungen darüber existieren, dass sie etwas Gemeinsames verbindet bzw. Zusammengehörigkeit produziert wird (vgl. Mergel 2005, 283). Begrenzt ist dieselbe dadurch, dass sie zu anderen Nationen eine Grenze setzt und es nicht nur eine, sondern viele Nationen gibt. Als souverän wird die Nation vorgestellt, weil sie sich als unmittelbar frei ansieht und in einer Zeit entstanden ist, in der sich Staat und Reich durch Aufklärung und Revolution von der Kirche loslöste (vgl. Anderson 2005, 16). Nation ist nach Anderson schlussendlich eine Gemeinschaft, da sie als „>>kameradschaftlicher<< Verbund von Gleichen verstanden wird“ (ebd., 17). Mergel (2005, 284) merkt im Nachwort zur deutschen Übersetzung von Anderson an, dass eine nationale Sprache, Medien, die Erzählung einer gemeinsamen Geschichte und der Zensus einer Bevölkerung dafür verwendet werden, um ein Zugehörigkeitsgefühl zu schaffen. Durch seine Definition der Nation als „imagined community“ zeigt Anderson sehr gut den bereits angesprochenen Aspekt, dass alle drei in dieser Arbeit genannten Begriffe (Nation, Ethnie und Kultur) Konstrukte sind und dafür geschaffen worden sind, um Gemeinsamkeit, Zugehörigkeit und Abgrenzung gegenüber Anderen zu schaffen.

In der wissenschaftlichen Diskussion gibt es neben dem Konzept von Anderson natürlich noch viele andere Theorien zum Begriff der Nation. Eine weitere Möglichkeit denselben zu klären, kann aus sozialwissenschaftlicher Sicht getroffen werden. Dafür herangezogen werden Auernheimer (1995) und Heckmann (1998), die zwischen einem ethnischen und politischen

Nationsbegriff unterscheiden. Hier sieht man bereits deutlich das oben angesprochene Zusammenspiel der Differenzlinien Ethnie/Ethnizität und Nation. Der ethnische Nationsbegriff sieht als Fundament staatlicher Organisation eine ethnische Gemeinsamkeit. Sie beruht auf dem Gedanken der Abstammungsgemeinschaft, die eine gemeinsame Kultur und Geschichte teilt (vgl. Heckmann 1998, 68). Obwohl die Bevölkerung an und für sich ethnisch heterogen ist, streben ethnische Nationen Homogenität in Richtung der ethnischen Mehrheit an. Die „im Staatsgebiet lebenden ethnischen Minderheiten“, stellen laut Heckmann (1998, 67) einen Störfaktor dar, „der die >>nationale Einheit<< bedroht“. Nationen in diesem Sinne verfolgen daher tendenziell eine Assimilierungspolitik, in der den ethnischen Minderheiten zwar Rechte eingeräumt werden, dennoch wird aber versucht „die ethnischen Minderheiten als separate Gruppen aufzulösen“ (ebd.). Als Beispiel einer solchen Nationsform geben sowohl Auernheimer als auch Heckmann Deutschland an und verweisen zudem auf das damit verbundene Konzept von Staatsangehörigkeit. Demnach haben laut Heckmann (1998, 68) die Nachkommen deutscher Staatsbürger automatisch dieselbe Staatsbürgerschaft, ebenso wird den in anderen Ländern lebenden deutschen Minderheiten bei der Einwanderung nach Deutschland die deutsche Staatsbürgerschaft zuerkannt. Schwierig erscheint jedoch die Aufnahme Nicht-Deutscher, sie müssen ein Einbürgerungsverfahren durchlaufen, um als Mitglied der Nation zu gelten und um die damit verbundenen Rechte zu erlangen.

Im Gegensatz dazu steht der politische Nationsbegriff. Hier wird die Zugehörigkeit nicht durch Abstammung, sondern aufgrund einer „Gemeinsamkeit von Wertvorstellungen, Institutionen und politischen Überzeugungen“ (Heckmann 1998, 69) begründet. Zu unterscheiden sind bei politischen Nationen zwei Konzepte: das demotisch-unitarische und das ethnisch-plurale Konzept. Beim demotisch-unitarischen Konzept gehören alle der Nation an, die einen gemeinsamen politischen Willen teilen, egal welcher Ethnie sie sich zugehörig fühlen. Es wird dennoch mithilfe einer einheitlichen Nationalsprache versucht, Homogenisierung zu schaffen und somit die Gemeinschaft zusammenzuhalten – als Beispiel für dieses Konzept nennt Heckmann (ebd., 70) die Französische Revolution und den Staat Frankreich. Das ethnisch-plurale Nationskonzept unterscheidet sich nun dadurch vom vorhergehenden, dass hier noch mehr das Politische für die Konstituierung der Nation herangezogen und auf Homogenisierung verzichtet wird. Im Gegensatz zu den anderen Konzepten wird hier nicht eine Ethnie als Grundlage des Staates verwendet, sondern es leben verschiedene ethnische Gruppen zusammen und gelten als konstitutiv und zugehörig (vgl. ebd., 73). Als Beispiel für dieses Nationskonzept nennt Heckmann die Schweiz.

Betrachtet man die Situation in Österreich und zieht zur Einordnung derselben in eines der genannten Konzepte den Aspekt der Staatsangehörigkeit mit ein, so ist das österreichische Nationskonzept dem ethnischen Nationsbegriff zuzuordnen. Denn wie in Deutschland beruht die Staatsangehörigkeit auf dem Abstammungsprinzip. Das bedeutet, dass die Nachkommen von österreichischen Staatsbürgern automatisch bei der Geburt die österreichische Staatsbürgerschaft erhalten.

In Bezug auf die eben dargestellten Konzepte ist zudem Rätzl (1997) zu nennen. Sie unterscheidet nicht wie die beiden vorhergehenden Autoren zwischen ethnischem und politischem Nationsbegriff, sondern zwischen objektiven und subjektiven Grundlagen, die zur Definition verwendet werden können. Betrachtet man ihre Ausführungen jedoch genau, so zeigen sich Gemeinsamkeiten in den Vorstellungen darüber, was die jeweiligen Konzepte ausmachen. Laut Rätzl (ebd., 77) kann sich eine Nation also einerseits nach objektiven Kriterien definieren, d.h. anhand von Aspekten, „die auf die Individuen zutreffen, die eine Nation bilden (gemeinsame Sprache, Religion, Kultur etc.)“. Andererseits kann sie dies nach subjektiven Kriterien tun, „d.h. nach dem Willen von Individuen, sich als Nation zu bezeichnen und die politische Form, den Nationalstaat, anzustreben“ (ebd.). Vergleicht man diese Aussagen mit der Darstellung von Heckmann, so zeigt sich, dass sich zum einen die Vorstellungen einer nach objektiven Kriterien definierten Nation mit jenen des ethnischen Nationsbegriffs decken. Zum anderen lassen sich Gemeinsamkeiten in den Aussagen über die nach subjektiven Kriterien definierte Nation und über den politischen Nationsbegriff finden.

Was kann nun aus den Darstellungen über den Nationsbegriff für die vorliegende Arbeit und die empirische Untersuchung entnommen werden? Da, wie bereits beschrieben worden ist, Österreich als ethnische Nation bzw. als Nation, die sich nach objektiven Kriterien definieren lässt, angesehen werden kann, können als Bestimmungskriterien von Anderen auch jene des Begriffs der Ethnie/Ethnizität herangezogen werden. Diese werden am Ende des nächsten Unterkapitels aufgezählt.

1.2. Ethnie und Ethnizität

Der Begriff der Ethnie leitet sich vom griechischen Wort „ethnos“ ab, was übersetzt „Menschengruppe mit nicht griechischer, also fremder Daseinsform“ (Khan-Svik 2008, 105) bedeutet. Bereits im 15. Jahrhundert ist der englische Ausdruck „ethnic“ verwendet worden, damals jedoch noch im Sinne von heidnisch oder als Beschreibung von Gruppen nicht

christlichen oder jüdischen Glaubens. Ab dem 19. Jahrhundert bezeichnet jener Begriff sprachliche oder kulturelle Gruppen, so Bös (2007, 49). In den 1940er und 50er Jahren hat ein weiterer Begriff Einzug in diese Thematik gefunden, und zwar jener der Ethnizität. Erstmals eingeführt worden ist er von W. Lloyd Weber, Professor an der Universität Chicago in den 40er Jahren. Im deutschsprachigen Raum ist Ethnizität erst spät, nämlich in den 1990er Jahren populär geworden (vgl. Bös 2008, 56). Sowohl Ethnie als auch Ethnizität bezeichnen im Grunde jedoch dasselbe. Wichtige Begriffe im Themenfeld Ethnie und Ethnizität sind zudem jene der ethnischen Gruppe und ethnischen Identität. In den nächsten Abschnitten wird der Versuch unternommen, die Bedeutung der angesprochenen Begriffe mithilfe von drei wissenschaftlichen Sichtweisen zu erläutern.

Aus soziologischer Sicht – herangezogen werden hierfür zum einen Eder (2006) und zum anderen Bös (2007) – bezeichnet der Begriff der Ethnie eine Gruppe von Menschen, „die ihre Identität als quasi natürlich ansehen“ und zusammengehalten wird „durch familiäre Bande, durch Abstammung und/oder Heirat“ (Eder 2006, 37). Das Dazu- oder Angehören einer solchen Gruppe wird dabei nicht hinterfragt, sondern als selbstverständlich und naturwüchsig angenommen. Ein ähnliches Verständnis zeigt laut Bös (2007, 53) – er verwendet und spricht in seinen Artikeln von Ethnizität – Max Weber. Jener versteht unter einer ethnischen Gruppe, „solche Menschengruppen, welche auf Grund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinsamkeit hegen“ (Weber 1985, 237; zit. n. Bös 2007, 53). Bös führt dazu weiter aus, dass sich ethnische Vorstellungen auf die Mitgliedschaft in einem Kollektiv beziehen. Mithilfe des Glaubens an eine Abstammungsgemeinschaft bzw. -familie und durch das Darstellen des je spezifisch Ethnischen durch Sozialisationsprozesse wird sichergestellt, dass diesem Kollektiv ein bestimmter Personenkreis angehört und eine spezifische Lebensweise innewohnt (vgl. Bös 2007, 54). Neben dem Glauben an eine gemeinsame Abstammung teilen ethnische Gruppen, so Bös weiter, auch einen Herkunftsglauben, der einen territorialen Aspekt miteinbezieht. Somit hat jede ethnische Gruppe zudem eine bestimmte Vorstellung von ihrem Herkunftsort, der z.B. durch „markante Artefakte, wie Gebäude oder Denkmäler“ (ebd.) gekennzeichnet ist. Ethnische Gruppen beruhen aus soziologischer Sicht, kurz gesagt, auf einem gemeinsamen Glauben in Bezug auf Abstammung und Herkunft. Die dargestellten Gedanken zu Ethnie und Ethnizität erinnern an jene von Anderson in Anlehnung an den Begriff der Nation und die Bezeichnung derselben als „imagined communities“, weshalb ethnische Gruppen im Grunde als solche bezeichnet werden könnten.

Ein wesentlicher Gedanke Bös' ist bezugnehmend darauf noch zu nennen. Ihm zufolge ist nämlich nicht Ethnizität der Grund dafür, warum eine ethnische Gruppe bestimmte Lebensweisen aufweist oder auf ähnliche Weise handelt, sondern Ethnizität entsteht gerade durch diese Merkmale einer Gruppe (vgl. Bös 2008, 57). Weiters kann festgehalten werden, dass ethnische Gruppen „streng genommen keinerlei Gemeinsamkeiten in Aussehen oder Sitte aufweisen“ (Bös 2007, 55). Vielmehr zeigt sich Ethnizität oder ethnische Zugehörigkeit in einer bestimmten inneren Einstellung, die das Handeln und die Handlungen einer Person beeinflusst. Dennoch, so merkt der Autor weiter an, neigen wir dazu, „vorgestellte Kollektive über feststellbare äußere Merkmale kenntlich zu machen“ (ebd.) und verweist auf „ethnic markers“. In der vorliegenden Arbeit wird aus diesem Grund auf diverse „ethnic markers“ zurückgegriffen, da es sonst schwer wäre, dem Aspekt nachzugehen, wie Andere in Schulbüchern dargestellt werden. In diesem Zusammenhang ist deshalb ein weiterer Begriff einzuführen, nämlich jener der Rasse. Rasse wird von der Autorin dieser Masterarbeit als eine spezielle Form oder auch Kategorie von Ethnizität angesehen – Rückgriff wird dabei auf die Aussage von Bös (2008, 59) genommen, der seinerseits auf Max Weber verweist. Nach Cornell/Hartmann (1998, 35 zit. n. Bös 2008, 58) wird mit dem Begriff der Rasse eine ethnische Gruppe bezeichnet, „bei der die Zugehörigkeit aufgrund von sozial definierten körperlichen Merkmalen bestimmt wird“. Das bedeutet, dass ein beliebiges körperliches Merkmal, wie die Struktur von Haaren oder die Hautfarbe, sozial so konstruiert wird, dass es zur Typisierung und Zuordnung von Personen zu einer bestimmten Rasse verwendet werden kann.

Auch aus sozialanthropologischer Sicht, in Rückgriff auf Fillitz (2002), steht Ethnizität eng in Verbindung mit den Begriffen der Verwurzelung, Abstammung und gemeinsamen Ahnen. Fillitz (ebd., 23) gebraucht in seinen Ausführungen zu dieser Thematik den Begriff der ethnischen Identität und meint, dass sich jene durch kulturelle Eigenheiten ausdrückt, „die von allen Mitgliedern einer Gesellschaft als solche wahrgenommen werden und woraus der ‚berechtigte‘ Anspruch abgeleitet wird, diese zu artikulieren“. Zu diesen kulturellen Eigenheiten zählt er zum einen Praktiken, wie Sprache, Handlungen, profane und sakrale Feste und Zeremonien, sowie zum anderen eine gemeinsame Geschichte (vgl. ebd., 23f). In Zusammenhang damit erwähnt der Autor einen interessanten Aspekt, nämlich, dass ethnische Gruppen und Identitäten „nur in der Beziehung zwischen gesellschaftlichen Gruppen eine Bedeutung erlangen“ (ebd., 25) und auch nur dann, wenn zur Unterscheidung ethnische und die damit verbundenen kulturellen Differenzen konstruiert und herangezogen werden.

Mithilfe von Gingrich (2014) soll der Begriff der Ethnizität in einem letzten Schritt aus der Sicht und dem Verständnis der historischen Anthropologie sowie Ethnohistorie, die eng in Verbindung zur Kultur- und Sozialanthropologie stehen, vorgestellt werden. Seiner Ansicht nach stellt Ethnizität ein Synonym für „>>interethnische Beziehungen, Praktiken und Vorstellungen<<“ (ebd., 108) dar und bezeichnet ein soziales Wechselverhältnis zwischen Menschengruppen. Dabei haben die jeweiligen Menschengruppen bestimmte Vorstellungen und Meinungen über die jeweils Anderen und deren Lebensweise sowie Weltbild. Es handelt sich bei Ethnizität und den damit verbundenen Begriffen um Phänomene der Fremd- und Selbstzuschreibung und um ein spannungsgeladenes Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem. Gingrich gibt in seinen Ausführungen ein gutes Beispiel zur Illustration des Themenfelds der Ethnizität und verdeutlicht in Zügen zudem die Sichtweise, von der aus die vorliegende Schulbuchanalyse durchgeführt wird:

„Ethnizität bezeichnet heute innerhalb von Österreich das Verhältnis zwischen >>unmarkierter<< (deutschsprachiger und primär katholisch geprägter) Mehrheit, alteingesessenen Minderheiten (slowenisch-, kroatisch-, ungarisch-, tschechischsprachigen, jüdischen Minderheiten, Roma), und neuen Minderheiten (MigrantInnen der ersten Generation und nachfolgender Generationen)“ (Gingrich 2014, 109).

Im empirischen Teil dieser Arbeit und somit im Rahmen der Schulbuchanalyse werden Andere vom Standpunkt der „unmarkierten“ Mehrheit aus betrachtet. Als Andere werden in Anlehnung an Gingrich all jene gesehen, die sich von der deutschsprachigen und primär katholisch geprägten Mehrheit unterscheiden. Wer nun genau unter diese Kategorie fällt, wird im empirischen Teil anhand von Beispielen aus den Schulbüchern dargestellt.

Zusammenfassend und im Hinblick auf die dargebrachten Sichtweisen sowie Forschungsrichtungen kann festgehalten werden, dass die Begriffe Ethnie und Ethnizität also ein Beziehungsverhältnis zwischen Gruppen von Menschen, die ethnische Gruppen genannt werden können, bezeichnet. Gekennzeichnet ist eine solche Gruppe im engeren Sinn durch den Glauben an eine gemeinsame Abstammung, aufgrund derer bestimmte ethnische Besonderheiten im Zuge des Sozialisationsprozesses an die nächste Generation weitergegeben werden. Als Kennzeichen einer ethnischen Gruppe können in Rückgriff auf Auernheimer (1995, 107) die folgenden genannt werden:

„(a) gemeinsame geographische Herkunft, (b) Einwandererstatus (‘migratory status’), (c) Rasse, (d) Sprache/Dialekt, (e) religiöser Glaube, (f) Verbindungen, die über Verwandtschaft, Nachbarschaft oder Gemeinde hinausgehen, (g) gemeinsam geteilte Traditionen, Werte und Symbole, (h) Literatur, Folklore und Musik, (i) Essensvorlieben, (j) Muster der Siedlungs- und Arbeitsweise, (k) Sonderinteressen in bezug [sic!] auf Politik im Heimatland und in den USA, (l) Institutionen zur Sicherung und Aufrechterhaltung der Gruppen, (m) ein inneres Gefühl der Unterschiedlichkeit (‘distinctivness’) und (n) die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit von außen her“.

In dieser Arbeit können in Anlehnung daran zum Beispiel geographische Herkunft bzw. Lebensraum, Hautfarbe als Merkmal der Rasse, Sprache, Sitten, Bräuche, Traditionen, Wertvorstellungen, Literatur, Folklore, Musik, Essensvorliebe sowie kulturelle Aspekte als Bestimmungskriterien herangezogen werden, um herauszuarbeiten wie Andere in Sprachbüchern der Volksschule dargestellt werden.

1.3. Kultur

Als letzte wichtige Differenzlinie ist Kultur zu nennen. Seinen Ursprung hat das Wort Kultur im lateinischen Verb *colere*, was übersetzt „wohnen, bebauen, bestellen, pflegen“ (Klein 2008, 238) bedeutet. In der römischen Antike hat zudem das dazugehörige Nomen „*cultura*“, das „eine umfassende Lebensgestaltung und -pflege im Umgang mit innerer und äußerer Natur“ (ebd.) beschreibt, eine wichtige Rolle gespielt. Unterschieden worden ist dabei zwischen *cultura agri*, die den Bereich der Landwirtschaft meint, und *cultura animi*, die sich mit der Pflege der Seele und der Kultivierung des Menschen, also dem Menschen als Kulturwesen befasst (vgl. ebd.). Diesem zweiten Bereich, der *cultura animi*, widmen sich heute viele wissenschaftliche Forschungsfelder, wobei das Verständnis von Kultur dabei je nach Feld variiert. Für die vorliegende Arbeit erscheinen vor allem jene der allgemeinen Sozialwissenschaften und im Speziellen jenes der Kulturanthropologie interessant, weshalb nur diese beiden Auffassungen behandelt werden. Der Autorin ist bewusst, dass hier eine sehr verkürzte Darstellung des Kulturbegriffs erfolgt, doch eine ausführliche Behandlung und Erläuterung desselben würden den Rahmen dieser Masterarbeit überschreiten.

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht kann laut Hormel/Scherr (2013, 157) allgemein zwischen zwei Bedeutungen von Kultur unterschieden werden. Zum einen umfasst Kultur, als Hochkultur verstanden, jenen gesellschaftlichen Teilbereich, „dem in irgendeiner Weise Höherwertigkeit gegenüber den Praktiken und Ausdrucksformen des Alltagslebens

zugesprochen wird“ (ebd.), aber auch Höherwertigkeit, Fortschritt oder Überlegenheit Anderen gegenüber. Dazu verwendet werden sowohl ideelle als auch materielle Zeugnisse einer kulturellen Gemeinschaft. Klein (ebd.) gibt zur Verdeutlichung die folgenden Beispiele: „von ‚primitiven‘ zu ‚hochkulturellen‘ künstlerischen Formen; von magischen Glaubensvorstellungen zu monotheistischen Religionen; von traditionellen Weltbilder zur modernen Wissenschaft“. Kultur erhält hier einen normativen Charakter und wird als „Kollektivgut“ sowie „Vorrat bedeutsamen Wissens“ (ebd.) prägend z.B. für eine bestimmte Epoche.

In ihrer zweiten Bedeutung wird Kultur eine deskriptive Funktion zugesprochen, um Merkmale, Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede verschiedener Kulturen zu beschreiben. Es wird dabei auf unterschiedliche Ebenen Bezug genommen, „von der Ebene sozialer Ausdrucksformen und Praktiken über Norm- und Wertorientierungen bis hin zu unterschiedlichen Weisen der Wahrnehmung und Konstruktion von ‚Welt‘“ (ebd.). Hormel/Scherr sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die sozialwissenschaftliche Begriffsauffassung von Kultur dieselbe als „symbolische Ordnung“ bezeichnet. Sie dient dem Einzelnen wie auch der sozialen Gruppe:

„als ein historisch gewordenes und sozial verfügbares Repertoire an sozial und subjektiv selbstverständlichen, in der Regel nicht bewussten Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewertung- und Ausdrucksschemata“ (ebd. 160).

Dieselbe Auffassung von Kultur teilt laut Nicklas (2006, 121) die Kulturanthropologie, angeführt von Franz Boas und seinen Schülerinnen Ruth Benedict und Margaret Mead. Für sie ist Kultur:

„(...) die Gesamtheit der von ihren Mitgliedern geteilten Werte, Normen und Überzeugungen, also das Geflecht von erlernten Bedeutungen, mit denen ein Volk seine Wahrnehmungen organisiert, ordnet und interpretiert und auf Grund derer es handelt“ (ebd.).

Diesen Aussagen zufolge teilen Personen eines Kulturkreises eine gemeinsame Auffassung bzw. verfügen über ein gemeinsames Orientierungssystem darüber, wie sie die soziale Wirklichkeit sehen und wie sie in derselben handeln und agieren – Nicklas bezeichnet diesen Aspekt als „Kulturstandards“ (ebd.). Diese kulturellen Orientierungssysteme werden durch Sozialisationsprozesse, oder besser gesagt, durch Enkulturation – das Hineinwachsen in eine Kultur (vgl. ebd., 123) – an die nächste Generation weitergegeben und reproduziert, gleichzeitig aber jedes Mal modifiziert. Dadurch verfügen die Mitglieder einer kulturellen Gemeinschaft über ein Repertoire an Symbolbedeutungen, sowohl in Bezug auf

Kommunikations- als auch Repräsentationsmittel (vgl. Auernheimer 1995, 110). So wird bestimmten Aspekten einer Gemeinschaft symbolische Bedeutung zugesprochen. Das heißt eine bestimmte Lebensweise, ein bestimmter Wohnstil oder ein bestimmtes Kleidungsstück wird als Symbol herangezogen und einer bestimmten Kultur zugeschrieben, um das gesellschaftliche Leben deuten und sich selbst darin verorten zu können. Es wird hier wieder ersichtlich, dass es sich bei dem Begriff der Kultur um etwas handelt, das zugeschrieben und konstruiert ist.

Hinsichtlich der Untersuchung der ausgewählten Schulbücher nach natio-ethno-kulturell Anderen sollen hier wieder in ersten Zügen Kriterien genannt werden, die zur Bestimmung des kulturellen Faktors herangezogen werden können. Da Kultur im oben beschriebenen Sinne und in den Worten von Geertz als „das Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“ (Geertz 1983, 99 zit. n. Auernheimer 1995, 110f) bezeichnet werden kann, können als Bestimmungskriterien alle Ausdrucksformen und Praktiken verwendet werden, die als Symbol einer Kultur gelten. Dazu zählen sowohl Kommunikations- als auch Repräsentationsmittel. Zur Kategorie Kultur können daher laut Autorin Aspekte wie Lebens- und Wohnstile, verbale und nonverbale Kommunikationsformen – wie Begrüßungsarten (siehe Lilos Sprachbuch 4, 8f) – Kunst, Kleidung, Traditionen, Bräuche und ähnliches zugeordnet werden.

In den einleitenden Worten dieses Kapitels ist bereits deutlich gemacht worden, wie wichtig der Andere für die Konstitution des Eigenen ist und umgekehrt. Zudem ist gezeigt worden, dass die Vorstellung darüber bzw. der Grund dafür, warum jemand als Anderer begriffen wird, vom sozialen Umfeld, vom historischen und kulturellen Kontext sowie der verfügbaren symbolischen Ordnung abhängt. Diese Arbeit beschäftigt sich, wie bereits erwähnt, mit dem natio-ethno-kulturell Anderen. Mithilfe der Erläuterung der einzelnen Differenzlinien Nation, Ethnie und Kultur ist der Versuch unternommen worden, klarzustellen, welche Merkmale oder Kriterien dafür verwendet werden können, um festzustellen, auf welche Weise dieser Andere in Schulbüchern dargestellt wird. Betrachtet man die einzelnen Differenzlinien, so zeigen sich viele Verschränkungen und der Aspekt, dass sich dieselben immer wieder aufeinander beziehen. Dies ist der Grund dafür gewesen, alle drei Differenzlinien bei der Bestimmung des Anderen zu berücksichtigen und nicht nur eine. Es erfolgt hier nun eine erste

Darstellung dessen, wodurch der natio-ethno-kulturell Andere im Verständnis der vorliegenden Masterarbeit gekennzeichnet wird:

Als natio-ethno-kulturell Andere werden all jene gesehen, die sich durch Herkunftsland, Sprache, Religion, Hautfarbe, Wertvorstellungen, Tradition und Brauchtum sowie kulturelle Repräsentationsmittel vom Bild der österreichischen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden.

In Anlehnung an Gingrich (2014, 109) ist die österreichische Mehrheit deutschsprachig und primär katholisch geprägt, hinzugefügt werden kann noch das Attribut weiß. In Erinnerung gerufen werden muss, dass es sich sowohl im Hinblick auf die Definition des natio-ethno-kulturell Anderen als auch bezüglich der Sichtweise, von der aus diese Anderen betrachtet werden, um soziale Konstruktionen handelt.

Der Autorin dieser Arbeit ist bewusst, dass es sich hierbei um eine verkürzte Sichtweise auf Andere handelt, dennoch ist es wichtig, dass zur Untersuchung und des Forschungsinteresses wegen eine Definition dessen erfolgt, was als anders empfunden wird. Zudem ist es, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird, entscheidend, sich seines eigenen Standpunktes bewusst zu werden, um Anderen in angemessener Weise gegenüber treten zu können.

Abschließend kann nochmals festgehalten werden, dass es das Eigene ohne Anderen nicht geben würde und wir uns nur durch den Anderen definieren können. Im nächsten Kapitel wird dem Aspekt nachgegangen, wann und warum der Andere in manchen Begegnungen zum Fremden werden kann und welche Auswirkungen dies zur Folge hat. Bezuggenommen wird dabei auf die Modi des Fremderlebens nach Schäffter (1991).

2. Der Andere als Fremder – Modi des Fremderlebens nach Schöffter

Im Zuge der Recherche zur vorliegenden Arbeit hat sich gezeigt, dass hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Thematik Andersheit jene der Fremdheit nicht wegzudenken ist. Teilweise werden die beiden Begriffe klar voneinander getrennt, andererseits werden sie in manchen Publikationen fast synonym gebraucht. Diese Arbeit sieht die beiden Begriffe als selbstständige, jedoch aufeinander bezogene Aspekte eines komplexen Beziehungsgeflechts. Bükler/Kammler (2003, 8) schreiben in diesem Zusammenhang: „Die Frage, ob aus Andersheit Fremdheit wird, entscheidet sich in einem Prozess des Wahrnehmens, Deutens und Interpretierens, in dessen Verlauf das Andere in Beziehung zum Eigenen gesetzt wird“. Die beiden schreiben weiter, dass Fremdheit immer in Relation zu einer sozialen Ordnung gesehen werden muss und deshalb je nach geschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen unterschiedlich konstruiert wird (vgl. ebd.).

Was unterscheidet nun aber die Fremdheit von der Andersheit? Schöffter (1991, 12) beschreibt Fremdheit „als eine die eigene Identität herausfordernde Erfahrung“, die man erst im Kontakt mit Anderen macht. Was am Anderen bzw. warum der Andere als fremd erlebt wird, hängt immer von der eigenen Geschichte, der jeweiligen personalen und sozialen Identität ab, weshalb Personen bzw. Fremde einander oft auf unterschiedliche Weise fremd sein können (vgl. ebd.). Bükler/Kammler (2003, 9) sprechen dabei von einer „Fülle unterschiedlicher Alteritätserfahrungen“ und von verschiedenen „Repräsentanten des Fremden bzw. Anderen“. Als fremd kann nach Hahn (1994, 142) all das bezeichnet werden, „was uns unvertraut, unbekannt, neu und unerforscht vorkommt“. Bezogen auf Personen werden diejenigen als Fremde bezeichnet, „die zumindest in vielen Bereichen von der Selbstverständlichkeit anderer Weltauffassungen ausgehen als wir selbst“ (ebd., 155) und dadurch die Selbstverständlichkeit eigener Annahmen über die Welt und das Leben herausfordern. Waldenfels (2006, 15) spricht in Bezug auf diese Thematik vom Fremden als „Grenzphänomen par excellence“. Grenzphänomen deshalb, weil eine bestehende Ordnung sich immer von etwas abgrenzen muss, um eine eigene Ordnung darzustellen: „Etwas ist, was es ist, indem es sich als Stein, Pflanze, Tier oder Mensch, als natürliches oder künstliches Ding von anderem absetzt“ (ebd.). Die Ordnungsgestaltung der Menschen und die damit verbundene Abgrenzung zum Anderen/Fremden weist nach Waldenfels (ebd., 16) neben einem pragmatischen und regionalen auch einen epochalen Charakter auf. Damit ist gemeint, „daß [sic!] jede Epoche, speziell gesprochen: jede Kultur, Gesellschaft, Lebenswelt oder Lebensform sich in bestimmten Grenzen bewegt, daß [sic!] aber der Umgang mit Grenzen (...) erheblich variiert“.

Betrachtet man die oben beschriebenen Gedanken zur Thematik der Fremdheit, so wird erkennbar, dass Fremdheit als eine Art der Zuschreibung, Konstruktion oder Beschreibung von Anderssein gesehen wird. Reuter (2002, 14) schreibt in diesem Zusammenhang, dass diese Konstruktion ihre volle Bedeutung erst in der Interaktion erlangt und Fremde immer genau so fremd sind, „wie sie von der vertrauten Gemeinschaft behandelt werden“. Das Anderssein und Andere wirken immer dann fremd, wenn sie unbekannt, unvertraut erscheinen und sie Eigenes bzw. Inneres in irgendeiner Weise herausfordern. Warum dann gerade ein bestimmter Aspekt fremd wirkt, hängt von mehreren Faktoren ab, wie der Zeit, in der man lebt, der Sozialisation, der Kultur, der Gesellschaft und der Lebensweise. Das Fremde erscheint dabei immer als eine Art Grenze, an die die eigene Ordnung an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit stößt. Gut zusammengefasst beschreibt Reuter (ebd., 13) diesen Aspekt des Fremdseins im folgenden Zitat:

„Den Fremden als fremd zu erfahren, indem sein fremdes Aussehen, seine fremde Kleidung bzw. unbekannten Verhaltensweisen als Zeichen seiner Andersartigkeit kommunikativ behandelt werden, ist gerade Ausdruck dafür, daß [sic!] wir eine >>Ordnung<< in Form von Wirklichkeitsvorstellungen, Wahrnehmungsmustern, Erfahrungswissen, Beurteilungsmaßstäben, gesellschaftlichen Konventionen und Normen in uns tragen, mit der wir die Menschen, Dinge und Sachverhalte um uns herum als zugehörig oder nicht-zugehörig, als vertraut oder fremd identifizieren, sprich einordnen können“.

Nach Schäffter (1991, 14) bezieht sich Fremdheit zudem auf soziale Bruchlinien, also bestimmte Differenzen, die im Erleben von Fremden zu wichtigen Unterschieden werden. Eine solche soziale Bruchlinie kann dabei die Bedeutung „von Grenzlinie, Kontaktstelle, Spannungsgefälle, Konfliktfeld, Berührungsfläche, Erfahrungshorizont, Informationsquelle“ (ebd.) bekommen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Modi, wie man das Fremde und fremde Personen erfahren kann bzw. wie einem das Fremde erscheint:

- das Fremde als das Auswärtige (raumbezogen),
- das Fremde als Fremdartiges (normal vs. anomal),
- das Fremde als das noch Unbekannte (Kennenlernen möglich),
- das Fremde als das letztlich Unerkennbare (Kennenlernen prinzipiell ausgeschlossen)
- und das Fremde als das Unheimliche (Gegensatz zu Vertrautem, Eigenes kann unheimlich werden) (vgl. ebd.).

Auch Büker/Kammler (2003, 9) beschäftigen sich damit, wie Fremdheit auf eine Person wirken kann und sprechen von Steigerungsgraden der Fremdheit. Die „alltägliche und

normale Form von Fremdheit‘ umfasst das Fremde innerhalb der eigenen Ordnung“ (ebd.), damit sind Personen in unserer Umgebung gemeint, die wir noch nicht näher kennengelernt haben, wie zum Beispiel der Busfahrer und die anderen Fahrgäste. Als strukturelle Fremdheit wird das Fremde bezeichnet, was „außerhalb einer uns vertrauten Ordnung angesiedelt ist“ (ebd.), wie andere Kulturen, Sprachen, Sitten etc. Mit dieser strukturellen Fremdheit beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit, da sie den natio-ethno-kulturell Anderen in Deutschbüchern der Volksschule untersucht. Der letzte Steigerungsgrad wird als radikale Form der Fremdheit bezeichnet und umfasst „solche Phänomene, die sich jeglicher kulturellen Ordnung entziehen“ (ebd.) und kann mit Schäffters Modus ‚das Fremde als das letztlich Unbekannte‘ verglichen werden.

Bei Bükler/Kammler (2003) ist bereits immer wieder von Ordnung die Rede, die beeinflusst, auf welche Art man Fremdheit wahrnimmt. Auch Schäffter (1991, 15) geht darauf ein, dass die Art der Wahrnehmung von sozialen Bruchlinien und somit von Fremderleben davon abhängt, welches Ordnungsschema zur Unterscheidung herangezogen wird. Als Ordnungsschemata bezeichnet er gesellschaftliche Wirklichkeitsdefinitionen, die immer auch die Aspekte Macht und Kontrolle beinhalten. Unterschieden werden dabei vier solche Schemata, die jeweils einem Modus des Fremderlebens, also einem bestimmten Deutungsmuster, zugrunde liegen:

- „Ordnungen transzendenter Ganzheit:
Das Fremde als tragender Grund und Resonanzboden von Eigenheit.
- Ordnungen perfekter Vollkommenheit:
Das Fremde als Negation von Eigenheit.
- Ordnungskonzepte dynamischer Selbstveränderung:
Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung.
- Konzeptionen komplementärer Ordnung:
Eigenheit und Fremdheit als Zusammenspiel sich wechselseitig hervorrunder Kontrastierungen.“ (Schäffter 1991, 15)

In den folgenden Unterkapiteln erfolgt eine nähere Erläuterung der einzelnen Modi des Fremderlebens und der zugrunde liegenden Ordnungskonzepte. Es wird zudem der Versuch unternommen in ersten Grundgedanken aufzuzeigen, auf welche Weise die beschriebenen Modi des Fremderlebens in den Sprachbüchern auftreten können.

2.1. Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen

In diesem ersten Modus des Fremderlebens geht Schöffter (1991, 16) davon aus, dass Fremdes und Eigenes denselben Ursprung haben, der später von ihm als das „Allgemein Menschliche“ (ebd., 18) bezeichnet wird. Eigenes kann daher erst durch das Heraustreten und in Distanztreten zur Ganzheit des Gemeinsamen entstehen. Der nun übriggebliebene Teil des Ganzen wird zur Außenseite dessen, was das Eigene ist und wird nun als das Fremde bezeichnet. Es kommt bei dieser Abtrennung jedoch zu keinem prinzipiellen Bruch der beiden Pole, sondern das Fremde dient hier vielmehr als Kontrastfläche und Schwellenerfahrung für das Eigene. Schöffter (ebd., 16f) spricht in diesem Zusammenhang von einer emanzipatorischen Bewegung. Betrachtet man die beschriebene Verbundenheit, so kann angenommen werden, dass man Eigenes auch im Fremden findet und umgekehrt.

Trotz des gemeinsamen Ursprungs und der engen Verbundenheit von Eigenem und Fremdem, so Schöffter (1991, 17), bleibt das Fremde der eigenen Erfahrung immer transzendent. Deshalb, so der Autor weiter, spielen Einfühlung, Sympathie und empathisches Verhalten eine wichtige Rolle im Umgang mit Fremdheit.

Fasst man diesen ersten Modus zusammen, so wird deutlich, dass das Fremde dazu benötigt wird, um das Eigene, das Innere, die eigene Identität zu formen oder in den Worten von Claessens (1991, 47): „Der Aufbau einer eigenen Identität, des Wissens darum, daß [sic!] man ein je Eigener ist, erfolgt in der Tat in der Absetzung vom anderen Menschen“. Es kann hier eine Verbindung zu den einleitenden Worten des Kapitels 1. Begriffsklärung – Der Andere gezogen werden.

Im Hinblick auf die Untersuchung der Schulbücher bezüglich der Begegnung und des Erlebens von Fremden hervorgerufen durch die Darstellung Anderer könnte man bei der Durchsicht nach Passagen Ausschau halten, in denen z.B. Aufgabenstellungen enthalten sind, die sich mit Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen auseinandersetzen. Dahinter steckt der in diesem Modus enthaltene Gedanke, dass Eigenes und Fremdes denselben Ursprung haben und somit auch Gemeinsamkeiten aufweisen können. Zudem fallen unter diese Rubrik Buchstellen, in denen z.B. die eigene Kultur in Vergleich zu anderen gesetzt wird, dabei jedoch keine negativen Darstellungsformen genutzt werden. Sollte dies der Fall sein, wäre eine Zuordnung zum zweiten Modus passender, da hier Fremdheit immer eine negative Konnotation aufweist, wie im nächsten Abschnitt gut verdeutlicht wird.

2.2. Fremdheit als Negation des Eigenen

Im Gegensatz zum ersten eben beschriebenen Modus, bei dem das Fremde und Eigene einen gemeinsamen Ursprung haben, erhält das Fremde bei diesem zweiten Ordnungskonzept „(...) den Charakter einer Negation der Eigenheit, und zwar im Sinne von gegenseitiger Unvereinbarkeit“ (Schäffter 1991, 19). Es wird eine klare Grenzlinie zwischen Eigenem und Fremdem gesetzt, mithilfe derer die Integrität des Eigenen bewahrt werden soll. Das Fremde dient in seiner Funktion als Kontrast und Gegenbild der Stärkung der Identität des Eigenen. „Wer noch nicht in der Fremde war, kennt die Heimat nicht - wer keine Fremdsprache erlernt hat, kennt seine Muttersprache nicht“ (ebd.).

Wenn Schäffter von Eigenem und Fremdem spricht, greift er oft auf das Verhältnis Außen und Innen zurück. Dieser Aspekt kommt vor allem in diesem zweiten Ordnungsschema zum Tragen. Das Fremde steht als Gegensatz und als das Nicht-Eigene außen und entspricht allem, was das Eigene nicht ist. In Erscheinung tritt hier also eine Asymmetrie zugunsten des Inneren. Dadurch kommt es zu einer Überbetonung und Emporhebung des Eigenen. Es entsteht ein duales Verhältnis des Entweder – Oder, was wiederum dazu führt, dass Fremderleben konflikthaft wird und eine Bedrohung darstellt.

Ist die eigene Integrität nicht gefestigt und wird „daher das Fremde als normativer Gegensatz zur Konstitution der Eigenheit benötigt“ (ebd., 20), so kann es dazu kommen, dass das Fremde nicht mehr nur als das undenkbar Schlechte angesehen wird, sondern zunehmend als „verführerische(n) unzulässige(n) Alternative zur reduzierten Eigenheit“ (ebd.). Das bedeutet, wird die eigene positive Seite zu einseitig dargestellt, so kann das Eigene schnell als langweilig oder uninteressant betrachtet werden. Deshalb erscheint die ursprünglich abstoßende bzw. fremde andere Seite interessant und erstrebenswert. Die zu einseitige Darstellung der Eigenheit kann aber auch dazu führen, dass das ursprünglich Eigene zur Gegenseite umschlagen und als bedrohlich wirken kann (vgl. ebd.).

Dieses duale Verhältnis kann andererseits dazu führen, „dass das Gegenbild des Fremden (...) zum positiven Gegensatz einer negativ erlebten Eigenheit“ (ebd., 21) umschlägt, wodurch das Fremde einen utopischen Charakter einnimmt und es zur „Idealisierung von dem, was das Eigene gerade nicht bieten kann“ (ebd.) kommt. Als Beispiel hierfür kann die Vorstellung der edlen Wilden als idealisierte Fremde genannt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Modus „Fremdheit als Negation des Eigenen“ in dreierlei Arten auftreten kann: der/das Fremde als Gegensatz zum Eigenen, der/das Fremde als verführerische, abtrünnige Alternative und der/das Fremde als Utopie. Diese drei Darstellungsformen können zur Analyse ausgewählter Stellen im Zuge der

empirischen Untersuchung der Schulbücher herangezogen werden. Dafür erforscht werden könnten z.B. Passagen, in denen andere Lebensweisen negativ dargestellt oder als seltsam bezeichnet werden (Lilos Sprachbuch, 8). Auch die Idealisierung von exotischen und fremden Lebensweisen kann zu dieser Rubrik gezählt werden.

2.3. Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung

Im Gegensatz zum vorhergehenden Ordnungskonzept wird hier Innen und Außen nicht scharf voneinander abgegrenzt, sondern es geht vielmehr um ein „Zusammenspiel von Aneignung von Fremdem mit struktureller Selbstveränderung“ (Schäffter 1991, 22). Schäffter sieht das Fremde in diesem Zusammenhang als einen externen Spielraum an, „der entwicklungsfördernde Impulse und strukturelle Lernanlässe erschließen hilft und in dem auch unvorhersehbare Entwicklungen möglich werden“ (ebd., 22f). Fremderleben im Sinne dieses dritten Modus bedeutet, dass man von Fremden etwas lernen bzw. man sich Fremdes aneignen kann. Es verwundert daher nicht, dass die Begriffe der Assimilation und Akkommodation in diesem Modus eine wesentliche Rolle spielen.

Hinsichtlich der Akkommodationswirkung „erhält (...) das Fremde die Funktion einer strukturellen Ergänzung“ (ebd., 23) und dient der Informationsbeschaffung, dem Wissenstransfer sowie dem Stillen der Neugierde und des Abwechslungsbedürfnisses. Durch Fremderleben können eigene Fehlstellen oder Lücken aufgedeckt und relevante Fremdheit angeeignet werden. Dieser Prozess stellt einen nicht unbedeutenden Faktor in der Entwicklung dar und ist nicht nur für das Individuum von Bedeutung, sondern auch für soziale Gruppen, gesellschaftliche Institutionen sowie für Kulturen (vgl. ebd.). In dieser Funktion kann das Fremde aber bedrohlich wirken und zwar dann, wenn die eigene Verarbeitungskapazität überfordert wird. Dies kann zur Selbstentfremdung und einer disparaten Eigenentwicklung führen. Daher ist es wichtig, dass die Akkommodation des Fremden angepasst wird an den Entwicklungsstand und die Entwicklungsgeschwindigkeit des jeweiligen Individuums. In Bezug auf Assimilation merkt der Autor an, dass dieser Prozess einen Test dafür darstellt, ob das Hereinnehmen fremder Strukturen und somit Selbstveränderung als Bereicherung oder als systemsprengende Herausforderung wahrgenommen wird. Abschließend kann festgehalten werden, dass Fremdheit in diesem Modus als Bereicherung für das Eigene angesehen und vereinnahmt werden kann, jedoch nur solange die interne Verarbeitungskapazität eines Individuums nicht überfordert wird.

Geschieht dies, so wird auf den zweiten Modus zurückgegriffen und es erfolgt eine klare Abgrenzung des Fremden vom Eigenen.

Im Hinblick auf die Schulbuchanalyse könnte dieser Modus in Passagen zu finden sein, die sich damit beschäftigen, von Anderen etwas zu lernen oder zu übernehmen, wie z.B. die Sprache, indem Phrasen in unterschiedlichen Sprachen angeboten werden oder das Vorstellen von Sitten und Bräuchen in unterschiedlichen Ländern und Kulturen.

2.4. Fremdheit als Komplementarität

Folgt man Schöffter (1991, 25), so haben die drei vorhergehenden Modi zwei Gemeinsamkeiten: zum einen verwenden sie alle Fremdheit zur Konstitution des Eigenen und zum anderen versuchen sie das Fremde als Eigenes zu vereinnahmen. Der vierte Modus jedoch folgt keinem dieser Ziele, sondern lässt das Fremde als Eigenständiges stehen: „Verweigert wird das ‚Übersetzen‘ von der ‚einen‘ zur ‚anderen‘ Seite und das Einverleiben des anderen unter die eigene Perspektive“ (ebd., 27). Es wird hier nicht mehr zwischen abgegrenzten Bereichen von Innen und Außen, also Eigenheit und Fremdheit unterschieden, sondern es kommt zu „einem permanenten ‚Oszillieren‘ zwischen Positionen der Eigenheit und der Fremdheit, die sich im wechselseitigen Kontakt gegenseitig hervorrufen“ (ebd., 25). Anders gesagt, handelt es sich bei diesem Modus um eine Pendelbewegung zwischen Eigenem und Fremdem bzw. zwischen zwei „einander auf fremdartige Weise fremden Positionen“ (ebd. 27). Das Pendel verharrt dabei nie bei einer Position, sondern schwingt ständig zwischen diesen beiden Polen hin und her. Das zieht die Einsicht und das Anerkennen der Tatsache mit sich, dass man Fremdes auch nicht vollkommen verstehen bzw. bestimmen kann. Schöffter (ebd.) schreibt in diesem Zusammenhang: „Das Fremde wird hierdurch als Ergebnis einer Unterscheidungspraxis in wechselseitiger Interaktion erkennbar, nie jedoch endgültig bestimmbar: Es kann nur noch beobachtet werden, wie der Beobachter die anderen Beobachter beim Beobachten des Beobachteten beobachtet“. Diese Einsicht darf jedoch keinesfalls als Verweigerung aufgenommen werden, vielmehr ist es ein Erkennen eigener Grenzerfahrungen und das Respektieren des Eigenwertes von Fremdem (vgl. ebd., 26).

Anknüpfend an den Gedankengang des beobachtenden Beobachters verweist Schöffter (1991, 28) noch auf folgenden Aspekt: „Der eigenen Perspektivität bewußt [sic!], können wir das Fremde als Fremdes belassen“. Er lehnt sich dabei an der Aussage der deutschen Japanologin Hijiya-Kirchner an, die meint, man solle sich seiner Verwurzelung in der eigenen Kultur klar werden und der damit verbundenen Abhängigkeit „von den eigenen gesellschaftlichen

Normen, im Denken, Empfinden und Handeln. Paradox ausgedrückt, heißt dies: Erst wenn wir *bewußte* [sic!] Eurozentriker sind, vermögen wird das Fremde unvoreingenommen ... wahrzunehmen“ (Hervorhebung im Original, ebd., 28). Dieser Gedankengang erscheint interessant, da sie selbst ihren Blick mit einer bestimmten Verwurzelung, nämlich jener mit der deutschen/europäischen Kultur, auf die japanische Sprache und Kultur richtet. Somit muss sie sich selbst auch dieses Umstandes bewusst werden, um dem Fremden bzw. dem Japanischen unvoreingenommen entgegen treten zu können. Der angesprochene Aspekt erfordert einen hohen Grad an Selbstreflexion und bedarf des Bewusstwerdens der eigenen Befangenheit und eigenen Sichtweise, die – wie im Kapitel 1. Begriffsklärung – Der Andere bereits angesprochen – ego-, sozio- oder ethnozentrisch sein kann und von äußeren, kulturellen, gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird. In Bezug darauf könnte in der Untersuchung der Schulbücher nach Stellen Ausschau gehalten werden, in denen die eigene Kultur reflektiert bzw. ein Nachdenken über eigene Werte, Sitten, Bräuche angeregt wird.

Andere und Anderssein wirkt zusammenfassend dann befremdlich, wenn es uns unbekannt ist und in irgendeiner Weise durch dieses Anderssein die Selbstverständlichkeit unserer Auffassungen von der Welt herausfordert. Um sich von Fremden zu unterscheiden, werden bestimmte Differenzen herangezogen, mithilfe derer Anderen das Attribut fremd zugeschrieben werden kann, wie z.B. räumliche Distanz, andere Hautfarbe, andere Religion, andere Kultur, anderes Geschlecht etc. Wie man dem Fremden dann wiederum begegnet, hängt davon ab, welche Deutungsmuster verwendet werden. Schöffter unterscheidet, wie eben beschrieben, zwischen vier Modi, die hier noch einmal kurz skizziert werden sollen:

1. Fremdes und Eigenes haben einen gemeinsamen Ursprung, von dem aus sich das Eigene mithilfe des Fremden als Kontrastfläche emanzipieren bzw. entwickeln kann. Damit es ein Eigenes geben kann, bedarf es des Fremden und umgekehrt.
2. Fremdes wird als Negation des Eigenen betrachtet, es wird eine klare Grenzlinie zwischen den beiden Polen gezogen. Fremdes kann dabei als Gegensatz, als verführerische Alternative oder als Utopie in Erscheinung treten.
3. Fremdes wird als Lernanlass und Informationsbeschaffung angesehen, das das Eigene bereichern kann, von dem das Eigene etwas übernehmen kann.
4. Das Fremde wird nicht zur Konstitution des Eigenen gebraucht, sondern wird als eigenständiges Moment gesehen, das dem Eigenen auch unverständlich bleiben kann.

Neben diesen vier Deutungsmustern erwähnt Schöffter noch fünf weitere Erfahrungsmodi, die sich teilweise den genannten Deutungsmustern zu- oder unterordnen lassen: So können die Modi Fremde als Fremdartiges und Fremde als Unheimliches als Unterpunkte des zweiten Deutungsmusters herangezogen werden. Während ersteres zwischen Normalität und Anomalität unterscheidet, spricht zweiteres den Effekt an, dass Eigenes in Fremdartiges umschlagen und somit zur Bedrohung werden kann. Wird das Fremde als das noch Unbekannte angesehen, so werden dieselben Konzepte angewandt wie beim Deutungsmuster der Fremdheit als Ergänzung, da beide das Moment des Kennenlernens von Fremdem implizieren. Als eigenständige Erfahrungsmodi sind noch das Fremde als das Auswärtige und das Fremde als das letztlich Unerkennbare zu nennen.

Die in diesem Kapitel dargestellten Erfahrungsmodi und Deutungsmodi des Fremderlebens tragen dazu bei, wie man Andere erlebt. Dies ist der Grund, weshalb diese Modi als Folie zur Deutung der Darstellung Anderer in Deutschbüchern der Volksschule verwendet werden und somit zeigen sollen, welche Art des Fremderlebens durch die Darstellung ausgelöst wird. Mithilfe welcher Kriterien eine Zuordnung zu den einzelnen Modi erfolgt, wird im empirischen Teil genauer erläutert. Nachdem nun anhand der beiden vorhergehenden Kapitel geklärt worden ist, wer in dieser Arbeit als Andere gemeint sind und wodurch Andere zu Fremden werden können, widmet sich das nächste große Kapitel, wie der Titel bereits impliziert, dem Themenfeld des Schulbuchs. Zu Beginn wird erläutert, wodurch sich ein Schulbuch kennzeichnet und welche gesellschaftliche Funktion demselben zukommt. Danach richtet sich der Blick auf das Schulbuch als Forschungsgegenstand der so genannten Schulbuchforschung, wobei hier bereits erste Versuche unternommen werden, die vorliegende Masterarbeit wissenschaftlich einzuordnen.

3. Das Schulbuch

Im schulischen Lernprozess gibt es mehrere Faktoren, die Einfluss darauf haben, was und wie SchülerInnen lernen – einer dieser Faktoren ist das Medium und Unterrichtsmittel Schulbuch. Es enthält, so Wiater (2004, 47), „(...) in seinen Textbeiträgen, seinen Bildern und seinen Arbeitsaufträgen gespeicherte Informationen, die den Aufbau von Vorstellungen im Kind oder Jugendlichen unterstützen oder leiten soll“. Dem Schulbuch kommen in seiner Funktion als Unterrichtsmittel mehrere Aufgaben zu. Sowohl diesem Aspekt als auch der Einbettung in einen gesellschaftlichen sowie wissenschaftlichen Kontext wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen.

3.1. Merkmale und Funktionen des Schulbuchs

Laut Bamberger u.a. (1998, 7) werden unter dem Begriff des Schulbuchs im engeren Sinne alle „für den Unterricht verfassten Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlung, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffes enthalten“, zusammengefasst. Das Schulbuch steht von der Textsorte her zwischen einem Sachbuch und einem wissenschaftlichen Werk. Die Autoren (ebd.) weisen darauf hin, dass die Inhalte des Schulbuchs durch den Lehrplan und die jeweilige Schulstufe bzw. Schulform der AdressatInnen vorgegeben sind und es nach unterrichtsdidaktischen Prinzipien und lernpsychologischen Erkenntnissen gestaltet wird. Zudem unterliegt das Schulbuch einem behördlichen Zulassungsverfahren sowie einer kommissionellen Überprüfung, was bedeutet, dass nur jene Schulbücher im Unterricht verwendet werden dürfen, die genehmigt worden sind. Jedes Jahr werden dazu vom dafür zuständigen Bundesministerium Schulbuchlisten veröffentlicht, anhand derer die Lehrpersonen dann die jeweiligen Schulbücher auswählen.

Wiater (2003b, 12) führt die oben genannten Punkte ebenso als Merkmale des Schulbuchs an. Außerdem geht er näher darauf ein, dass das Schulbuch nicht nur von einem pädagogisch-didaktischen, sondern auch von einem politischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext her betrachtet werden muss und darin eingebettet ist. Stein (2003, 25) bezeichnet aus diesem Grund das Schulbuch als dreierlei, nämlich als Paedagogicum, Informatorium und Politicum. Im Sinne des Paedagogicums hat das Schulbuch nach Stein (ebd., 26) eine „doppelte ‚mediale‘ Funktion: es ist zugleich Mittel und Mittler, sowohl für den Inhalts- als auch für den Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens“. Als Informatorium vermittelt das Schulbuch Informationen, dabei sollen aber nicht nur Texte und Informationen bereitgestellt

werden, sondern dieselben sollen zudem zur Diskussion und zum Nachdenken anregen (vgl. ebd.). Die dritte Bedeutung des Schulbuchs als Politicum findet ihren Ursprung im politischen und instrumentellen Charakter der „als öffentliche (,Bildungs‘-)Anstalt konzipierten Schule“ (ebd., 25) und deren Hilfsmittel. Auf diese letzte Dimension wird im Unterkapitel 3.2. noch näher eingegangen.

Wie bereits angesprochen, dient das Schulbuch zum einen den SchülerInnen als Wissens- und Informationsquelle, sowie als Lernunterstützung und zum anderen der Lehrperson als Unterrichts- und Vorbereitungsmittel. Neben diesen Aspekten hat das Schulbuch noch viele weitere Funktionen zu erfüllen. Bamberger u.a. (1998, 12f) gehen dabei auf die Diskussion im deutschen Sprachraum zu dieser Thematik näher ein und führen die folgenden Funktionen an:

- Lehrfunktionen,
- außerschulische Funktionen,
- allgemein didaktische Funktionen und
- Bildungsfunktion.

Für diese Arbeit erscheinen dabei die angeführten außerschulischen Funktionen interessant, die sich in kulturelle, politische und ökonomische Funktion teilen. Unter dem Punkt kulturelle Funktion wird unter anderem angeführt, dass öffentlich demonstriert wird, „welche Vorstellung von der Welt in unserer Gesellschaft akzeptiert ist bzw. von ihr im Schulbuch aufgedrängt wird“ (Bamberger u.a. 1998, 14). Diesem Aspekt wird im nächsten Kapitel noch näher nachgegangen. Es zeigt sich jedoch schon hier die Relevanz der vorliegenden Masterarbeit, da sie sich mit genau dieser Thematik beschäftigt, wenn sie fragt, auf welche Weise „Andere“ in Deutschbüchern der Volksschule dargestellt werden und wie man denselben dadurch begegnet.

3.2. Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext

Dass das Schulbuch neben einem pädagogischen und informatorischen Charakter auch noch einen politischen enthält, ist bereits im vorhergehenden Kapitel angesprochen worden. Es soll nun hier ein tiefergehender Einblick gegeben werden, wie die Gesellschaft und somit die Politik das Medium Schulbuch beeinflussen.

„Wissen war zu allen Zeiten und ist bis heute abhängig von dem, was gesellschaftlich vorstrukturiert und medial vermittelt wird“ (Lässig 2010, 199) schreibt Lässig einleitend in ihrem Artikel ‚Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher

Kontext'. Verfolgt man diesen Gedanken weiter, so ist es nicht verwunderlich, warum das Schulbuch als Politicum gesehen werden kann. Schulbuchwissen ist nämlich staatlich ausgewähltes und auf einem gesellschaftlichen common sense beruhendes Wissen (vgl. ebd., 206) oder wie Höhne (2003, 5) es formuliert ist Schulbuchwissen „institutionell gebundenes, soziokulturell anerkanntes Wissen“. Es wird also vom Staat und der Gesellschaft vorgegeben, welche Informationen, welches Wissen, welche Wirklichkeitsauffassungen oder welcher Zeitgeist an die nächste Generation weitergegeben werden (vgl. Höhne 2003, Lässig 2010). Dazu können Werte, Weltbilder und Haltungen gegenüber einzelnen sozialen, ethnischen, religiösen oder politischen Gruppen gezählt werden, die in einem Land als relevant erachtet werden. Zusammengefasst werden kann dieser Aspekt durch Lässigs (2010, 203) treffendes Zitat: „Schulbücher sind, so ließe sich zugespitzt formulieren, Konstruktionen und zugleich auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens“.

Doch mithilfe welcher Mittel greift der Staat nun auf das Wissen im Schulbuch ein? Zum einen tut er dies anhand von Curricula und Lehrplänen, die Produkt fachwissenschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Diskurse sind. Höhne u.a. (2005, 25) schreiben dazu:

„Das Schulbuch stellt ein komplexes soziales Wissensmedium dar (...) und ist nicht nur mit anderen öffentlichen Medien vernetzt, sondern steht auch in einem direkten funktionalen Zusammenhang mit staatlichen Lehrplänen, die den äußeren und verbindlichen Rahmen für das in Schulbüchern präsentierte Wissen setzen“.

Zum anderen müssen Schulbücher bevor sie in Österreich im Unterricht verwendet werden dürfen, von einer Zulassungskommission überprüft und genehmigt werden – dafür zuständig ist das Bundesministerium für Bildung und Frauen. Um die Eignung eines Unterrichtsmittels festzustellen wird eine Gutachterkommission gebildet, die sich an der Rechtsvorschrift des Bundesministeriums zu orientieren hat – nachzulesen ist diese unter der folgenden Website: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009918> (15.09.2015).

Nachdem die grundlegenden Merkmale, Funktionen sowie der politische und gesellschaftliche Zusammenhang des Mediums Schulbuch geklärt worden sind, soll im nächsten Kapitel näher auf die in der vorliegenden Arbeit zur Untersuchung herangezogene Schulbuchart eingegangen werden. Aus diesem Grund beschäftigt sich das folgende Kapitel mit dem Sprachbuch, das seinen Einsatz im Deutschunterricht findet.

3.3. Das Schulbuch im Deutschunterricht, im Besonderen das Sprachbuch

Laut österreichischem Lehrplan hat der Deutschunterricht die Aufgabe:

„die Schüler - unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen - in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache zu fördern“ (Lehrplan der Volksschule 2012, 105).

Unterteilt wird der Deutschunterricht dabei in die Bereiche: Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung. Um die eingangs angesprochene Bereitschaft und Fähigkeit der SchülerInnen fördern zu können, werden im Unterricht für die genannten Bereiche unterschiedliche Unterrichtsmittel herangezogen. Als wichtigste Unterrichtsmittel sind dabei das Lesebuch und das Sprachbuch zu nennen. Das Lesebuch dient, wie der Name bereits impliziert, vor allem dazu, die Lesefertigkeit mithilfe unterschiedlicher Textgattungen zu schulen. Das Sprachbuch hingegen deckt die Bereiche Sprechen, Sprachbetrachtung, Rechtschreiben und Verfassen von Texten ab, wobei hier die Lesefertigkeit in gewisser Weise immer mitgefördert wird. Da die vorliegende Arbeit ihren Schwerpunkt auf die Untersuchung von Sprachbüchern legt, wird im nächsten Absatz etwas näher auf dieses Medium eingegangen.

Laut Bamberger u.a. (1998, 139) dient das Sprachbuch „vor allem ‚der Förderung der Kommunikationsfähigkeit‘ bzw. der Entwicklung der ‚kommunikativen Kompetenz‘ sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form“. Es wird hiermit und an der Sprache gearbeitet. Dabei kommen derselben verschiedene Funktionen zu, die mithilfe von diversen Übungen und Arbeitsaufträgen im Sprachbuch erarbeitet und angeboten werden sollen. Zu diesen Funktionen zählen: „z.B. Darstellung, Ausdruck, Appell; Kontaktstiftung, Kommunikation, Kooperation; bezeichnend, bewertend, vorschreibend; (...) Handlungsorientierung und -koordinierung; Medium der Bewusstseinsbildung, des operativen Denkens, des Erinnerns und der Selbstdarstellung“ (ebd.). Die genannten Aspekte von Sprache und somit Kommunikation werden anhand von verschiedenen Themenkreisen erarbeitet. Diese variieren je nach Verlag und Schulbuch, es zeigen sich aber zudem einige wiederkehrende Themenfelder, wie zum Beispiel Sport oder die Jahreszeiten.

In den drei vorhergehenden Kapiteln ist ein kleiner Einblick in die verschiedenen Dimensionen des Schulbuchs gegeben worden. Dasselbe ist jedoch nicht nur Gegenstand von Schule und Unterricht, sondern auch von Wissenschaft und Forschung. Deshalb wird in den nächsten Unterkapiteln der Blick auf das Schulbuch aus wissenschaftlicher Perspektive gerichtet und zwar aus Sicht der Schulbuchforschung.

3.4. Schulbuchforschung – das Schulbuch als Gegenstand der Forschung

Folgt man Bamberger (1995, 46), so können unter dem Begriff der Schulbuchforschung all jene Beiträge zu Schulbüchern und Auseinandersetzungen mit denselben zusammengefasst werden, die sich auf wissenschaftlicher Basis mit diesem Gegenstand beschäftigen. Wie in den folgenden Absätzen und Unterkapiteln gezeigt wird, kann Schulbuchforschung aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln und Disziplinen sowie mithilfe diverser Methoden betrieben werden.

Die ersten „eigentlichen“ Anfänge der Schulbuchforschung verortet Wiater (2003a, 8) im 16. und 17. Jahrhundert als Comenius „Kriterien für gute Schulbücher aufstellte und selbst Schulbücher verfasste“ (ebd.). Im 18. und 19. Jahrhundert ist es durch die Einführung der Schulpflicht zu einer gewaltigen Expansion des Schulbuchs gekommen und somit auch zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schulbuch. Wiater (ebd.) führt weiter aus, dass die Schwerpunkte der Schulbuchforschung „bis in die ersten Nachkriegsjahre des 20. Jahrhunderts auf Fragen des weltanschaulichen Hintergrunds, der sachgerechten Darstellung, der schülergemäßen Aufmachung und der didaktisch-methodischen Konzeption“ gerichtet worden sind.

Die Intentionen der heutigen Schulbuchforschung sind laut Wiater (2003a, 8) noch geprägt von der realistischen Wende der Erziehungswissenschaft in den 1960er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, in der es darum ging, „das Schulbuch als gesellschaftliches Dokument und Produkt politisch-staatlicher Einflussnahme unter ideologiekritischer Perspektive [zu] betrachten“. Neben diesem Aspekt möchte die Schulbuchforschung außerdem zu einem „Verstehens- und Verständnisprozess zwischen den Völkern, Ethnien und Kulturen [beitragen], indem sie jeweils deren Bild von Mensch und Welt sachgerecht ermittelt“ (ebd.). Olechowski (1995, 9) spricht im Vorwort seines Werks ‚Schulbuchforschung‘ ebenso diesen Aspekt als soziales Lernziel des Schulbuchs an, wenn er schreibt, dass neben der Überprüfung der Verständlichkeit und Qualität eines Schulbuchs, auch die Frage danach gestellt werden solle, welche Werthaltungen und Einstellungen durch die Schulbücher vermittelt werden und ob das soziale Lernziel durch das Schulbuch erreicht wird.

Es muss jedoch festgehalten werden, dass der Forschungsschwerpunkt je nach Interesse variiert und daher kann von einer großen Fülle an Schwerpunkten in diesem Forschungsfeld ausgegangen werden. Im folgenden Abschnitt soll mithilfe der AutorInnen Wiater (2003b), Fuchs (2011), Matthes (2014) und Weinbrenner (1995) Einblick in die Vielfalt dieses

Forschungsfelds gegeben und eine Einordnung der vorliegenden Masterarbeit vorgenommen werden.

3.4.1. Schwerpunkte der Schulbuchforschung

Wiater (2003b) unterscheidet in seinem Werk ‚Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive‘ allgemein zwischen fünf Schwerpunkten in der Schulbuchforschung:

- *Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung* bezieht sich zum einen auf den Vergleich verschiedener Aspekte zwischen Vergangenheit und Gegenwart, wie z.B. „Erziehung und Orientierung von Kindern und Jugendlichen durch Schulbücher früher und heute“ und zum anderen auf gesellschaftliche und kulturbedingte Themen „Das Bild des Fremden im Schulbuch“ oder „Europa im Schulbuch der EU-Länder“ (ebd., 14f).
- *Schulbuchforschung als Teil der Medienforschung* richtet den Fokus speziell auf das Medium bzw. Produkt Schulbuch und beschäftigt sich mit Themen wie der Produktion, dem Vertrieb, der Wirkung und ähnlichem.
- *Schulbuchforschung unter fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten* bedeutet, dass die unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen die Schulbücher im Hinblick auf eine bestimmte Themenstellung hin betrachten. Forschungsthemen, die die Medizin z.B. interessieren wären „Alkoholismus, Drogen, Krankheiten, Medikation, Hygiene usw. (...)“ (ebd., 15). In Bezug auf das Thema dieser Masterarbeit kann eine Verbindung zu den Wissenschaftsdisziplinen der Politikwissenschaft und jenen, die sich mit Fremdsprachen auseinandersetzen, hergestellt werden. So beschäftigen sie sich mit Forschungsthemen wie „Darstellung des Fremden“, „Auswahl von charakterisierenden Elementen für andere Nationen“ oder „Nationalbewusstsein“ (ebd.).
- *Schulbuchforschung als Textanalyse-Forschung* kann als Forschung direkt am Gegenstand bzw. am Produkt verstanden werden, da Aspekte wie Lesbarkeit, Illustrationen, Arbeitsaufträge und Übungen, Inhalte und Ziele der Schulbücher untersucht werden (vgl. ebd., 16).
- *Schulbuchforschung als Teil der historischen Quellforschung* behandelt Themen der Vergangenheit in Zusammenhang z.B. mit der Ermittlung des jeweils vorherrschenden Zeitgeistes oder des Einflusses des Staates auf das Schulbuch. Sie versucht zudem Schulbücher zu katalogisieren und Gesamtbibliographien zu erstellen (vgl. ebd.).

Neben Wiater (2003b) hat sich auch Fuchs (2011) damit beschäftigt, welche Schwerpunkte bei den diversen schulbuchbezogenen Forschungen – von Fuchs als solche bezeichnet – gesetzt werden und versucht, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geben. Er geht dabei aber nicht vom Gegenstand Schulbuch selbst aus, sondern von „(...) den unterschiedlichen thematischen, methodischen und disziplinären Referenzen, innerhalb derer sie produziert werden“ (Fuchs 2011, 7). Fuchs nennt folgende Themenfelder:

- Die ‚*Schulbuchrevision*‘ bedient sich der schulbuchbezogenen Forschung, um die Lehr- und Lernmaterialien hinsichtlich Stereotype und Feindbilder zu untersuchen und somit von einseitigen Interpretationen und normativ-politisch geprägten Ansichten zu befreien (vgl. ebd., 8).
- Das Forschungsfeld ‚*Wahrnehmungsmuster und Identitätskonstruktionen*‘ wird von Fuchs (2011, 9f) in vier Bereiche unterteilt. So beschäftigen sich Arbeiten dieses Feldes erstens mit inhaltsbezogenen Analysen zu einzelnen historischen Ereignissen. Zweitens werden schulbuchbezogene Identitätsforschungen vorgenommen, die sich damit auseinandersetzen, wie Schulbücher zur nationalen sowie zur europäischen Identitätsbildung herangezogen werden. Drittens rückt das Thema des Kolonialismus in das Blickfeld der schulbuchbezogenen Forschung. Viertens wendet sich dieses Forschungsfeld einer weltgeschichtlichen Dimension zu, indem versucht wird, einen Perspektivenwechsel zu schaffen. Es wird das Ziel verfolgt, nicht mehr nur nationalgeschichtliches, sondern auch globales und weltgeschichtliches Wissen durch die Schulbücher zu verbreiten.
- Auf die vorherrschende ‚*Methodenvielfalt*‘ der schulbuchbezogenen Forschung wird im nächsten Unterkapitel 3.6. Methoden der Schulbuchforschung näher eingegangen.
- Der Themenbereich ‚*Gesellschaftliche Herausforderung*‘ befasst sich zum einen mit dem Aspekt der wachsenden Diversität und den damit verbundenen Herausforderungen für die Schulen. Dabei werden neben Fragen von Inklusion und Exklusion, zudem curriculare Analysen vorgenommen, die sich mit der Konstruktion kultureller Differenzen und deren zugrunde liegenden gesellschaftlichen Kontexten auseinandersetzen. Zum anderen beschäftigen sich Forschungen dieses Bereichs mit Themen der Schulbuchzulassung und der Schulbuchentwicklung (vgl. ebd., 13).
- In Bezug auf das Forschungsfeld ‚*Theorie und Geschichte des Schulbuchs*‘ nennt Fuchs (2011, 14f) einerseits einige AutorInnen, die versuchen, eine Theorie des Schulbuchs zu entwickeln und sich damit beschäftigen, wie Wissen vermittelt wird, wie Schulbücher

konstruiert sind oder welche Funktion Schulbücher übernehmen. Andererseits geht er auf schulbuchbezogene Forschungen im historischen Kontext ein und nennt dabei Arbeiten, die sich z.B. „mit der Verortung des Schulbuches in den jeweiligen historischen Kontext von Schule und Unterricht“ (ebd., 15) auseinandersetzen oder einen internationalen Vergleich zu verschiedenen schulbuchbezogenen Themen herstellen.

Abschließend merkt Fuchs in seinem Artikel noch an, dass sich die schulbuchbezogene Forschung „in den letzten Jahren den Mechanismen der Produktion und Zulassung sowie der Wirkung von Schulbüchern im Unterricht“ (ebd., 16) zuwendet, sie aber in diesem Bereich noch in ihren Anfängen steht.

Es sind bereits durch Wiater und Fuchs zwei Möglichkeiten gezeigt worden, das große Forschungsfeld der Schulbuchforschung zu gliedern und einen Überblick zu schaffen. Mit Weinbrenner (1995) und Matthes (2014) folgt eine dritte solche Möglichkeit. Es ist festzuhalten, dass sich Matthes in dem hier verwendeten Artikel ‚Aktuelle Tendenzen der Schulbuch- bzw. der Bildungsmedienforschung‘ an der von Weinbrenner bereits 1995 vorgenommen Grobunterscheidung der Schulbuchforschung orientiert, jedoch aktuelle Beispiele für die einzelnen Typen einbringt. Weinbrenner (1995) unterteilt die Schulbuchforschung grob in die folgenden drei Typen:

- Die *„prozessorientierte Schulbuchforschung“* orientiert sich laut Weinbrenner (ebd., 22) „am *Lebenszyklus* des Schulbuchs“ (Hervorhebung im Original). Schwerpunkte sind dabei Erstellung und Entwicklung, Approbationsverfahren, Verbreitung, Verwendung und Nutzung sowie Aussonderung des Schulbuchs (vgl. Weinbrenner 1995, 22; Matthes 2014, 21). Matthes (ebd.) merkt in ihrem Aufsatz an, dass in den letzten Jahren eine Zunahme der Forschung in diese Richtung zu verzeichnen sei.
- Die *„produktorientierte Schulbuchforschung“* legt ihr Hauptaugenmerk laut Matthes (2014, 17) auf inhaltliche Themen wie „Vorurteile und Stereotype/Freund- und Feindbilder; Geschlecht; Lebensformen; Ethnie; Religion; Politische Systeme; Kolonialismus; Nationale und europäische Identität(en); Erinnerungskulturen“. Neben diesen Themenfeldern rücken zunehmend didaktisch-methodische Aspekte, wie Text-Bild-Kompositionen oder die Qualität von Aufgaben im Schulbuch, in den Blickwinkel (vgl. ebd.). Auch die internationale Schulbuchforschung ist zu dieser Forschungsrichtung zu zählen. Zwei weitere sehr verbreitete Schwerpunkte der produktorientierten Schulbuchforschung sind Textverständlichkeits- und Evaluationsstudien (vgl. ebd., 19).

- Die ‚*wirkungsorientierte Schulbuchforschung*‘ untersucht zum einen, wie der Name bereits impliziert, die Wirkung eines Schulbuchs auf SchülerInnen und Lehrpersonen und zum anderen kann sie als Rezeptionsforschung gesehen werden (vgl. Weinbrenner 1995, 23). Gerade diesen zweiten Aspekt erachtet Weinbrenner als wichtig, da hier z.B. Fragen nach der Vermittlung von Einstellungen, Verhaltensweisen, Weltbildern oder Vorurteilen behandelt werden könnten.

Vorherrschend ist von den genannten Forschungstypen heute – repräsentiert durch den Artikel von Matthes (2014) – wie damals – gezeigt durch Weinbrenner (1995) – die produktorientierte Schulbuchforschung.

Betrachtet man die von den AutorInnen unterschiedlich dargestellten Schwerpunktsetzungen in der Schulbuchforschung, so zeigen sich in den drei Darstellungen Zusammenhänge und wiederkehrende Themen, wie z.B. Stereotype, Feindbilder und ähnliche Themen oder Textverständlichkeit.

Zudem bestätigt sich, die von Matthes und Weinbrenner vorgenommene Annahme, dass die produktorientierte Schulbuchforschung vorherrschend ist. Denn die Darstellung sowohl von Fuchs als auch von Wiater weist darauf hin, dass die Untersuchungen der Schulbuchforschung größtenteils auf inhaltliche Themen sowie auf die Textanalyse abzielen und sich weniger mit der Wirkungsforschung oder mit dem Lebenszyklus eines Schulbuchs beschäftigen. Zur Verdeutlichung werden in einer Tabelle die dafür aussagekräftigen Schwerpunktsetzungen der Autoren Wiater und Fuchs aufgelistet.

Werner Wiater (2003b)	• <i>Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung</i> • <i>Schulbuchforschung unter fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten</i> • <i>Schulbuchforschung als Teil der historischen Quellforschung</i> • <i>Schulbuchforschung als Textanalyse-Forschung</i>
Eckhardt Fuchs (2011)	• <i>Schulbuchrevision</i> • <i>Wahrnehmungsmuster und Identitätskonstruktionen</i> • <i>Gesellschaftliche Herausforderung</i>

Tabelle 1: Schwerpunktsetzungen (erstellt von der Autorin)

Bezugnehmend auf die Themenstellung der hier verfassten Masterarbeit, nämlich wie man „Anderen“ in Deutschbüchern der Volksschule begegnet, kann eine Verortung derselben wie folgt vorgenommen werden.

Im Hinblick auf die Grobunterscheidung der AutorInnen Matthes und Weinbrenner ist die vorliegende Arbeit zum einen in den Typ der produktorientierten Schulbuchforschung einzuordnen, da die Inhalte einzelner Schulbücher untersucht werden. Zum anderen in jenen der wirkungsorientierten Schulbuchforschung, weil neben der Darstellung Anderer außerdem analysiert wird, wie man Anderen aufgrund der Darstellung derselben begegnet, d.h. welches Bild dadurch vermittelt wird.

Betrachtet man Fuchs' Schwerpunktsetzungen, so kann diese Masterarbeit den Themenfeldern *„Wahrnehmungsmuster und Identitätskonstruktionen“* und *„Gesellschaftliche Herausforderungen“* zugeordnet werden; dem ersten Feld, weil die in der Schulbuchanalyse enthaltene Fremdwahrnehmung immer Selbstwahrnehmung beinhaltet und somit das Themenfeld der Identität tangiert; dem zweiten Feld, weil es sich der Thematik der zunehmenden Diversität und den damit verbundenen Aspekten, wie kulturelle, religiöse, ethnische Differenz, in den österreichischen Schulen widmet.

Schlussendlich kann die vorliegende Arbeit in Wiater's Darstellung der Tendenzen der Schulbuchforschung verortet werden und zwar im Bereich *„Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung“*, denn es wird hier sowohl eine gesellschaftliche als auch kulturbedingte Thematik angesprochen.

3.4.2. Methoden der Schulbuchforschung

Im vorhergehenden Kapitel sind die verschiedenen Schwerpunktsetzungen in der Schulbuchforschung des letzten Jahrzehnts aufgezeigt worden. Es erfolgt nun eine überblicksmäßige Darstellung der geläufigsten Methoden dieser Forschungsrichtung. Dazu werden erneut die AutorInnen Wiater (2003b), Fuchs (2011) und Matthes (2014) herangezogen.

Wiater (2003b) unterscheidet bei seiner Darstellung der Methoden der Schulbuchforschung zwischen historischem, systematischem und vergleichendem Forschen. Das historische Forschen bedient sich dabei der Methoden der Hermeneutik, der qualitativen Inhaltsanalyse und wendet zusätzlich „sozialwissenschaftliche, sprachanalytische, empirische und ideologiekritische Verfahren der Datenerhebung und -auswertung“ (ebd., 17) an. Im Zuge des systematischen Forschens wird die Entstehung, didaktisch-pädagogische Funktion sowie die Verwendung des Schulbuchs mithilfe von empirischen und hermeneutisch-

phänomenologischen Methoden untersucht (vgl. ebd., 18). Für das vergleichende Forschen, das sich laut Wiater (ebd.) seit Beginn des 20. Jahrhunderts auf das Vergleichen von Schulbüchern unterschiedlicher geographischer Räume beschränkt, werden hermeneutisch-geisteswissenschaftliche sowie empirisch-quantifizierende Methoden verwendet.

Während Wiater in seinen Ausführungen zu den Methoden der Schulbuchforschung eine Unterteilung in historisches, systematisches und vergleichendes Forschen vornimmt, hält sich Matthes (2014) an die von Weinbrenner vorgenommene Grobunterscheidung der Schulbuchforschung nach prozessorientierter, produktorientierter und wirkungsorientierter Schulbuchforschung. Bezogen auf die prozessorientierte Forschung werden Institutionen- und Kontextstudien, sozialwissenschaftliche Analysen sowie Befragungsinstrumente wie Interviews, Fragebögen und die teilnehmende Beobachtung genannt (vgl. ebd., 21). Die unter der produktorientierten Forschung zusammengefassten Untersuchungen weisen ein großes Spektrum an Methoden auf. Zum einen werden Aufgabenanalysen, Textverständlichkeitsanalysen sowie Evaluationsstudien, die sich so genannter Schulbuchraster wie dem Bielefelder Raster oder dem Reutlinger Raster bedienen (vgl. ebd., 19f), vorgenommen. Zum anderen werden in Bezug auf die Analyse inhaltlicher Themen Methoden wie „die Hermeneutik, die Ideologiekritik, historische Längsschnitt- und vergleichende Querschnittuntersuchungen, qualitative Inhaltsanalyse und Diskursanalysen“ (ebd., 17) angewandt. Im Hinblick auf die wirkungsorientierte Schulbuchforschung nennt Matthes keine expliziten Methoden, sondern verweist auf den Bereich der Verständlichkeits- und Rezeptionsforschung.

Fuchs (2011, 11f) nennt in seinem Artikel ‚Aktuelle Entwicklungen der Schulbuchbezogenen Forschung in Europa‘ vier methodische Herangehensweisen:

- die Diskursanalyse,
- die Bildanalyse, wobei er aufzeigt, dass es wichtig ist, diese mit Textanalysen und gesellschaftlichen Diskursen zu kombinieren,
- sozialwissenschaftliche Methoden, wie die Wirkungs- und Rezeptionsforschung sowie makrosoziologische Studien,
- und kulturwissenschaftliche Ansätze.

Wie die Darstellung der AutorInnen zeigt, weist das Feld der Schulbuchforschung ein großes Repertoire an Methoden auf, die je nach Schwerpunktsetzung der Forschung variieren. Die

Auswahl der Methode für die vorliegende Masterarbeit wird im empirischen Teil näher erläutert, weshalb in diesem Kapitel die Verortung derselben ausgespart wird.

3.5. Aktueller Forschungsstand

Mithilfe der vorhergehenden Kapitel zur Schulbuchforschung sind sowohl die Schwerpunktsetzungen als auch die am häufigsten verwendeten Methoden derselben erläutert worden. Um die Verortung der vorliegenden Masterarbeit zu vervollständigen, wird in den nächsten Absätzen der aktuelle Forschungsstand zur Thematik dieser Arbeit vorgestellt. Vorweggenommen werden kann, dass im Zuge der Recherche zwar einige Diplomarbeiten, Monographien, Sammelbände sowie Aufsätze mit ähnlicher Thematik gesichtet worden sind, jedoch keine Werke, die sich mit der Darstellung Anderer in österreichischen Deutschbüchern der Volksschule auseinandersetzen. Daher kann dies als relevante Forschungslücke erachtet werden.

Es folgt nun die Darstellung einiger interessant erscheinender Werke aus dem deutschsprachigen Raum – Deutschland, Österreich – und einiger internationaler Studien. Die folgenden Werke sind ausgewählt worden, da sie nicht nur thematisch mit der vorliegenden Masterarbeit in Verbindung stehen, sondern auch, weil sie einen guten Einblick geben, welche Ergebnisse in Bezug auf die Schulbuchanalyse erwartet werden können und welches methodische Vorgehen für diese Thematik am gebräuchlichsten ist. Deshalb wird im Zuge der Auseinandersetzung vor allem auf das Forschungsvorhaben, die Methode, die Ergebnisse sowie auf den Zusammenhang mit dieser Masterarbeit eingegangen.

3.5.1. Studien aus dem deutschsprachigen Raum

Im Zuge der Präsentation ausgewählter Studien aus dem deutschsprachigen Raum werden zuerst zwei Monographien von Höhne u.a. sowie Markom/Weinhäupl vorgestellt, die sich mit von den AutorInnen durchgeführten Studien in Deutschland und Österreich beschäftigen. Beide legen dabei ihr Hauptaugenmerk auf Sach- und Sozialkundebücher und gehen der Frage nach, welches Bild von Fremden bzw. Anderen vermittelt wird. Daran anschließend erfolgt ein kurzer Einblick in die Inhalte von drei Diplomarbeiten aus Österreich, die sich ebenso mit der Darstellung Fremder bzw. Anderer beschäftigen und zudem noch eine Verknüpfung zur Interkulturellen Erziehung herstellen. Es wird dabei der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Studien und deren Ergebnisse in Verbindung zu bringen sowie den Zusammenhang zur vorliegenden Arbeit zu erläutern. Vorweggenommen werden

kann, dass sich die verschiedenen Studien nicht nur in ihrer Schwerpunktsetzung unterscheiden, sondern auch darin, wer als Fremder bzw. Anderer angesehen wird. Dies wiederum macht deutlich, dass unterschiedliche Folien und Hintergründe für die Konstruktion des Anders- bzw. Fremdseins herangezogen werden können und es daher wichtig ist, transparent zu machen, was jemanden zum Anderen bzw. Fremden werden lässt.

Höhne u.a. (2005) sind in ihrem Buch ‚Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migration lernen sollen‘ dem Aspekt der Darstellung von MigrantInnen seit Anfang der 1980er Jahre in Schulbüchern sowie jenem, welches Wissen über dieselben und deren Probleme vermittelt wird, nachgegangen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Interkulturellen Pädagogik im Schulbuch spricht Höhne ein Darstellungsparadox an, das sich für die Aufbereitung der Interkulturellen Pädagogik im Schulbuch ergibt:

„Die Darstellung des ‚Fremden‘, des kulturell anderen, muß [sic!] die Unterscheidung nach Haut- oder Haarfarbe, Physiognomie oder Mentalität erst aufrufen, um dann vor ihrem Gebrauch zu warnen. Oder: Nationale und ethnische Stereotype müssen wiederholt werden, bevor man sie als solche kennzeichnen und moralisch ablehnen kann. Damit aber werden sie aktualisiert und bleiben im Umlauf. Als Alternative bliebe den Schulbuchautoren nur die sekundäre Thematisierung der verschiedenen Optionen an Beispielen aus der Praxis von Individuen, Organisationen oder den Medien und die Beurteilung der Folgen der jeweiligen Verhaltensweisen für alle Beteiligten“ (ebd. 22f).

Setzt man diesen Gedankengang mit der Fragestellung und dem Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit in Zusammenhang, so wird erkennbar, dass sich dieselbe der ersten Darstellungsmöglichkeit bedient, da sie unter anderem untersucht, welche Merkmale zur Unterscheidung von natio-ethno-kulturell Anderen in den ausgewählten Schulbüchern zur Konstruktion des Anderen herangezogen werden und daher vor allem die anfangs genannten Merkmale zum Tragen kommen. Daraus soll ferner darauf geschlossen werden, wie SchülerInnen denselben dadurch begegnen bzw. welche Vorstellungen dadurch geschaffen werden. Bezugnehmend auf dieses Paradox haben es sich die Autoren zum Ziel gemacht, eine „De-Konstruktion des Migranten-Diskurses in Schulbüchern“ (ebd., 23) vorzunehmen, um so unter anderem die Frage zu beantworten, wie dieses Darstellungsparadox in den Schulbüchern aufgelöst wird. Um ihrem Forschungsvorhaben nachkommen zu können, haben Höhne u.a. mithilfe der thematischen Diskursanalyse nicht nur Schulbücher (Sachkunde- und Sozialkundebücher der Jahrgangsstufen zwei bis zehn) und Lehrpläne für die Grundschule

und Sekundarstufe I aus zwei deutschen Bundesländern (Hessen und Bayern) untersucht sowie miteinander verglichen, sondern auch weitere Verbreitungsmedien wie Fernsehen und Printmedien miteinbezogen. Zudem sind anhand der Analyseergebnisse „virtuelle Schülerbiographien konstruiert worden, die angeben, was die Schüler gelernt haben könnten“ (ebd.) durch die Verwendung der untersuchten Schulbücher im Unterricht. Die Autoren gehen in ihrer theoretischen Auseinandersetzung sowie im Zuge ihres Endresümees (vgl. ebd., 591f) immer wieder darauf ein, welchen Wert das durch Schulbücher vermittelte Wissen hat und sprechen dabei zum einen die Aufklärungsfunktion desselben an und zum anderen den Aspekt, dass es sich dabei um ein „(...) soziales, ‚herrschendes‘ Wissen (handelt), das im Falle des Schulbuches ausdrücklich politisch-administrativ und wissenschaftlich legitimiert ist“ (ebd., 27). Dieser Aspekt ist in der vorliegenden Masterarbeit schon mehrfach angesprochen worden und verdeutlicht noch einmal, weshalb es wichtig erscheint, der Konstruktion natio-ethno-kulturell Anderer in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule nachzugehen, da durch dieselben Wissen darüber vermittelt wird, wie die Gesellschaft zu natio-ethno-kulturell Anderen steht bzw. welcher Stellenwert ihnen innerhalb der Gesellschaft zugeschrieben wird.

Hinsichtlich der Ergebnisse der Studie sind die Autoren allgemein gehalten zum Schluss gekommen, dass es trotz einiger Unterschiede strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Schulbüchern, Lehrplänen und Massenmedien (untersucht anhand von Fernsehen und Printmedien) in Bezug auf die Darstellung von MigrantInnen gibt, was darauf schließen lässt, „daß [sic!] ein allgemeiner gesellschaftlicher Konsens über das Anders- bzw. Fremdsein von Migranten existiert“ (ebd., 611). Dieser Aspekt lässt sich möglicherweise durch den Umstand erklären, dass, wie die Autoren selbst anmerken und zudem in dieser Arbeit bereits angesprochen worden ist, durch das Schulbuch ja sozial tradiertes und über einen common sense bestimmtes Wissen an die SchülerInnen weitergegeben wird. In diesem Zusammenhang steht die Anmerkung der Autoren, dass das Schulbuchwissen immer auch durch Massenmedien mitstrukturiert ist und Thematisierungsformen derselben im Schulbuch übernommen werden (vgl. ebd., 593, 595). So hat die Analyse von Höhne u.a. unter anderem ergeben, dass die MigrantInnen in den untersuchten Schulbüchern durchgängig als eigene Gruppe der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenübergestellt werden, wodurch eine Wir-Sie bzw. deutsch-ausländisch Dichotomie erzeugt wird (vgl. ebd., 592).

Wie nun durch die Erläuterung der Studie von Höhne u.a. ersichtlich geworden ist, legen die Autoren ihr Hauptaugenmerk auf MigrantInnen und deren Thematisierung durch Schulbücher und in Verbindung damit mit Massenmedien. Markom/Weinhäupl (2007) untersuchen in

ihrem Werk ‚Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern‘ hingegen Schulbücher dahingehend, „wie ‚die Anderen‘ in den Texten konstruiert und festgeschrieben wurden und ob sich die üblichen Stereotype wiederfinden“ (ebd., IXf) und richten ihr Hauptaugenmerk auf diverse -ismen. Dazu haben sie die drei zum Zeitpunkt der Forschung am häufigsten eingesetzten Schulbücher der 5.-8. Schulstufe der österreichischen AHS Unterstufen aus den Bereichen Geographie- und Wirtschaftskunde, Biologie- und Umweltkunde sowie Geschichte untersucht. Ziel der Autorinnen ist es dabei nicht nur gewesen, Kritik an den vorliegenden Schulbüchern zu üben, sondern auch „best-practice“-Beispiele herauszuarbeiten (vgl. ebd., IX). Denn nach Meinung der Autorinnen ist es nicht damit getan, die genannten -ismen und belasteten Begriffe aus Schulbüchern zu verbannen, sondern viel wichtiger ist es, die Hintergründe und Kontexte zu erklären und transparent zu machen, um so die dahinterliegenden Machtstrukturen und Diskriminierungen hinterfragen, ansprechen und schlussendlich auflösen zu können (vgl. ebd., 5). Bei ihrer Untersuchung haben sich Markom/Weinhäupl eines Mixes aus folgenden Methoden bedient: der kritischen Diskursanalyse nach Jäger, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der Text- und Kontextanalyse nach Arndt/Hornscheidt. Durch die Analyse der Schulbücher sind die Autorinnen zum Ergebnis gekommen, dass zwar oberflächlich darauf geachtet wird Klischees, Stereotype und offene Diskriminierungen zu vermeiden, bei genauerem Hinsehen jedoch haben sich auf Text- und Bildebene abwertende Diskurse gezeigt, wie die Überlegenheit Europas, die Armut Afrikas, die Vereinheitlichung von Religionen, Regionen oder die Ausblendung von Machthierarchien (vgl. ebd., 1). Zudem merken sie an, dass in den Schulbüchern „(...) rassistische, heteronormative und sexistische Diskriminierung kaum konkret benannt“ wird (ebd., 4). Wie bereits angedeutet, ist das Ziel von Markom/Weinhäupl nicht nur gewesen diese Missstände aufzudecken, sondern auch aktuelle Erkenntnisse und Diskussionen zu den behandelten -ismen aufzuzeigen sowie LehrerInnen und SchülerInnen durch das Vorstellen des methodischen Vorgehens ein Werkzeug in die Hand zu geben, um selbst Schulbücher kritisch zu hinterfragen und um so, ihrem selbstgestellten Anspruch gerecht zu werden, die Hintergründe der -ismen und belasteten Wörter transparent zu machen und wenn möglich aufzulösen.

Sowohl Höhne u.a. als auch Markom/Weinhäupl sind in ihren Studien dem Aspekt auf den Grund gegangen, welches Wissen über Andere den SchülerInnen vermittelt wird, zwar auf unterschiedliche Art und Weise, dennoch streichen beide den gesellschaftlichen Wert des Schulbuchs in ihren theoretischen Ausführungen hervor. So schreiben Markom/Weinhäupl

(ebd., 4) folgendes in ihrer Einleitung: „Unterrichtsmaterialien, aber auch die Methoden der Umsetzung wirken weit über die schule Situation hinaus und haben Einfluss auf die Fremd- und Selbstbilder der verschiedenen Gruppen sowie Individuen einer Gesellschaft. (...) Dominante Gesellschafts- und Geschichtsbilder, Raum- und Zeitvorstellungen der SchülerInnen werden zumindest mittelbar geprägt“.

Nachdem nun die zwei Monographien präsentiert worden sind, folgt die Darstellung einiger Diplomarbeiten. Böck (2012) befasst sich in ihrer Diplomarbeit allgemeiner gehalten damit, wie Fremde im Sinne von „in ‚westlichen‘ Diskursen konstruierte außereuropäische Gruppen“ (ebd., 120) in österreichischen Englischbüchern der 7. und 8. Schulstufe dargestellt werden. Sie hat dabei, wie das vorige Autorinnenteam, einen Mix aus mehreren Methoden verwendet, wobei sie sich zum einen an Markom/Weinhäupl orientiert und zum anderen noch die für Schulbuchanalysen erstellten Raster von Luciak/Binder und Dulabaum eingebaut hat (vgl. ebd., 41). Um das Forschungsvorhaben zu erreichen, hat Böck ihre Analyse und die sich daraus ableitenden Ergebnisse in die folgenden Bereiche untergliedert: allgemeine Aspekte (Eindrücke zur Thematisierung von Fremden und in Bezug auf interkulturelle Inhalte), ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ (Thematisierung von Begegnungen mit Fremden, interkulturelle Vergleiche), Rassismus, Stereotype und Vorurteile, Traditionalität und Naturverbundenheit, die Armut in ‚Entwicklungsländern‘, die Darstellung historischer Ereignisse, Anti-Rassismus und Vorurteilkritik, „multikulturelle Gesellschaften?“ sowie Migration, Identifikationsangebote. Obwohl die Autorin (ebd., 104) große Unterschiede in der Häufigkeit und Art der Darstellung zwischen den Schulbüchern ausmachen konnte, kommt sie abschließend zu der Einsicht, dass sich die meisten Bücher zwar um eine vorurteilsfreie Repräsentation von Anderen bemühen, dennoch immer wieder stereotype und eurozentrische Aspekte in den Büchern auftreten. Sie plädiert daher für eine intensivere Auseinandersetzung mit interkultureller Thematik, um den Ansprüchen des Interkulturellen Lernens gerecht zu werden (vgl. ebd., 104f). Wie eine solche Auseinandersetzung jedoch aussehen könnte, gibt die Autorin nicht bekannt, was sie von den beiden nachfolgenden Diplomarbeiten unterscheidet. Während Böck dabei verbleibt, aufzuzeigen auf welche Weise Fremde auftreten, versuchen die beiden nachfolgenden AutorInnen Hörtnagl und Genner, neben der Präsentation der Ergebnisse aus den Schulbuchanalysen zum einen zu erkunden, was hinter der Art der Darstellung steht und zum anderen Vorschläge zur Veränderung der Schulbücher dahingehend zu geben, dass Interkulturelles Lernen und eine realistischere Darstellung der Diversität der Gesellschaft ermöglicht wird.

Im Gegensatz zu Böck, die als Fremde all jene ansieht, die in westlichen Diskursen konstruierten außereuropäischen Gruppen angehören, beschäftigt sich Hörtnagl (2011) in seiner Diplomarbeit mit dem speziellen Personenkreis der MigrantInnen und deren Darstellung in Bezug auf Assimilation, die vom Autor in die folgenden vier Teilbereiche untergliedert worden ist: soziale, kulturelle, strukturelle und identifikative Assimilation. Als Untersuchungsgegenstand sind Sprachbücher, Lesebücher sowie Lehrwerke des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Sekundarstufe I herangezogen und mithilfe einer Adaption der kritischen Diskursanalyse nach Jäger analysiert worden. Neben der kritischen Diskursanalyse sind für die Untersuchung zudem Leitfragen in Anlehnung an die im theoretischen Teil behandelten Assimilationskonzepte formuliert worden. Nach der Analyse der unterschiedlichen Lehrwerke hat der Autor generelle Trends angegeben, die sich aus den Ergebnissen derselben ableiten lassen. So merkt er an, dass die Einarbeitung von Personen mit Migrationshintergrund „(...) bei weitem nicht in ausreichendem Ausmaß gegeben [ist], wenn auch nur ansatzweise eine realistische Darstellung der österreichischen Bevölkerung in den Lehrwerken angestrebt wird“ (ebd., 163). In diesem Zusammenhang wird zusätzlich erwähnt, dass eine Berücksichtigung derselben nur vereinzelt in speziellen Kapiteln, die sich z.B. mit Angst vor Fremden oder mit Anderen befasst, stattfindet. Positiv hervorgehoben werden von Hörtnagl die Zusatzteile für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, die meist viele Diskursfragmente bezüglich MigrantInnen enthalten (vgl. ebd., 164). Hinsichtlich der Teilbereiche der Assimilation kommt er zu dem Schluss, dass nicht alle im selben Ausmaß dargestellt oder von Personen erfüllt werden. In einer abschließenden Schlussbetrachtung geht der Autor dann darauf ein, ob das Konzept der Assimilation überhaupt durch Lehrwerke angestrebt werden soll. Seiner Meinung nach ist dasselbe aus pädagogischer Sicht nicht die Art der Einbindung von Personen mit Migrationshintergrund, die zu favorisieren ist (vgl. ebd., 170). Stattdessen spricht er sich für das Modell der multiplen Inklusion von Esser aus, das Hörtnagl zufolge für eine Einbettung in mehrere nationale Kontexte steht, wodurch Fremdes einander näher gebracht wird, ohne dabei die je eigene kulturelle Identität aufzugeben (vgl. ebd.). In Zusammenhang damit gibt der Autor Anregungen für die Umsetzung dieses Konzepts in Lehrwerken: Darstellung von MigrantInnen sowohl erhöhen und auf das gesamte Lehrwerk ausdehnen als auch Personen mit Migrationshintergrund in gesellschaftlich relevanteren Positionen abbilden wie z.B. in führenden Positionen oder mit akademischer Laufbahn (vgl. ebd., 171); Einbeziehung der Migrantensprache bzw. anderer Erstsprachen als Deutsch; aber auch die Thematisierung von Ängsten, Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit erscheint wichtig. Abschließend merkt der Autor an, dass es unter anderem sein Anliegen

gewesen sei zu untersuchen, welche Art der Beeinflussung durch die Lehrwerke auf den Umgang mit MigrantInnen vorgenommen wird, da sie auf die Lebensentwürfe, Erwartungen und Vorstellungen über die Zukunft der SchülerInnen Einfluss nehmen (vgl. ebd., 172). Seine Vorschläge und Anregungen zur Gestaltung von Lehrwerken „(...) dienen nicht nur einer Anpassung von Vorbildern für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch und vor allem einer Umgestaltung der Rollenbilder, die Angehörige der Majorität vermittelt bekommen“ (ebd.).

Während Böck und Hörtnagl ihr Hauptaugenmerk auf eine bestimmte Personengruppe richten, gerät bei Genner (2008) das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen in den Fokus, indem sie der Frage nachgeht, ob und wie Sprachbücher für das Fach Deutsch der Schulstufen 5 bis 7 der allgemein bildenden höheren Schulen das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen fördern. Dazu hat sie mithilfe eines erstellten Kriterienkatalogs zwölf Schulbuchanalysen durchgeführt, in denen sie vor allem die folgenden Kriterien untersucht hat: Identität und Identifikationsangebote, Abfrage eigener/spezifischer Erfahrungen, Sprachreflexion, Texte in Sprachbüchern, Themen, die Interkulturelles Lernen begünstigen und Lernformen. Vorab hat die Autorin zudem vier Hypothesen formuliert, die anhand der Interpretation der Analyseergebnisse dann überprüft worden sind. Hypothese 1 hat die Vermutung beinhaltet, dass Sprachbücher zwar Themen anführen, die eine Öffnung hin zum Interkulturellen Lernen zulassen, dieselbe aber der Lehrperson überlassen werde. Diese ist widerlegt worden, da laut Genner in den Schulbüchern offene Reflexionsangebote vorhanden sind (vgl. ebd., 136). Die zweite Hypothese ist davon ausgegangen, dass ein verzerrtes Bild der Realität durch unzureichende Bebilderung und in der Textauswahl gegeben wird. Der Autorin zufolge hat sich diese Hypothese bewahrheitet. Um das unzureichende Vorhandensein von Lernformen, die Interkulturelles Lernen begünstigen, drehte sich Hypothese 3, die wiederum widerlegt werden konnte, da sich in allen Sprachbüchern solche Lernformen haben finden lassen (vgl. ebd., 137). Die letzte Hypothese, die sich damit befasst hat, dass Mehrsprachigkeit nicht explizit beachtet werde, ist bestätigt worden, da der Einbezug anderer Muttersprachen nur gering in den Schulbüchern behandelt und somit der Lehrperson überlassen wird (vgl. ebd.). Aus den Ergebnissen der durchgeführten Schulbuchanalyse hat sie die folgende Schlussfolgerung gezogen. Die Pluralität der Gesellschaft werde nicht anerkannt und Österreich daher in seiner Rolle als Einwanderungsland nicht wahrgenommen. Weiters merkt sie an, dass Multikulturalität nur in einzelnen bzw. ausgewiesenen Kapiteln beachtet und dadurch der „Ausnahmecharakter“ (ebd., 140) derselben verstärkt werde. Neben diesen Einsichten stellt sie zudem Überlegungen

an, was ein „ideales“ Sprachbuch enthalten könne (vgl. ebd., 140f): durchgängiges Einbeziehen der Pluralität der Gesellschaft im gesamten Buch und nicht nur in einzelnen Kapiteln, Auseinandersetzung mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Einbindung von Texten der MigrantInnenliteratur und von Märchen aus anderen Ländern, Behandlung von Themen wie Rassismus und Vorurteilen, Hervorhebung des Wertes von Mehrsprachigkeit sowie differenzierte Darstellung der Lebenswirklichkeit von MigrantInnen. Betrachtet man die Ergebnisse und Auseinandersetzung von Genner, so lassen sich einige Verbindungen zu der vorliegenden Masterarbeit ziehen. Bezugnehmend auf die von ihr formulierten Hypothesen, scheinen vor allem Hypothese 1 und 2 interessant. Zum einen Hypothese 2, da im Zuge der hier vorgenommenen Schulbuchanalyse darauf geachtet wird, ob natio-ethno-kulturell Andere in der Bebilderung der Sprachbücher vorkommen. Zum anderen hat sich bereits bei der ersten Durchsicht der Sprachbücher gezeigt, dass teilweise interkulturelle Themen angesprochen werden, eine intensivere Auseinandersetzung durch Aufgabenstellungen jedoch nicht intendiert ist und somit der Lehrperson überlassen wird. Es lässt sich zudem die Vermutung anstellen, dass auch diese Arbeit zu dem Ergebnis kommen wird, dass die Pluralität der Gesellschaft durch ein geringes Vorkommen von natio-ethno-kulturell Anderen nicht anerkannt wird. Dabei stellt sich die Frage, was dieses Ergebnis über die Wertschätzung und Anerkennung derselben in Österreich aussagt.

Bis auf Genner ist allen genannten AutorInnen der Verweis darauf gemeinsam, dass das Schulbuchwissen durch das jeweilige soziale, politische und gesellschaftliche Denken einer bestimmten Zeit geprägt und es daher wichtig ist, aufzuzeigen welche Art der Darstellung sowie Thematisierung von Anderen, Fremden, MigrantInnen oder -ismen durch die Schulbücher vermittelt wird. Auch wenn hier im Zuge der Erläuterung der Diplomarbeiten nicht explizit auf diesen gesellschaftlichen Hintergrund hingewiesen worden ist, lassen sich in den Werken von Böck (Kapitel 3.2.2 Ethnologische und ‚interkulturelle‘ Schulbuchanalysen) und Hörtnagl (Kapitel 2.1.3. Schulbuchforschung im Feld der Migrationsforschung) Auseinandersetzungen mit diesem Aspekt finden. Aus diesem Grund erscheint es, wie anhand der eben erläuterten Studien, auch der Autorin dieser Arbeit wichtig, den Aspekt der Darstellung und Auseinandersetzung mit anderen Nationen, Ethnien und Kulturen zu erforschen, um so eine Veränderung der Schulbuchgestaltung anzuregen, die der Pluralität, Multikulturalität bzw. Heterogenität der Gesellschaft gerecht wird bzw. die kritisches Denken und Hinterfragen in den SchülerInnen anregen kann. Einige der genannten Studien geben dabei Vorschläge an, worauf in den diversen Schulbüchern geachtet werden sollte, um dieses

Ziel verfolgen zu können: vom kritischen Hinterfragen von Inhalten und der Transparenz von Begriffen bei Markom/Weinhäupl, über die vermehrte Einbeziehung von Personen mit Migrationshintergrund sowie die Berücksichtigung anderer Erstsprachen als Deutsch bei Genner und Hörtnagl, bis hin zur Thematisierung von Ängsten, Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit. Entscheidend ist nach Meinung der Autorin der Masterarbeit bei der Vermittlung dieser Aspekte, dass darauf geachtet wird, nicht von einer bestimmten Sichtweise aus auf Andere zu blicken und dadurch eine bestimmte Vorstellung über dieselben zu konstruieren, sondern eine möglichst differenzierte Auseinandersetzung und Begegnung zu ermöglichen sowie Raum für Reflexion des Dargestellten zu schaffen. Das alles soll es wiederum erlauben, dass die SchülerInnen sich ein eigenes Bild und eigene Erfahrungen über Andere und mit Anderen machen.

3.5.2. Internationale Studien

Die drei nun im nächsten Absatz erläuterten Werke beziehen sich allgemein auf die Schwerpunkte der internationalen Schulbuchforschung und sind zur Verortung der vorliegenden Masterarbeit herangezogen worden. Der Sammelband von Matthes/Heinze sowie der Artikel von Katsarska hingegen richten ihren Fokus auf das Themenfeld des Fremden bzw. Anderen in Verbindung mit deren Auftreten im Schulbuch.

Im Sammelband ‚Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive‘ herausgegeben von Wiater (2003c) beschäftigen sich die einzelnen AutorInnen allgemein mit der Schulbuchforschung in den verschiedenen Ländern Europas. Er selbst hat einen Artikel verfasst, in dem er auf die Schwerpunktsetzungen sowie Methoden der Schulbuchforschung eingeht. Zudem setzen sich sowohl Fuchs (2011) als auch Matthes (2014) in ihren Artikeln mit den Themen der aktuellen internationalen Schulbuchforschung auseinander und nennen dabei immer wieder konkrete Studien sowie AutorInnen, die sich mit bestimmten Thematiken befassen. Die Auseinandersetzungen der genannten AutorInnen in Bezug auf die Schulbuchforschung sind bereits im Kapitel 3.4. Schulbuchforschung – das Schulbuch als Gegenstand der Forschung erläutert worden und haben der Verortung der vorliegenden Masterarbeit in das breite Feld der Schulbuchforschung gedient. Die Diskussion der unterschiedlichen Ausführungen hat mit Verweis auf das eben genannte Kapitel zur folgenden Einordnung geführt. Bezugnehmend auf die Unterscheidung von Matthes (2014) hat sich ergeben, dass diese Masterarbeit zum einen der produktorientierten und zum anderen der wirkungsorientierten Schulbuchforschung zugeordnet werden kann. Dem ersten Zweig, da

eine Analyse der Inhalte von fünf Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule dahingehend vorgenommen worden ist, die Darstellung Anderer zu erforschen. Dem zweiten Zweig wird diese Arbeit zugeordnet, da nicht nur die Darstellung in den Fokus gerät, sondern auch der Aspekt der Art und Weise wie SchülerInnen dadurch Anderen begegnen bzw. welches Bild von Anderen vermittelt wird. Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Fuchs (2011) ist eine Zuordnung dieser Arbeit zu zwei Schwerpunktsetzungen vorgenommen worden. Zum einen jene dem Themenfeld ‚Wahrnehmungsmuster und Identitätskonstruktion‘, da die Schulbuchanalyse sich mit Fremdwahrnehmung beschäftigt und dieselbe immer mit Selbstwahrnehmung und somit Identität verbunden ist. Zum anderen dem Themenfeld ‚Gesellschaftliche Herausforderungen‘, weil diese Arbeit durch die vorgenommene Schulbuchanalyse und besondere Thematik sich mit der in österreichischen Schulen vorherrschenden Diversität auseinandersetzt. Zuletzt ist die Verortung in Bezug auf Wiater (2003) Ausführungen zu nennen, die ergeben hat, dass diese Masterarbeit dem Bereich ‚Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung‘ entspricht, da sowohl ein gesellschaftlicher als auch ein kulturbedingter Themenbereich angesprochen wird.

Neben diesen eher allgemein gehaltenen bzw. auf die Schwerpunkte der Schulbuchforschung bezogenen internationalen Werken haben sich noch ein paar Beiträge finden lassen, die sich spezieller mit der Thematik dieser Masterarbeit in Verbindung bringen lassen.

Im Sammelband ‚Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden‘, herausgegeben von Matthes/Heinze (2004), setzen sich verschiedene AutorInnen mit der Fragestellung „Inwiefern kann nun das Schulbuch kulturelle Integration befördern bzw. die Einübung interkulturellen Verstehens unterstützen?“ (ebd., 8) auseinander. Es handelt sich dabei um die Verschriftlichung bzw. Veröffentlichung der Beiträge der Tagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung. Dabei sind unter anderem Fragen im Mittelpunkt gestanden, die sich mit dem Konzept von Schäffter (1991) beschäftigen sowie solche, die sich darauf beziehen, wie mit Fremden in Schulbüchern umgegangen und welche Art des Umgangs mit Fremden durch Schulbücher vermittelt wird (vgl. Matthes/Heinze 2004, 8). Im ersten Teil des Buches erfolgt durch drei Autoren eine theoretische Auseinandersetzung zur Thematik des Fremden und Anderen und damit verbunden mit Xenophobie und Xenophilie sowie der Versuch, das Phänomen der Fremdheit mit Schule und Schulbüchern in Verbindung zu bringen. Die Autoren verfolgen dabei unterschiedliche Vorgehensweisen. Wiater setzt sich mit den Themenfeldern der Kultur, des Lehrens und Lernens sowie deren Verbindung anhand des Interkulturellen Lernens auseinander und lenkt zum Schluss den Blick auf das Schulbuch

als Medium der kulturellen Integration. Bereits in der Einleitung der vorliegenden Masterarbeit ist auf diesen Aspekt verwiesen worden. Da derselbe jedoch wichtig erscheint, erfolgt hier nochmals eine kurze Erläuterung der für die Autorin wesentlichen Punkte. Wiater (2004, 47) schreibt zum einen, dass das Schulbuch durch seine Inhalte Informationen vermittelt, „die den Aufbau von Vorstellungen im Kind oder Jugendlichen unterstützen oder leiten sollen“ und spricht weiter von durch die SchulbuchautorInnen konstruierten Wirklichkeiten, „die sich aber im Lernprozess von diesen lösen und im Schüler/in der Schülerin eigenständige Effekte bewirken können“. Zum anderen merkt Wiater (ebd.) an, dass „(...) das bewertende Urteil über die im Schulbuch dominante Sichtweise des Themas (hängt) gerade davon ab, wie das zu einer bestimmten Zeit Denkbare dort repräsentiert wird“. Das bedeutet, wenn in unserer heutigen Zeit Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip im Lehrplan festgeschrieben und Heterogenität der SchülerInnen Alltag ist, so ist es Aufgabe des Schulbuchs, diese Aspekte auch aufzugreifen und denselben gerecht zu werden. Zusätzlich ist es entscheidend, dass die von den SchulbuchautorInnen konstruierten Wirklichkeiten der Realität entsprechen und in Bezug auf die vorliegende Masterarbeit natio-ethno-kulturell Andere in Schulbüchern nicht ausgeschlossen werden.

Altfelix geht in seinem Artikel auf die Fremdheit und Xenologie in Schulbüchern ein und präsentiert dabei sein Konzept des Schulbuchs als Xenologicum. Dabei nimmt er Anlehnung an die Dreiteilung der Funktion des Schulbuchs von Stein (siehe Kapitel 3.1) und verbindet diese drei mit den Konzepten und Gedanken der Wissenschaft der Xenologie. Zudem gibt er ein Beispiel für Kriterien der Schulbuchgestaltung, die seinem Konzept des Schulbuchs als Xenologicum entsprechen (vgl. Matthes/Heinze 2004, 9). In seinen Ausführungen spricht er ferner davon, dass Andere in Schulbüchern als Fremde identifiziert werden, weshalb es für ihn notwendig erscheint, die Xenologie schulbuchdidaktisch aufzugreifen. Ein weiterer Aspekt, der noch zu erwähnen ist, steht in Verbindung zu dem, was im Absatz zuvor bereits bei Wiater angesprochen worden ist. Altfelix (2004, 70) merkt im Zuge der Auseinandersetzung damit an, ob Fremdheit vermitteln oder vermittelt werden kann, dass dieselbe immer nur durch das Subjekt selbst erfahren werden kann und daher diesbezüglich das Schulbuch bereits „(...) immer schon die jeweils eigenen Vorstellungen der Vermittlung seitens der Schulbuchautoren, der Lehrenden und Lernenden mit sich (trägt)“. „Insofern Unterricht eine ‚schulische Inszenierung der Wirklichkeit‘ ist (Meyer 1994, 80), sind auch kulturwissenschaftliche oder ethnografische Schulbuchinhalte Inszenierungen der Lebensweise fremder Menschen“ (ebd.). Sich dieser Umstände bewusst zu werden, dass in Schulbüchern immer nur eine inszenierte Wirklichkeit „vermittelt“ wird, erscheint der

Autorin dieser Arbeit als ein entscheidender Faktor und erinnert an die Gedanken der Japanologin Hijiya-Kirchnereit (siehe Kapitel 2.4), die darauf aufmerksam macht, dass man sich seiner eigenen Perspektivität bewusst sein muss, um das Fremde als Fremdes belassen zu können (vgl. Schäffter 1991, 28).

Auch Pöggeler beschäftigt sich damit, wie mit Fremden im Schulbuch umgegangen wird, baut dabei eine historische Komponente ein und setzt sich damit auseinander, was das Fremdsein heißt. Er spricht zudem den Aspekt der Interkulturalität in Schulbüchern an und was für ihn interkulturelle Erziehung bedeutet. Es entsteht dabei jedoch der Eindruck, dass das Ziel derselben für ihn hauptsächlich darin liegt, dass sich die Migrantenkinder in das „Zielland“ (Pöggeler 2004, 29) integrieren und dazu befähigt werden mit der „Stammbevölkerung“ (ebd., 31) in Kontakt zu treten. Das erweckt den Anschein, als läge es allein an den Fremden bzw. Anderen in der ‚neuen‘ Gesellschaft Anschluss zu finden und erinnert an die Ideen der Ausländerpädagogik, weniger an jene des Interkulturellen Lernens.

In den übrigen vier Teilen erfolgt die Darstellung von vorgenommenen Schulbuchanalysen zu unterschiedlichen Thematiken, die sich in die folgenden vier Bereiche unterteilen: Vergleichsstudien in einzelnen Unterrichtsfächern, Afrika im Schulbuch, Migration und Multikulturalität im Schulbuch sowie Konsequenzen der Schulbuchgestaltung (vgl. ebd., 5f). Beispielfhaft wird hier der Artikel von Radkau (2004) vorgestellt, da die Autorin im Zuge ihrer Studie eine ähnliche Thematik bearbeitet und anhand von Schulbüchern untersucht, wie es auch diese Masterarbeit versucht zu verfolgen. Dort präsentiert sie die Ergebnisse ihrer Untersuchung zur Darstellung von Multikulturalität in deutschen und US-amerikanischen Schulbüchern, wobei sie sich vor allem auf die Darstellung von MigrantInnen fokussiert. Für Deutschland hat sie sowohl Befunde aus bereits vorhandenen Studien als auch Stichproben aus eigenen Untersuchungen herangezogen. Für die USA sind von der Autorin selbst ausgewählte Geschichtsbücher untersucht worden. Als Untersuchungsmethode hat Radkau die sprachliche Mikroanalyse verwendet. Nach der Untersuchung ist sie zu dem Fazit gekommen, dass in US-amerikanischen Schulbüchern vermehrt von „diversity“ und weniger von „difference“ gesprochen wird, wohingegen in deutschen Schulbüchern es genau umgekehrt ist. „(...) die ‘multikulturelle Gesellschaft‘ [wird] von vornherein als Problem präsentiert“ (ebd., 306), außerdem wird eine Wir-sie-Opposition erzeugt, die zugunsten des Wir ausfällt und die Ausländer als Andere und Fremde konstruiert und somit zum Objekt macht (vgl. ebd., 315f). Eine erste Durchsicht der in der vorliegenden Masterarbeit untersuchten Schulbücher lässt darauf schließen, dass auch in diesen Schulbüchern eine Wir-Sie-Dichotomie hergestellt wird, wobei in keinem der Sprachbücher auf den ersten Blick Andere als MigrantInnen in

Erscheinung treten und als solche bezeichnet werden. Interessant wäre es zudem zu erforschen, ob in den zu untersuchenden Sprachbüchern eher die Vielfalt oder die Verschiedenheit in den Vordergrund rückt.

Als eine weitere internationale Studie ist der Artikel ‚National Identity in Textbooks and Marginalizing Practices: A Case Study from Bulgaria‘ von Katsarska (2007) zu nennen. Sie präsentiert die Ergebnisse einer Studie des National Helpdesk for Intercultural Learning Materials, die untersucht hat, wie bulgarische Schulbücher der ersten Klasse Volksschule zur Konstruktion von nationalen und ethnischen Identitäten beitragen (vgl. ebd. 310). Die methodische Vorgehensweise hat sich dabei an der vom National Helpdesk Team herausgegebenen Schulbuchanalyse (Framework for analysis of marginalisation practices and discriminatory attitudes in learning materials) orientiert und ist in drei Schritte gegliedert: „description, evaluation and recommendations“ (ebd., 311). Die Autorin ist aufgrund ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis gelangt, dass „den Kindern [wird] eine homogene Realität vorgegaukelt, die sie auf die real existierende ethnische Heterogenität ihres Landes nicht vorbereitet“ (vgl. ebd. 322). Dieser Umstand wird durch die in den Schulbüchern verwendeten „(...) Namen, der Behandlung nationaler Symbole wie Feiertage, der räumlich-geographischen Bezüge sowie der Darstellung der Sprache“ (ebd., 321f) deutlich. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit scheint es interessant, ob sich das genannte Fazit von Katsarska auch bei der hier vorgenommenen Schulbuchanalyse bewahrheiten wird. Zudem erscheint der Beitrag insofern interessant, da einige Punkte der dort vorgenommenen Schulbuchanalyse für die eigene empirische Arbeit als Hilfestellung herangezogen werden können.

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden genannten empirischen Studien, so könnte man zu folgendem Schluss kommen: während deutsche Schulbücher zwar eine Wir-Sie-Dichotomie herstellen, Ausländer als Andere konstruieren und vor allem Verschiedenheit in den Vordergrund rücken, werden natio-ethno-kulturell Andere in bulgarischen Schulbüchern der ersten Klasse Volksschule de facto ausgeschlossen bzw. nicht berücksichtigt. In beiden Fällen kommen die Schulbücher jedoch nicht ihrer Aufgabe nach, die heterogene Realität ihrer Bevölkerung abzubilden. Bezieht man die Darstellung nun auf die Erscheinungsformen von Fremden nach Schöffter, so entsteht der Eindruck, dass Fremde in Radkaus Artikel als Auswärtige erscheinen und in jenem von Katsarska als das letztlich Unerkennbare, da durch das nicht erwähnen natio-ethno-kulturell Anderer eigentlich ein Kennenlernen derselben prinzipiell ausgeschlossen wird. Durch die Untersuchungen der beiden Autorinnen wird sichtbar, was Lässig (2010, 203) so treffend formuliert: „In Schulbüchern spiegeln sich das Wissen und die Werte, die eine Gesellschaft und speziell ihre Eliten als wichtig definieren

und deshalb an die nächste(n) Generation(en) weitergeben wollen“. In dem einen Fall sind und bleiben MigrantInnen bzw. Ausländer immer Andere oder Fremde, in dem anderen wird ethnischen Minderheiten eine geringe Wertschätzung entgegengebracht, indem sie in den Schulbüchern keine Erwähnung finden – in beiden Fällen jedoch werden natio-ethno-kulturell Andere nicht als ebenbürtiger Teil der Gesellschaft anerkannt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die genannten Studien und Werke alle einerseits hinsichtlich ihrer Thematik und andererseits bezüglich ihres methodischen Vorgehens für die vorliegende Masterarbeit interessant sind und daher einen guten Anhalts- und Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung bieten. Wie im anschließenden empirischen Teil ersichtlich wird, orientiert sich die hier vorgenommene Schulbuchanalyse an dem ein oder anderen erwähnten methodischen Vorgehen, wie an jenen von Markom/Weinhäupl (2007), Böck (2012) und Hörtnagl (2011). Ihnen gemeinsam ist die Zuhilfenahme selbst oder aus anderen Theorien formulierter Fragestellungen, mithilfe derer relevante Textstellen herausgearbeitet werden, sowie die Anlehnung an die kritische Diskursanalyse nach Jäger.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Themenbereich des Schulbuchs, welche sich sowohl dem Medium Schulbuch selbst als auch der wissenschaftlichen Forschung dieses Gegenstandes widmet, ist deutlich geworden, welcher doch große gesellschaftliche Stellenwert dem Schulbuch zukommt. Immer wieder ist von den unterschiedlichen AutorInnen erwähnt worden, dass das Schulbuch „allgemein anerkanntes, sozial approbiertes Wissen“ (Lässig 2010, 208) an die SchülerInnen weitergibt und somit „immer auch Rückschlüsse auf die gesamte Gesellschaft, auf ihre kulturelle und soziale Verfasstheit und ihre politische Kultur“ (ebd.) gezogen werden können. Folgt man dieser Annahme, so könnte mithilfe dieser Masterarbeit Rückschluss darauf gezogen werden, welche Auffassung von natio-ethno-kulturell Anderen den SchülerInnen durch das Medium Schulbuch, am Beispiel des Sprachbuchs der vierten Klasse Volksschule gezeigt, konstruiert und weitergegeben wird. Bevor im empirischen Teil nun aber die Untersuchung der Sprachbücher hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Arbeit erfolgt, werden in einem letzten Kapitel die drei besprochenen wesentlichen theoretischen Aspekte – der Andere, der Fremde und das Schulbuch – in einem abschließenden Kapitel zusammengeführt.

4. Zusammenfassung – Der Andere im schulischen Kontext

In den drei vorhergehenden Kapiteln sind die für diese Arbeit zentralen Aspekte, wie der natio-ethno-kulturell Andere, wie aus Anderen Fremde werden und das Schulbuch sowie dessen wissenschaftliche Auseinandersetzung, näher erläutert und dargestellt worden. Es soll nun hier im letzten Kapitel des theoretischen Teils eine Zusammenführung dieser drei Aspekte vorgenommen werden, indem der Blick darauf gerichtet wird, wie sich Schule mit Anderen auseinandersetzt. Dazu erfolgt ein kleiner Exkurs in die Thematik der Interkulturellen Erziehung, genauer gesagt in die allgemeinen Bildungsziele der Volksschule und in das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen.

Die österreichische Schülerschaft setzt sich aus einer Vielzahl an Kindern und Jugendlichen zusammen, die sich durch ihre nationale, ethnische und kulturelle Herkunft unterscheiden. Es treffen somit viele verschiedene natio-ethno-kulturell Andere an einem Ort aufeinander. Laut Statistik Austria ist der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache in den österreichischen Volksschulen im Schuljahr 2014/15 bei 27,6 % gelegen, der Anteil ausländischer SchülerInnen – also jener mit einer anderen Staatsangehörigkeit als Österreich – bei 13,7%. In Wien hat der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache im selben Schuljahr sogar 56,3% der Schülerschaft entsprochen, was knapp die Mehrheit aller SchülerInnen ausmacht. Diese Zahlen verdeutlichen, dass das Aufeinandertreffen von natio-ethno-kulturell Anderen Alltag in Österreichs Schulen ist. Das erfordert einen bestimmten Umgang miteinander. Das Bildungswesen kommt dieser Aufgabe insofern nach, als es im Lehrplan, im Unterpunkt „Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum“ in den Allgemeinen Bildungszielen, festsetzt, dass der Schule eine besondere sozialerzieherische Aufgabe zukommt, wo Kinder mit deutscher- und nichtdeutscher Muttersprache bzw. „österreichische und ausländische Kinder gemeinsam unterrichtet werden“ (Lehrplan der Volksschule 2012, 7). Um dieser Aufgabe nachzukommen, ist Anfang der 90er Jahre das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen eingeführt worden. Als Unterrichtsprinzip beschränkt es sich nicht nur auf einen Gegenstand, „sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen“ (schule-mehrsprachig.at). Interkulturelles Lernen soll dabei laut Lehrplan der Volksschule (2012, 7f) folgenden Beitrag leisten:

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und

Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.“

Es soll außerdem „zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ (ebd. 8) führen. Weiters wird im Lehrplan (2012, 7) festgehalten, dass „im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Kulturgut (sind) insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (zB Erzählungen, Märchen, Sagen), Tradition, Liedgut usw. aufzugreifen“ sind. Vergleicht man diese Aspekte, an denen hier anderes Kulturgut festgemacht wird, mit den im Kapitel 1. Begriffsklärung – der Andere formulierten Kategorien, die zur Konstruktion von natio-ethno-kulturell Anderen verwendet werden, so zeigen sich Gemeinsamkeiten. Deshalb werden auch diese Aspekte zur Bestimmung von natio-ethno-kulturell Anderen in die Analyse der Schulbücher miteinbezogen.

Im Hinblick auf die erwähnten Modi und Deutungsmuster des Fremderlebens könnte man die Gedanken des Interkulturellen Lernens sowohl dem Punkt „Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung“ als auch jenem der „Fremdheit als Komplementarität“ zuordnen. Dem erstgenannten deshalb, weil es im Zuge von Interkulturellem Lernen darum geht, gegenseitig und voneinander zu lernen sowie das jeweils andere kennenzulernen, zu begreifen bzw. zu erleben. „(...) nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen“ (Lehrplan der Volksschule 2012, 8) entspricht im Grunde den Gedanken des hier zweitgenannten Modus, weil kulturelle Vielfalt erhalten bleiben soll und nicht versucht wird, das Fremde und Andere zum Eigenen zu machen und somit kulturelle Einheit zu schaffen.

Zieht man nun abschließend eine Verbindung zum dritten und letzten wichtigen Thema dieser Arbeit, dem Schulbuch, insbesondere Sprachbuch, so zeigt sich, dass Interkulturelles Lernen hier einfließt. Wie bereits erwähnt, ist dasselbe ein Unterrichtsprinzip, weshalb es in jedes Unterrichtsfach Eingang finden sollte, also auch in den Deutschunterricht. Da das Sprachbuch ein Unterrichtsmittel für denselben darstellt, können die Inhalte des Sprachbuchs für Interkulturelles Lernen herangezogen werden. Damit leisten sie wiederum einen Beitrag dazu, welches Bild von natio-ethno-kulturell Anderen nicht nur „österreichischen“ Kindern, sondern auch Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit, in der Schule vermittelt wird. Zudem wird durch die Darstellung dazu beigetragen, auf welche Art

und Weise die SchülerInnen natio-ethno-kulturell Andere wahrnehmen und zwar im Sinne der Modi des Fremderlebens nach Schöffter. Dies ist nicht nur wichtig, weil „österreichische“ Kinder dadurch sozial approbiertes Wissen über natio-ethno-kulturell Andere erfahren, sondern weil Kindern mit Migrationshintergrund oder nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit eben sozial approbiertes Wissen über ihr ursprüngliches Heimatland, ihre Kultur, ihre Identifikation etc. vermittelt wird.

All diese angesprochenen Aspekte, die unter der Forschungsfrage „Auf welche Weise begegnet man ‚Anderen‘ in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule?“ zusammengefasst werden und die bereits theoretisch behandelt worden sind, sollen nun im empirischen Teil an Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule untersucht werden. Um dieses Forschungsvorhaben umsetzen zu können, werden deshalb im nächsten großen Teil der Arbeit alle wichtigen Aspekte einer wissenschaftlichen Untersuchung geklärt. Es erfolgt die Erläuterung des Forschungsinteresses, der Forschungsmethode, des Forschungsvorgehens sowie der Ergebnisse aus der Untersuchung.

III EMPIRISCHER TEIL

5. Forschungsdesign

5.1. Forschungsvorhaben

Sowohl in der Einleitung als auch in der Auseinandersetzung mit dem Medium Schulbuch hat sich gezeigt, dass dasselbe Anteil daran nimmt, sozial approbiertes Wissen zu vermitteln und somit bestimmte Vorstellungen, Bilder und Meinungen über Andere an die SchülerInnen weiterzugeben. Diese Masterarbeit hat es sich daher, wie bereits einleitend erwähnt, zum Vorhaben gemacht, zu erforschen, auf welche Weise man Anderen in Deutschbüchern der vierten Klasse Volksschule begegnet. Dabei rückt nicht nur die Darstellung Anderer in den Fokus, sondern auch, wie sich dieselbe auf die Wahrnehmung und das Erleben von Anderen auswirkt. Diesem Aspekt wird mithilfe der Modi des Fremderlebens von Schäffter (1991), die bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit (siehe Kapitel 2. Der Andere als Fremder – Modi des Fremderlebens nach Schäffter) erläutert worden sind, nachgegangen. Als Andere werden in dieser wissenschaftlichen Untersuchung all jene bezeichnet, die sich durch die Differenzlinien Nation, Ethnie und Kultur sowie die dafür herangezogenen Merkmale vom deutschsprachigen, weißen, westlich und primär katholisch geprägten Bild der österreichischen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Aufgrund dieser Abgrenzung erscheint es sinnvoll, im weiteren Verlauf von natio-ethno-kulturell Anderen zu sprechen.

Um dem vorgestellten Forschungsvorhaben nachzukommen, werden fünf Sprachbücher einer Analyse unterzogen, die laut Zuständigem der Schulbuchabteilung des Ministeriums für Bildung und Frauen zu den meistbestellten Serien des Schuljahres 2014/15 zählen. Als Untersuchungsgegenstand sind Sprachbücher und nicht Lesebücher ausgewählt worden, da der eigenen Erfahrung als Volksschullehrerin zufolge im Unterricht selbst weniger mit dem Lesebuch gearbeitet wird, sondern die SchülerInnen sich mit demselben meist Zuhause oder alleine beschäftigen. Im Gegensatz dazu wird mit dem Sprachbuch direkt im Unterricht gearbeitet, somit durch das Buch angesprochene Themen eher behandelt und besprochen. Zudem ist die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen oft durch Aufgabenstellungen im Sprachbuch intendiert.

Im Zuge der Analyse werden in einem ersten Schritt die Inhalte – dazu zählen Sach- und Erzähltexte, Arbeitsaufträge, Übungsaufgaben sowie Bilder – der ausgewählten Sprachbücher dahingehend untersucht, ob und wie natio-ethno-kulturell Andere berücksichtigt werden. Relevante Stellen werden dabei als Fundstellen bezeichnet, da die Inhalte, wie anhand der Aufzählung eben gezeigt worden ist, sehr unterschiedlich aufbereitet werden können. Die

Herangehensweise lehnt sich dabei an jene von Markom/Weinhäupl (2007) und Hörtnagl (2011) an. Sie haben eine Adaption der kritischen Diskursanalyse nach Jäger vorgenommen und analysieren die Schulbücher mithilfe eines selbst erstellten Fragenkatalogs. Auch in der vorliegenden Untersuchung werden Fragen definiert, mit denen entsprechende Fundstellen bzw. Diskursfragmente herausgearbeitet werden sollen. Für die Erstellung dieses Kriterienkatalogs werden neben den Erkenntnissen aus der theoretischen Auseinandersetzung sowie den eben genannten Autoren, zudem das Raster zur Schulbuchanalyse von Luciak/Binder (2010), der Fragenkatalog von Böck (2012) sowie der Kriterienkatalog von Genner (2008) herangezogen. Zusätzlich zum geschriebenen Wort werden Bilder in die Sammlung der Fundstellen miteinbezogen.

Im zweiten Analyseschritt erfolgt die Interpretation und Zuordnung der Modi des Fremderlebens nach Schäffter (1991), um abschließend die in der Einleitung dieser Arbeit formulierte Forschungsfrage beantworten zu können. Dazu werden nicht nur Fragestellungen miteinbezogen, sondern auch eine hermeneutische Annäherung im Sinne von Rittelmeyer/Parmentier (2001) vorgenommen, wie sie Göttlicher (2010) in seiner Diplomarbeit vorschlägt.

Es zeigt sich bereits in dieser Darstellung, dass die Herangehensweise durch eine spezielle Methode allein nicht ausreichen würde, um die gestellte Forschungsfrage zu beantworten. Deshalb werden in dieser Forschungsarbeit mehrere methodische Vorgehensweisen miteinander verbunden. Im nächsten Unterkapitel erfolgt aus diesem Grund zunächst eine kurze Erläuterung der einzelnen Forschungsmethoden. Anschließend wird das methodische Vorgehen, das für diese Untersuchung gewählt worden ist, vorgestellt.

5.2. Forschungsmethoden

5.2.1. Schulbuchanalyse nach Markom/Weinhäupl

Markom/Weinhäupl (2007) haben in ihrer Studie, die sie in ihrem Werk ‚Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern‘ präsentieren, eine Analyse von drei Schulbüchern der AHS-Unterstufe aus den Bereichen Geographie- und Wirtschaftskunde, Biologie- und Umweltkunde sowie Geschichte durchgeführt. Dabei sind die Inhalte der Schulbücher auf verschiedene -ismen, wie Rassismus, Exotismus, Sexismus und Antisemitismus untersucht worden. So wie in dieser Masterarbeit ist in der Studie von Markom/Weinhäupl ein Mix aus verschiedenen Methoden angewandt worden. Orientiert haben sie sich bei ihrer Analyse an der kritischen

Diskursanalyse nach Jäger, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der Text- und Kontextanalyse nach Arndt/Hornscheidt (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, 231). Ausgehend davon haben sie einen Fragenkatalog erstellt, mithilfe dessen sie die Schulbücher dann untersucht haben. Die konkrete Vorgehensweise ihrer Schulbuchanalyse beinhaltet die folgenden Punkte:

- *Der erste Eindruck:* Zu Beginn der Untersuchung sind die Schulbücher durchgeblättert und der erste Eindruck schriftlich festgehalten worden. Dadurch haben sich, laut Autorinnen, die Vorannahmen gezeigt, mit welchen die Analytinnen an das Material herangegangen sind.
- *Auswahl der Sequenzen:* Bei der Auswahl der Sequenzen sind gezielt Texte, Bilder und Abschnitte danach ausgesucht worden, „ob sie sich zur Darstellung der verschiedenen Diskriminierungen und Ideologien sowie deren Aufarbeitung eignen“ (ebd., 232). Prägend gewesen für die Auswahl sind die Forschungsfragen sowie die zuvor vorgenommene theoretische Diskussion der verschiedenen und zu untersuchenden -ismen (vgl. ebd. 233).
- *Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse:* Die Autorinnen halten fest, dass sich die Besonderheit eines Textabschnitts immer erst im Kontext, in dem er steht, begreifen lässt. Daher soll derselbe immer in Zusammenhang mit der Seite, dem Kapitel, der inhaltlichen Struktur oder dem Layout untersucht werden. Bei diesem Analyseschritt haben die Autorinnen die Themenbereiche, den Aufbau sowie das kritische Potenzial des Schulbuchs erfasst. Zu Hilfe haben sie dabei einen Fragenkatalog genommen, der sich in die folgenden Bereiche unterteilt: Kontext „Schulbuch“ (Fragen zum Produkt Schulbuch), Layout/graphische Gestaltung, AutorInnen (Erfragen von Hintergrundinformationen zu den Personen), Text und Information (Fragen zur Aktualität, zum Textverständnis) und Kritik (Erfragen des kritischen Potenzials). Die Fragestellungen werden hier nicht näher erläutert, sondern sind bei Markom/Weinhäupl (2007,234f) nachzulesen.
- *Fein- bzw. Textanalyse (Bildanalyse):* Bei der Fein- bzw. Textanalyse haben sich die Autorinnen an der „klassischen‘ Inhaltsanalyse“ (ebd., 235) orientiert und somit Kategorien mithilfe der Theorie erarbeitet. Zudem sind dieselben durch die Arbeit am Material verfeinert und ergänzt worden. Neben den Kategorien sind außerdem Fragestellungen entwickelt worden, die sich an jenen der Textanalyse nach Arndt/Hornscheidt orientieren. Näher erläutert werden diese bei Markom/Weinhäupl (2007, 236f) bzw. bei Arndt/Hornscheidt (2004, 228).

- *Exkurs Bildanalyse:* Bei der Erfassung eines Bildes soll zuerst der erste Eindruck festgehalten werden, danach wird genau beschrieben, was auf dem Bild sichtbar ist, jedoch ohne Bewertung oder Interpretation. Zusätzlich kann der Kontext, in dem das Bild steht, miteinbezogen werden – also die Bildüber- oder -unterschrift oder was rund um das Bild platziert ist (vgl. ebd., 238). Nach der Beschreibung des Bildes können dieselben Analysefragen, wie schon bei den Texten, gestellt werden. Als zusätzliche Fragen, bezogen auf das Bild, nennen die Autorinnen (ebd.) die folgenden: „Welche Intention hat das Bild an dieser Position? Wie wirkt es auf verschiedene Gruppen? Stehen Bild und Text in einem Zusammenhang?“.

Anschließend an die Fein- bzw. Textanalyse sind die Ergebnisse derselben zusammengefasst und diskutiert sowie in Verbindung mit den Ergebnissen aus der Kontextanalyse gebracht bzw. miteinander verglichen worden, um das Forschungsziel und die damit verbundenen Forschungsfragen zu beantworten.

5.2.2. Schulbuchanalyse von Hörtnagl (Adaption der kritischen Diskursanalyse nach Jäger)

Hörtnagl (2011) hat sich in seiner Diplomarbeit mit der Darstellung von MigrantInnen in Schulbüchern des Unterrichtsfachs Deutsch der Sekundarstufe I in Bezug auf Assimilation beschäftigt. Sein Ziel ist es gewesen, die im Theorieteil herausgearbeiteten Dimensionen von Assimilation mithilfe eines Fragenkatalogs zu erfassen, um dadurch auf den Grad der Assimilierung schließen zu können (ebd., 31). Dazu hat er sich einer Adaption der kritischen Diskursanalyse nach Jäger bedient, die es sich laut Jäger (2006, 83) zur Aufgabe macht, Fragen darüber zu stellen:

„(...) was (jeweils gültiges) Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustandekommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat. ‚Wissen‘ meint hier alle Arten von Bewußtseinsinhalten [sic!] bzw. von Bedeutungen, mit denen jeweils historische Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten“
(Hervorhebung im Original).

Betrachtet man diese Beschreibung der kritischen Diskursanalyse nach Jäger wird deutlich, warum es sinnvoll erscheint, die Schulbuchanalyse der vorliegenden Masterarbeit mithilfe dieser Methode durchzuführen. Es werden hier Schulbücher dahingehend untersucht, welches

Wissen durch dieselben an Subjekte, genauer gesagt an SchülerInnen, weitergegeben und somit welches Wissen über die sie umgebende Gesellschaft an die nächste Generation vermittelt wird.

Im Zusammenhang mit dieser Methode nennt Hörtnagl drei Grundbegriffe, jenen des Diskurses, des Diskursstrangs und des Diskursfragments. Ein weiterer wichtiger Begriff ist jener der Diskursebene. Aus diesem Grund erfolgt in den nächsten Absätzen eine kurze Erläuterung der genannten Begriffe.

- Diskurs: Jäger begreift den Begriff Diskurs als „Fluß [sic!] von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten“ (2006, 84), der Macht ausübt und Wissen transportiert, „das kollektives und individuelles Bewußtsein [sic!] speist. Dieses zustandekommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit“ (ebd., 89). In eigenen Worten ausgedrückt könnte gesagt werden, dass Diskurse als Ergebnis historischer Prozesse die gesellschaftliche Wirklichkeit widerspiegeln, dieselbe aber auch gleichzeitig mitgestalten. In der Analyse von Diskursen geht es deshalb um „die Produktion von Wirklichkeit, die durch die Diskurse – vermittelt über die tätigen Menschen – geleistet wird“ (ebd., 88).
- Diskursstrang: Als Diskursstrang bezeichnet Jäger (ebd., 98) „thematisch einheitliche Diskursverläufe“ bzw. besteht ein Diskursstrang aus vielen Diskursfragmenten zum gleichen Thema (vgl. Jäger 2012, 80). Mithilfe von Diskurssträngen wird die historische Dimension ermittelt, d.h. es wird erforscht, „was zu einem bestimmten gegenwärtigen oder früheren Zeitpunkt bzw. in jeweiligen Gegenwart >>gesagt<< wurde bzw. sagbar ist bzw. war“ (ebd., 81).
- Diskursfragment: Jäger beschreibt ein Diskursfragment als „einen Text oder Textteil, der ein bestimmtes Thema behandelt“ (Jäger 2012, 80). Mehrere Diskursfragmente desselben Themas verbinden sich wiederum zu einem Diskursstrang.
- Diskursebene: Eine Diskursebene kann als „sozialer Ort“ bezeichnet werden, von dem aus „jeweils >>gesprochen wird<<“ (Jäger 2012, 84). Jäger nennt als Beispiele solcher Ebenen Politik, Medien, Alltag und Erziehung. Wichtig ist der Umstand, dass die unterschiedlichen Ebenen immer aufeinander einwirken. Dieser Punkt ist im Kapitel 3. Schulbuch bereits durch Steins Unterscheidung des Schulbuchs als Paedagogicum, Informatorium und Politicum angesprochen worden. Dadurch ist sichtbar geworden, dass das durch das Schulbuch vermittelte Wissen aus verschiedenen Ebenen beeinflusst wird bzw. sich dasselbe aus verschiedenen Ebenen zusammensetzt.

Die kritische Diskursanalyse nach Jäger setzt sich aus mehreren Schritten zusammen (vgl. Jäger 2006, 90ff). Hörtnagl hat in seiner Schulbuchanalyse einen dieser Schritte ausgewählt, nämlich jenen der Feinanalyse von Diskursfragmenten und dieselbe für seine Untersuchung adaptiert. Dieses methodische Vorgehen wird auch für die vorliegende Arbeit angewandt. Aufgrund dessen erfolgt mithilfe der untenstehenden Abbildung eine Darstellung der adaptierten Feinanalyse. Eine genaue Beschreibung der einzelnen Schritte der Feinanalyse ist in Jägers Werk (2012) „Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung“ ab Seite 98 zu finden. Zum besseren Verständnis ist deshalb das eben genannte Werk zu Hilfe genommen worden.

Adaptierte Version der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger

1. **Institutioneller Rahmen:** Bestimmung der „Stammdaten“ des Schulbuches, wie etwa Titel, Autoren, eventuelle Anmerkungen der Autoren zum Gebrauch, Art des Schulbuches, Jahrgangsstufe, Verlag, etc.
2. **Bestimmung relevanter Abschnitte:** Wo und wie werden Migrantinnen und Migranten dargestellt, an welchen Eigenschaften kann festgemacht werden, dass es sich um Menschen mit Migrationshintergrund handelt?
3. **Text-Oberfläche:** Aufbereitung des Textes für die Analyse, Kontextanalyse in Bezug auf weitere Diskursstränge, Layout
4. **Sprachlich-rhetorische Mittel:** Welches Vorwissen wird verlangt? Welche Bezeichnungen aus dem Diskurs der Migration und Integration werden verwendet und welche Bedeutungsfeldern können diese zugeordnet werden? Wird eine Wertung vorgenommen, bzw. ist eine bestimmte Sichtweise feststellbar?
5. **Inhaltlich-ideologische Aussagen:** Beantwortung der Interpretationsfragen
6. **Interpretation der bisherigen Erkenntnisse**

Abb. 1: Adaptierte Version der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (Hörtnagl 2011, 38)

In aller Kürze ist versucht worden, die Methode der kritischen Diskursanalyse soweit zu beschreiben, dass sie in Teilen in der vorliegenden empirischen Untersuchung eingesetzt werden kann bzw. dass ihr Einsatz begründet wird.

5.2.3. Pädagogische Hermeneutik nach Rittelmeyer/Parmentier

Während die beiden vorher genannten Methoden vor allem als Hilfestellung für das Herausarbeiten relevanter Fundstellen und die Strukturierung des Forschungsvorgehens herangezogen werden, kann die Pädagogische Hermeneutik als Richtlinie für die Interpretation der Ergebnisse und somit hinsichtlich der Zuordnung der extrahierten Textstellen zu den Modi des Fremderlebens dienen. Rittelmeyer/Parmentier (2001)

formulieren in Anlehnung an Klafki neun methodische Grundsätze, die bei der hermeneutischen Interpretation zu beachten seien:

1. „Die methodische Prüfung von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven am interpretierten Sachverhalt“ (ebd., 43): Aufgrund der Tatsache, dass jede hermeneutische Interpretation von einem bestimmten Vorverständnis geprägt ist, wird der zu untersuchende Gegenstand durch die Interpretation konstruiert. Daher ist es nach Rittelmeyer/Parmentier (ebd.) wichtig, sich seiner eigenen Vorannahmen bewusst zu werden und diese immer wieder einer Prüfung und Reflexion zu unterziehen.
2. „Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation strikt am Objekt orientiert“ (ebd.): Die Interpretationen müssen plausibel sein und am Text bzw. Interpretationsgegenstand nachvollzogen werden können.
3. „Prüfung, ob neue Erkenntnisse oder nur Paraphrasen vorliegen“ (ebd.): Die vorgenommene Interpretation sollte über das hinausgehen, was der Gegenstand selbst bereits zeigt, und nicht eine bloße Wiederholung von bereits Sichtbarem sein.
4. „Quellenkritik“ (ebd., 44): Bei jeder Interpretation ist es wichtig, die Quellen kritisch zu betrachten. Dabei ist unter anderem herauszufinden, was mit dem Gegenstand eigentlich bezweckt wird bzw. in welchem Kontext er steht.
5. „Das Problem der ‚Lebenswelt‘“ (ebd.): Die Autoren merken an, dass man sich des Umstandes bewusst sein muss, dass man als Interpret dem Interpretationsgegenstand andere Sinnbezüge gibt als dies ein anderer womöglich tut – als Beispiel ziehen die Autoren Kinder und Jugendliche heran, die aufgrund ihrer Lebenswelt andere Sinngebungen machen als Erwachsene. Dies erscheint der Autorin dieser Arbeit insofern wichtig, weil in der vorliegenden Arbeit auch aus der Perspektive der Erwachsenen eine Interpretation vorgenommen wird, die womöglich nicht dem entspricht, was Kinder wahrnehmen. Um diesem Aspekt nachzukommen, müsste das Forschungsvorhaben z.B. um eine Befragung von SchülerInnen zu dieser Thematik erweitert werden.
6. „Beachtung des historischen und sozialen Zusammenhanges, in dem ein Objekt hermeneutischer Analyse steht“ (ebd. 44f): Für diesen methodischen Grundsatz können die folgenden Fragen, formuliert von Rittelmeyer/Parmentier (ebd.), verwendet werden: „Wann, wo, von wem, unter welchen historischen Bedingungen ist z.B. ein Dokument entstanden?‘ An welches Publikum war/ist es adressiert? (...)“

Was sagt es über seine Zeit aus, und inwieweit ist es als ein ‚Zeitgeist‘-Produkt anzusehen? (...)“.

7. „Die Bedeutung formaler bzw. strukturaler Merkmale eines Interpretationsobjektes“ (ebd., 46): Die Autoren merken an, dass neben dem Inhalt eines Textes oft die formale Eigenart desselben Hinweise darauf liefert, welche Botschaft versteckt ist. Daher sollte man unter anderem mit den folgenden Fragen an einen Text herangehen: „Welche Hauptmotive sind in einem Text zu identifizieren? (...) Welche Wörter, Begriffe, Redewendungen tauchen in welchen Kontexten besonders häufig auf? Mit welchen rhetorischen Mitteln wird eine Vorstellung von Wirklichkeit beim Leser/Betrachter erzeugt? (...) Welche Methoden der Zuschreibung und Etikettierungen sind erkennbar?“ (ebd.), um nur ein paar der von den Autoren genannten Fragen zu nennen.
8. „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts, der interpretierte Person oder sozialen Situation“ (ebd.): Bei der Interpretation ist es immer auch wichtig, die Eigenart des zu untersuchenden Objekts nicht zu zerstören und sie nicht mit den eigenen theoretischen Vorannahmen zu überlagern.
9. „Die Klärung zentraler Begriffe der Analyse“ (ebd.).

Die genannten methodischen Grundsätze der Interpretation im Sinne der Pädagogischen Hermeneutik erscheinen für die vorliegende Masterarbeit als sinnvoll, da sie eine gute Hilfestellung bei der Interpretation der Ergebnisse leisten können. Einige dieser Grundsätze sind bereits im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung beachtet worden, wie z.B. die Grundsätze vier, sechs und neun.

In den vorhergehenden Unterkapiteln ist nun ein kurzer Einblick in die einzelnen Methoden gegeben worden. Im nächsten Schritt erfolgt die Darstellung des methodischen Vorgehens der vorliegenden Masterarbeit unter Rückgriff auf die drei genannten Methoden und deren Verknüpfung.

5.3. Methodisches Vorgehen

Grob unterteilt sich das methodische Vorgehen, wie bereits bei der Klärung des Forschungsvorhabens erwähnt, in zwei Teile. Im ersten Teil werden die fünf ausgewählten Schulbücher – die genauen Daten derselben werden im Zuge des ersten methodischen Schrittes genannt – nach relevanten Fundstellen gesichtet. Das bedeutet, es werden diejenigen

Stellen mithilfe eines Kriterienkatalogs extrahiert, die sich mit natio-ethno-kulturell Anderen beschäftigen. Dieses methodische Vorgehen entspricht den Schritten „Bestimmung von Fundstellen“ und „Textanalyse“, wie in der untenstehenden Tabelle angeführt. Somit können die ersten drei Unterfragen, der in der Einleitung erläuterten Forschungsfrage, bearbeitet werden. Zur Erinnerung werden diese hier nochmals vorgestellt:

- Werden natio-ethno-kulturell Andere in den Sprachbüchern berücksichtigt?
- Wenn ja, mithilfe welcher Merkmale (Sprache, Person, Lebensraum, Traditionen und Brauchtum) werden sie dargestellt?
- In welcher Form wird versucht, natio-ethno-kulturell Andere einzubeziehen?

Anschließend daran, im zweiten Teil der Analyse, erfolgt die Interpretation der extrahierten Fundstellen in Bezug auf die Modi des Fremderlebens nach Schäffter in Anlehnung an die methodischen Grundsätze der Pädagogischen Hermeneutik nach Rittelmeyer/Parmentier. Die Modi sind bereits im theoretischen Teil der Arbeit erläutert worden. Dieser fünfte Schritt dient der Beantwortung der letzten Unterfrage, nämlich welchem Modus des Fremderlebens nach Schäffter die Darstellungen zugeordnet werden können. Zudem soll dieser Analyseschritt dazu verhelfen, die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit in einem abschließenden Resümee beantworten zu können.

Mithilfe der folgenden Tabelle sollen die einzelnen methodischen Schritte für die Analyse der Schulbücher dargestellt und nachvollziehbar gemacht werden. Daran anschließend ist der für die Bestimmung der Fundstellen herangezogene Kriterienkatalog aufgelistet.

Erhebung der Stammdaten	• Titel des Schulbuchs • AutorInnen/HerausgeberInnen • Erscheinungsjahr • Auflage • Verlag
Erster Eindruck	Es wird sowohl der erste Eindruck beim Durchblättern der ausgewählten Schulbücher festgehalten als auch, ob natio-ethno-kulturell Andere ins Blickfeld geraten. Zusätzlich werden hier bereits auffallende Seiten markiert, um das Herausarbeiten und Bestimmen von Fundstellen zu erleichtern.

Bestimmung der Fundstellen	• <i>Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses:</i> Hier geht es um das erste Erfassen relevanter Kapitel. Als relevante Kapitel werden all jene angesehen, die sich in irgendeiner Weise mit natio-ethno-kulturell Anderen beschäftigen. ⇒ <u>Beispiel</u>: „Kinder in anderen Ländern“ (Funkelsteine 4 - Sprachbuch, 3) • <i>Durchsicht der einzelnen Kapitel:</i> Auch wenn bereits mithilfe der Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses erste relevante Kapitel herausgearbeitet werden können, beinhalten manch andere Kapitel und Themenbereiche möglicherweise relevante Fundstellen. ⇒ <u>Beispiel</u>: „Begrüßungsarten“ (Lilos Sprachbuch 4. Basisteil, 8f) ist im Kapitel „Regeln muss es geben“ enthalten, der Titel allein würde nicht auf Relevanz für diese Arbeit schließen lassen. Als Fundstellen gelten sowohl Texte, Arbeitsaufträge, Übungsaufgaben, einzelne Sätze sowie Abbildungen, Zeichnungen, Fotos o.Ä. Die Bildanalyse orientiert sich dabei an jener von Markom/Weinhäupl (vgl. 2007, 238).
Textanalyse	• Die relevanten Stellen werden aufbereitet, das heißt, es werden kurze Inhaltsangaben bzw. Zusammenfassungen zu den jeweiligen Fundstellen verfasst. • Es wird auf sprachliche Mittel und verwendete Wörter geachtet sowie darauf, ob durch sie eine bestimmte Vorstellung über den Inhalt vermittelt wird. Dies geschieht in Anlehnung an die Schritte 3 und 4 der kritischen Diskursanalyse von Jäger und an die adaptierte Version von Hörtnagl.

Interpretation der Fundstellen	Im letzten Schritt der Analyse werden die extrahierten Fundstellen dahingehend interpretiert, welchem Modus des Fremderlebens nach Schäffter dieselben entsprechen. Als Hilfestellung wird ein Fragenkatalog herangezogen, der die Interpretation erleichtern und nachvollziehbar machen soll.
---------------------------------------	---

Tabelle 2: Methodisches Vorgehen (erstellt von der Autorin)

Kriterienkatalog

Lebensraum:

Dieses Bestimmungskriterium umfasst Begriffe und Fragen rund um den geografischen Raum, wie Ort, Landschaft, Wohnverhältnis, Lebensweise und Schul- und Arbeitswelt eines bestimmten Landes bzw. geografischen Raumes. Als Fundstellen werden jedoch nur solche Stellen betrachtet, die unmittelbar mit einer Person in Verbindung stehen. Es entfallen daher Textstellen, die zwar Landschaften beschreiben, aber sonst keinen Hinweis auf Personen geben.

- Werden andere Länder als Österreich in den Schulbüchern explizit genannt?
- Wenn ja, sind es nur europäische Länder oder auch Länder anderer Kontinente?
- Auf welche Art und Weise werden diese Länder dargestellt?
- Werden diesen Ländern bestimmte Orte, Landschaften, Lebensweisen, Wohnverhältnisse, Schul- und Arbeitswelten zugeschrieben?
- Wie werden die anderen Länder beschrieben – als modern, rückständig, gleichwertig mit der westlichen Welt?

Person:

Unter das Kriterium „Person“ fallen alle Textstellen sowie Bilder, die eine Person in Bezug auf Kleidung, Hautfarbe und Aussehen beschreiben. Zusätzlich werden noch solche Textstellen verwendet, die Namen, welche auf einen natio-ethno-kulturellen Hintergrund verweisen, enthalten.

- Gibt die Bebilderung des Sprachbuchs die Diversität der Gesellschaft wieder?
- Wird natio-ethno-kulturell Anderen eine bestimmte Kleidung, Hautfarbe oder ein bestimmtes Aussehen zugeschrieben?

- Kommen in den Schulbüchern Namen aus anderen Kulturkreisen oder nur landesübliche vor?
- Wenn ja, in welchem Zusammenhang werden diese verwendet – in einer Geschichte, in Aufgabenstellungen, Übungsaufgaben etc. verpackt?

Sprache:

Dazu zählen einzelne Wörter, Lieder, Gedichte, Sagen, Geschichten sowie verbale und non-verbale Äußerungen, wie z.B. Begrüßungen oder Schrift, die auf eine andere Sprache als Deutsch hinweisen.

- Werden andere Sprachen in den Sprachbüchern eingebaut?
- Wenn ja, welche Sprachen?
- Wie werden sie eingebaut – z.B. einzelne Wörter, Lieder, Gedichte, Sagen, Geschichten, verbale und noch verbale Äußerungen – Begrüßung, Schrift?
- Werden andere Schriftzeichen vorgestellt?

Traditionen und Brauchtum:

Dieses Bestimmungskriterium umfasst die Bereiche Religion, Feste und Bräuche.

- Welche Feste werden in den Schulbüchern vorgestellt?
- Sind die erwähnten Feste dem christlichen Glauben zuzuordnen oder sind auch andere Religionen/Kulturen vertreten?
- Werden die Feste ausschließlich mit der christlichen Tradition verbunden dargestellt oder auch aus anderen kulturellen/religiösen Perspektiven?
- Wird ein Vergleich zwischen den eigenen und anderen Bräuchen hergestellt?

Zusätzliche Fragen, die an die Bilder gestellt werden können:

- Wer bzw. was ist auf dem Bild zu sehen?
- Welche Hinweise lässt das Bildmaterial zu?
- Wodurch sind Andere auf den Bildern als solche zu erkennen?
- Unterscheiden sich die abgebildeten Personen durch ihre Hautfarbe oder Kleidung?
- Steht das Bild alleine für sich oder steht es in Zusammenhang mit einem Text?
- Wenn ja, gibt es eine Übereinstimmung zwischen dem Aussagegehalt vom Bild und dem dazugehörigen Text?

Nachdem mithilfe der Erläuterung des Forschungsvorhabens und des methodischen Vorgehens das Forschungsdesign der vorliegenden Masterarbeit vorgestellt worden ist, folgt im nächsten Kapitel die Präsentation der Forschungsergebnisse. Es werden dazu die Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte vorgestellt und eine Interpretation derselben vorgenommen, wobei durch die Einbindung der Modi des Fremderlebens eine Verknüpfung und Rückbindung mit dem theoretischen Teil der Arbeit erfolgt. Abschließend wird versucht, die eingangs gestellte Forschungsfrage zu beantworten.

6. Ergebnisse

6.1. Stammdaten und erster Eindruck

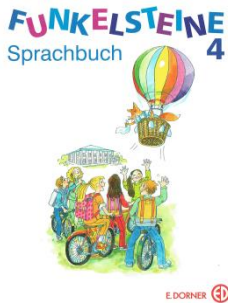
Laut Schulbuchliste der Schulbuchaktion für das aktuelle Schuljahr 2015/16 (https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2015/0100_sbl2015.pdf) ist es für Lehrpersonen möglich gewesen, aus zwölf Sprachbüchern auszuwählen. Zu finden sind diese unter der Rubrik „Deutsch-Sprachlehre“. Für die vorliegende Untersuchung sind jedoch nur die fünf meistbestellten Serien der Sprachbücher und hier nur der jeweilige Basisteil aus dem Schuljahr 2014/15 ausgewählt worden – die dafür nötigen Informationen entstammen dem Emailverkehr mit einem Zuständigen der Schulbuchabteilung des Ministeriums für Bildung und Frauen. Dieselben sind jedoch auch auf der aktuellen Schulbuchliste, also jener für das Schuljahr 2015/16, zu finden. Bei der Beschaffung des Materials ist darauf geachtet worden, möglichst aktuelle Versionen zu verwenden. In den kommenden Absätzen werden nun die Stammdaten der ausgewählten Schulbücher, sowie der erste Eindruck zu jedem einzelnen festgehalten. Vorweggenommen werden kann, dass alle untersuchten Sprachbücher sehr kindgerecht und farbenfroh aufbereitet sind. Ebenso verfügen sie über viele Abbildungen von Personen, Gegenständen und bestimmten Themenbereichen.



<i>Titel des Schulbuchs</i>	Deutsch4
<i>AutorInnen/HerausgeberInnen</i>	Freund, Josef; Jarolim, Franz; Kern, Petra
<i>Erscheinungsjahr</i>	2013
<i>Auflage</i>	1. Auflage
<i>Verlag</i>	Wien: öbv – Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH

Das Sprachbuch Deutsch 4 von Freund u.a. (2013) ist in 39 einzelne Kapitel und zwei Anhänge (eine Wörterliste und eine Sammlung wichtiger Fremdwörter) unterteilt, wobei sich jedes Kapitel in Orientierung an den Ablauf des Schuljahres und an die Jahreszeiten mit einem bestimmten Thema befasst. Zudem untergliedert sich jedes Kapitel in die vier Bereiche Sprechen und zuhören, Wort und Satz betrachten, Rechtschreiben und Texte schreiben, was vier Teilbereichen des Lehrplanes für das Fach „Deutsch, Lesen, Schreiben“ entspricht (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, 103). Bei der ersten Durchsicht ist im Hinblick auf das Thema der Untersuchung nur ein Aspekt aufgefallen, der womöglich Hinweise auf natio-

ethno-kulturell Andere liefern könnte, nämlich das Kapitel „Österreich ist ein Teil von Europa“.

	<i>Titel des Schulbuchs</i>	Funkelsteine 4 - Sprachbuch
	<i>AutorInnen/HerausgeberInnen</i>	Fürnstahl, Gerlinde
	<i>Erscheinungsjahr</i>	2015
	<i>Auflage</i>	14. Auflage
	<i>Verlag</i>	Wien: Dornier Verlag

Bei der Durchsicht des Sprachbuchs Funkelsteine 4 von Fürnstahl (2015) ist gleich zu Beginn die Abbildung einer Gruppe von Kindern ins Blickfeld geraten. Wie sich durch den Kontext des Buches herausgestellt hat, handelt es sich hierbei um die Kinder einer vierten Klasse. Neben landesüblichen Namen tragen drei Kinder auch Namen aus anderen Kulturkreisen auf ihren T-Shirts – Dragan, Kuong und Fatma. Sie unterscheiden sich ein wenig durch ihr Aussehen von den übrigen Kindern: Dragan trägt in seinem Gesicht Sommersprossen und hat krauseres Haar als die übrigen Kinder, Kuongs Augen unterscheiden sich von jenen der anderen Kinder und Fatmas Hautfarbe scheint einen dunkleren Teint aufzuweisen. Im Verlauf dieses Schulbuchs treten immer wieder Kinder aus dieser Abbildung auf, wobei der Eindruck entstanden ist, dass der Junge Kuong häufig abgebildet ist.

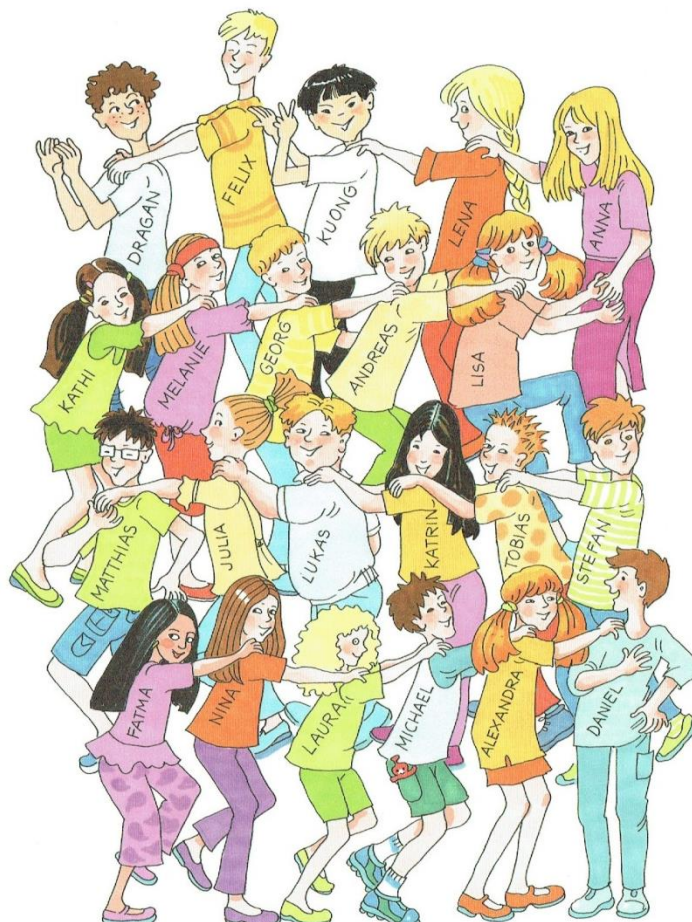
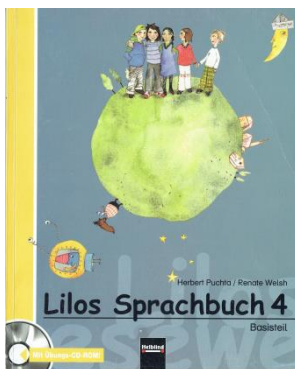


Abb. 2: Innenseite des Covers (Funkelsteine 4 2015)

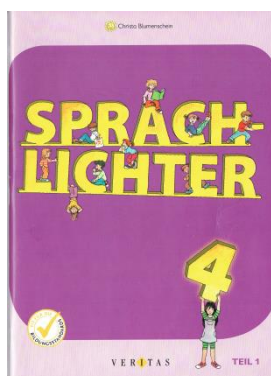
Neben den Abbildungen gibt zudem das Inhaltsverzeichnis Hinweise auf das Auftreten von natio-ethno-kulturell Anderen. Es werden dort 35 Kapitel angegeben, wobei sich diese, wie bereits bei Deutsch 4, in vier Teilbereiche untergliedern, sowie drei zusätzliche fachdidaktische Kapitel,

die aus einer Sammlung an Fachbegriffen, einer Beschreibung der Worttrennung und einer Wörterliste bestehen. In Bezug auf die vorliegende Themenstellung sind bei der Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses zwei Kapitel ins Auge gefallen: „Viele Sprachen“ und „Kinder in anderen Ländern“. Interessant erschienen ist in diesem Zusammenhang auch der Aspekt, dass es bei der ersten Durchsicht so ausgesehen hat, als ob nur im Kapitel „Kinder in anderen Ländern“ Fotos verwendet werden – vorweggenommen werden kann, dass sich dieser Verdacht im weiteren Verlauf der Analyse bestätigt hat.



<i>Titel des Schulbuchs</i>	Lilos Sprachbuch 4. Basisteil
<i>AutorInnen/HerausgeberInnen</i>	Puchta, Herbert; Welsh, Renate
<i>Erscheinungsjahr</i>	2007
<i>Auflage</i>	3. Auflage
<i>Verlag</i>	Rum/Innsbruck: Helbling

Im Gegensatz zum Aufbau der anderen untersuchten Schulbücher wird bei Lilos Sprachbuch 4 von Puchta/Welsh (2007) keine Gliederung in die vier Teilbereiche Sprechen, Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung und Rechtschreibung vorgenommen. Das Buch verfügt über drei Hauptfiguren: ein Mädchen namens Lilo und zwei tierische Figuren namens Emil und Rufus. Ähnlich ist jedoch der Aufbau der Themenwahl, denn auch sie orientiert sich im Großen und Ganzen am Ablauf eines Schuljahres und an den Jahreszeiten. Im Inhaltsverzeichnis sind 16 Kapitel aufgelistet, wobei sich am Titel derselben kein Hinweis auf natio-ethno-kulturell Andere finden lässt. Bei der Durchsicht des Sprachbuchs haben sich bereits drei Fundstellen ausmachen lassen, die sich mit natio-ethno-kulturell Anderen beschäftigen. Eine Übungsaufgabe, die sich mit Begrüßungsarten aus verschiedenen Kulturkreisen und Nationen auseinandersetzt; das Unterkapitel „Vom ‚Normalsein‘ und vom ‚Anderssein‘“ im Kapitel „Fröhliche Weihnachten“, in welchem darüber gesprochen wird, „was für uns und andere Menschen ‚normal‘ ist“ (Lilos Sprachbuch 4, 44); und das Unterkapitel „Zwei bemerkenswerte Frauen“, das sich unter anderem mit der Arbeit von Mutter Teresa beschäftigt. Die genauere Darstellung dieser Fundstellen erfolgt in einem nächsten Schritt.



<i>Titel des Schulbuchs</i>	Sprachlichter 4, Teil 1 und 2
<i>AutorInnen/HerausgeberInnen</i>	Blumenschein, Christa
<i>Erscheinungsjahr</i>	2011
<i>Auflage</i>	1. Auflage
<i>Verlag</i>	Linz: Veritas

Das Sprachbuch Sprachlichter 4 von Blumenschein (2011) besteht aus zwei Teilen und umfasst zusammen 16 ausgewiesene Kapitel zu bestimmten Themenbereichen sowie insgesamt sieben weitere Kapitel, die Forscher- und Entdeckungsaufgaben zu den vier Jahreszeiten beinhalten und über eine Liste an Trainingswörtern verfügen. Im Inhaltsverzeichnis sind keine Kapitel ausgemacht worden, die sich offensichtlich mit nation-ethno-kulturell Anderen beschäftigen. Auch bei der Durchsicht beider Teile sind auf den ersten Blick keine Hinweise auf diese Thematik gefunden worden.



<i>Titel des Schulbuchs</i>	Wunderwelt Sprache 4.
<i>AutorInnen/HerausgeberInnen</i>	Henickl, Karin; Judtman, Michaela; Kirschner, Elisabeth; Schatz, Friederike
<i>Erscheinungsjahr</i>	2015
<i>Auflage</i>	1. Auflage
<i>Verlag</i>	Wien: öbv – Österreichischer Bundesverlag Schulbuch

Die Sprachbuchreihe Wunderwelt Sprache 4 von Henickl u.a. (2015) ist auf vier Einzelhefte aufgeteilt, die fünf Teilbereiche des Lehrplans für das Fach „Deutsch, Lesen, Schreiben“ abdecken, und tragen die folgenden Untertitel: Lesen und Sprechen, Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung und Rechtschreiben. Das Inhaltsverzeichnis ist jeweils auf der letzten Seite des Heftes zu finden. Im Unterschied zu den übrigen untersuchten Schulbüchern befassen sich die Kapitel nicht mit bestimmten thematischen, sondern hauptsächlich mit fachdidaktischen Schwerpunkten. Alle vier Einzelhefte verfügen über dasselbe Cover und unterscheiden sich von außen nur durch die Farbe und den Untertitel. Interessant erscheint der Umstand, dass die Hauptfiguren dieser Schulbuchreihe aus drei Außerirdischen namens Triton, Luna und Calypso sowie einem Professor bestehen. Sie kommen auch am häufigsten als Abbildungen in

den Heften vor. Allgemein lässt sich nach einer ersten Durchsicht festhalten, dass sich wenige bis gar keine Hinweise auf natio-ethno-kulturell Andere finden lassen. Aufgefallen sind z.B. ein paar Abbildungen, in denen eines der Kinder einen dunkleren Teint aufweist als die übrigen.

6.2. Bestimmung der Fundstellen und Textanalyse

Bevor nun die Aufbereitung der Ergebnisse aus der Bestimmung der Fundstellen und der Textanalyse erfolgt, wird das Vorgehen dieser beiden Analyseschritte beschrieben, um einen Eindruck davon zu bekommen, wie die Bearbeitung der einzelnen Sprachbücher abgelaufen ist. Zuerst ist erneut das Inhaltsverzeichnis nach Titeln durchleuchtet worden, die eine Beschäftigung mit natio-ethno-kulturell Anderen intendieren. Anschließend daran sind die Seiten einzeln mithilfe des erstellten Fragenkatalogs durchgelesen worden. Dabei sind sowohl allgemeine Eindrücke zu den Abbildungen festgehalten als auch Fundstellen beschrieben worden. In Bezug auf die Fundstellen sind das Kapitel, die Seitenzahl und die jeweilige Überschrift bzw. der jeweilige Titel des Unterkapitels erfasst sowie eine kurze Beschreibung des Inhalts und des Text- bzw. Aufgabentyps vorgenommen worden. Außerdem sind alle Namen von Personen notiert worden, die in den unterschiedlichen Textarten und Abbildungen genannt sind. Dieses Vorgehen hat jedoch keinen quantitativen Zweck. Es ist daher nicht die Häufigkeit der einzelnen Namen herausgearbeitet worden, sondern das Notieren der Namen hat einem besseren Überblick gedient, um herauszufinden, ob nur landesübliche Namen verwendet werden oder auch solche aus anderen Kulturkreisen.

In Rückgriff auf die eben genannte Vorgehensweise erfolgt nun die Präsentation der Ergebnisse der einzelnen Sprachbücher. Dabei werden zuerst die einzelnen Fundstellen beschrieben. Anschließend an die Darstellung aller Fundstellen eines Schulbuchs wird eine erste kurze Interpretation vorgenommen. In einer abschließenden Zusammenfassung werden die einzelnen Ergebnisse dann miteinander in Verbindung gebracht und allgemeine Erkenntnisse festgehalten. Es werden im Zuge der Präsentation der Ergebnisse zur Verdeutlichung immer wieder Stellen aus den Schulbüchern abgebildet.

6.2.1. Deutsch 4

Wie die erste Durchsicht bereits vermuten hat lassen, finden natio-ethno-kulturell Andere wenig Platz in diesem Sprachbuch. Betrachtet man die Liste, der in den Texten und Übungssätzen verwendeten Namen, so finden sich nur sehr wenige Namen aus anderen

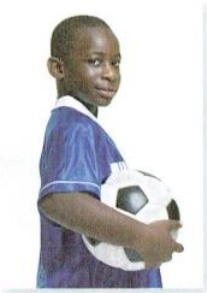
Kulturkreisen. Diese werden gleich im Zuge der Präsentation der Fundstellen genannt. Auch in den Abbildungen sind keine natio-ethno-kulturell Anderen zu erkennen. Eine Ausnahme stellen die Fotos dar, die für eine Personenbeschreibung herangezogen werden. Diese Abbildung bildet die erste Fundstelle dieses Buches.

Im Kapitel „Wir beschreiben Kinder“ befasst sich eine Seite, die den Titel „Kinder beschreiben“ trägt, mit der Personenbeschreibung. Den Kindern wird unter Punkt 3 die Aufgabe gestellt, ein Kind zu beschreiben. Zur Verfügung gestellt bekommen sie drei Fotos, auf denen Kinder zu sehen sind, deren Namen und Geschlecht unter dem Foto genannt werden sowie die Anleitung, sich das Bild genau anzuschauen, ein Kind auszuwählen und dieses möglichst genau zu beschreiben. Wie auf der untenstehenden Abbildung ersichtlich, handelt es sich bei den Kindern auf den Fotos um zwei natio-ethno-kulturell Andere – Name und Aussehen lassen darauf schließen – sowie um eine Kinderbuchfigur (Pippi Langstrumpf).

3 Ein Kind beschreiben



Dieses Mädchen heißt Xang Miao.
Es



Dieser Bub heißt Tom Mobuta.
Er



Dieses Mädchen heißt Pippi Langstrumpf.
Es

Schau dir die Bilder genau an. Dann wähle ein Kind aus.
Beschreibe es möglichst genau und verwende für die Merkmale und Kennzeichen treffende Wörter.

Abb. 3: Ein Kind beschreiben (Deutsch 4 2013, 33)

Als zweite Fundstelle kann das Kapitel „Wörter sammeln“ genannt werden. Hier wird der Vorschlag gemacht, eine Wörtersammelkiste anzulegen, in der Wörter gesammelt und in verschiedenen Kategorien eingeordnet werden, wie z.B. Wörter aus anderen Sprachen, Wörter, die in mehreren Sprachen vorkommen, Wörter mit mehreren Bedeutungen, Familiennamen und ihre Bedeutung etc. (vgl. Deutsch 4 2013, 88). Es werden zu manchen Kategorien bereits Beispiele angegeben. Für „Wörter aus anderen Sprachen“ werden die folgenden genannt: Pizza, Thermometer, Ballett, Inuk, Laser, Handy. Die Wörter lassen

teilweise darauf schließen, aus welcher Sprache sie kommen. „Inuk“ verweist auf einen natio-ethno-kulturellen Hintergrund.

Im Kapitel „Auf dem Sportplatz“ unter dem Teilbereich Sprechen und zuhören wird eine kurze Sequenz eines Sportreporters präsentiert. Der Sportreporter kommentiert dabei das Vorgehen eines Fußballmatches, bei dem Steger den Ball Özer zuspielt und dieser daraufhin knapp ein Tor verfehlt (vgl. Deutsch 4 2013, 140).

Als letzte Fundstelle ist das Kapitel „Österreich ist ein Teil von Europa“ ausgemacht worden (Deutsch 4 2013, 144ff). Der Teilbereich Sprechen und zuhören beschäftigt sich mit den Ländern der Europäischen Union und gibt den SchülerInnen die Möglichkeit, sich in verschiedenen Aufgabenstellungen mit den Ländern der EU auseinanderzusetzen. In der ersten Aufgabe werden einige Flaggen dargestellt und die Kinder werden gefragt, ob sie einige Namen der Staaten kennen. Bei der zweiten Aufgabe werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, davon zu erzählen, in welchem Land sie schon Urlaub gemacht haben, die Ländernamen sollen an der Tafel notiert werden. Um Waren aus Europa geht es in der dritten Aufgabe. Hier werden Waren und Länder aufgezählt. Die letzte Aufgabe enthält den Auftrag, einen kurzen Vortrag über ein Mitgliedsland der Europäischen Union zu halten. Als Beispiele, was der Vortrag enthalten kann, werden „Plakat, Fotos aus Reisekatalog, einen Satz in der Landessprache vortragen, Quizfragen vorbereiten“ (ebd., 144) genannt. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels geht es hauptsächlich um Österreich selbst, um die Bundesländer oder den Umstand, dass Österreich ein Teil der Europäischen Union ist. Der Teilbereich Texte schreiben beschäftigt sich mit Fragebögen und verwendet dabei als Beispiel, um einen solchen zu erstellen, als Dichter aus Europa Hans Christian Anderson. In einem kurzen Text über den Autor werden sein Herkunftsland, sein Geburtsjahr, sein Alter und seine Arbeit als Dichter beschrieben. Auf natio-ethno-kulturell andere Personen wird jedoch im Kapitel, bis auf den Autor Anderson, nicht eingegangen.

Betrachtet man nun die Anzahl der Fundstellen sowie deren Inhalt, so erscheint der Umstand klar, warum eingangs festgehalten worden ist, dass natio-ethno-kulturell Andere wenig Platz im Sprachbuch Deutsch 4 finden. Interessant erscheint der Aspekt, warum gerade, wenn es darum geht Kinder zu beschreiben, nur zwei natio-ethno-kulturell Andere und eine Kinderbuchfigur herangezogen werden und nicht wie sonst überall im Buch Personen, die der österreichischen Mehrheitsgesellschaft zugeordnet werden können. Zu erfragen wäre in diesem Zusammenhang die Intention der AutorInnen dieses Schulbuchs. Zudem ist es in

Anbetracht der Themenstellung der vorliegenden Arbeit sehr unbefriedigend, dass insgesamt nur vier natio-ethno-kulturell andere Personen im gesamten Buch aufzufinden sind, nämlich die eben angesprochenen beiden Kinder Xang Miao und Tom Mobuta, sowie der Fußballer Özer und der Dichter Hans Christian Anderson. Als positiv kann angemerkt werden, dass die SchülerInnen im Kapitel „Österreich ist ein Teil von Europa“ dazu angehalten werden, sich mit einem der europäischen Mitgliedsländer auseinanderzusetzen, wenngleich auch hier Europa auf die Europäische Union reduziert wird.

6.2.2. Funkelsteine 4

Die Inhalte des Sprachbuchs Funkelsteine 4 sind so strukturiert, dass immer wieder die Kinder, die auf der Abbildung der Innenseite des Covers gezeigt werden, in den diversen Texten, Aufgabenstellungen, Übungssätzen und Abbildungen vertreten sind. Bei der Analyse des Schulbuchs ist aufgefallen, dass Dragan, Fatma und Kuong, die bereits im Zuge der Darstellung des ersten Eindrucks als natio-ethno-kulturell Andere identifiziert worden sind, wiederkehrende Figuren im Schulbuch darstellen. Dabei ist aufgefallen, dass Kuong am häufigsten miteinbezogen wird – dieser Umstand hat sich im Laufe der Untersuchung bestätigt. Allgemein kann festgehalten werden, dass die große Mehrheit an verwendeten Namen und abgebildeten Personen der österreichischen Mehrheitsgesellschaft entspricht. Dennoch werden natio-ethno-kulturell Andere immer wieder in die Inhalte des Sprachbuchs eingebaut, wie die Fundstellen zeigen werden. Diese werden nun größtenteils der Reihe nach wie sie im Buch auftreten präsentiert. Einige Fundstellen werden aufgrund ihrer Ähnlichkeit zusammengefasst, wie z.B. Abbildungen einzelner Kinder ohne inhaltlichen Bezug zum nebenstehenden Text oder Satz.

Als erste große Fundstelle kann das Kapitel „Viele Sprachen“ genannt werden. Hier sind vereinzelt Hinweise auf natio-etno-kulturell Andere zu finden. So werden die Kinder im Teilbereich Hören, sprechen und miteinander reden unter dem Titel „Wir erzählen von den Ferien“ (Funkelsteine 4 2015, 4) in der Aufgabenstellung 3 danach gefragt, ob sie Menschen aus anderen Ländern kennen und welche Wörter aus anderen Ländern ihnen bekannt sind. In der nächsten Aufgabenstellung werden sie dazu aufgefordert, sich in einigen Sprachen zu begrüßen. Hilfestellung dafür ist die Abbildung zehn unterschiedlicher Flaggen, ein Begrüßungswort in der jeweiligen Sprache sowie die Bezeichnung der Sprache. Als Beispiel werden die folgenden Sprachen präsentiert: Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Französisch, Kroatisch, Ungarisch, Griechisch, Türkisch und Chinesisch. Fast alle Sprachen

stammen aus dem europäischen Raum, nur Chinesisch bildet eine Ausnahme. Auch im Teilbereich Rechtschreiben unter der Überschrift „Im Ferienclub“ (ebd., 6) spielt eine andere Sprache, nämlich Spanisch eine Rolle. Bei der Aufgabenstellung 3 wird ein spanisches Lese-Domino vorgestellt, mithilfe dessen man durch Bild-Wort-Zuordnung einen Spanischwortschatz erarbeiten kann.

Bereits im nächsten Kapitel „Miteinander leben“ unter dem Titel „In der Klasse“ (ebd., 8) lässt sich wieder eine Fundstelle ausmachen. Es handelt sich dabei um ein Bild (siehe Abb. 4), das einen Klassenraum zeigt. Zu sehen sind 22 Kinder und eine Frau, die vermutlich die Lehrerin ist. Es könnte sich hierbei um das Klassenzimmer und die SchülerInnen der vierten Klasse von der Coverinnenseite handeln. Die Kinder werden bei verschiedenen Aktivitäten gezeigt. In der Mitte des Bildes am unteren Rand ist der Schüler Kuong an seinen Haaren und Augen zu erkennen.



Abb. 4: In der Klasse (Funkelsteine 4 2015, 8)

Im Unterkapitel „Schularbeit“ im Kapitel „Freundschaft“ unterhalten sich in der ersten und zweiten Aufgabenstellung einige SchülerInnen (Andreas, Dragan, Kuong, Fatma und Lena) über die erste Schularbeit und beschreiben dabei ihre Gefühle, Erwartungen sowie Sorgen. Beim ersten Punkt äußern Kuong und Fatma ihre Ängste und Nervosität in Hinsicht auf die Schularbeit. Andreas, Dragan und Lena wirken ruhiger und freuen sich auf die Schularbeit. Zusätzlich versucht Lena die übrigen Kinder durch gutes Zureden zu beruhigen. Neben dem Text befindet sich ein Bild, das anscheinend die verschriftlichte Situation bildlich darstellen soll. Zu sehen sind fünf Kinder, die im Kreis stehen und sich anblicken. Vergleicht man die Personen mit jenen von der Innenseite des Covers und bringt das Bild, wie bereits erwähnt, mit dem Text in Verbindung, so handelt es sich dabei um Fatma, Lena, Dragan, Andreas und Kuong (siehe Abb. 5, von links nach rechts).

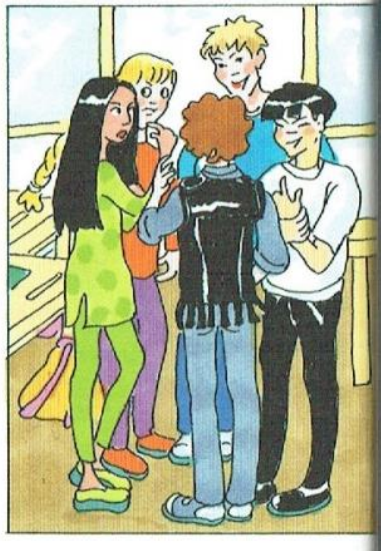


Abb. 5: Die erste Schularbeit (Funkelsteine 4 2015, 30)

Bei der zweiten Aufgabenstellung sprechen die Kinder nach der Schularbeit miteinander, wobei Lena Fatma fragt, ob die Schularbeit so schrecklich gewesen sei, wie befürchtet. Fatma verneint und äußert die Hoffnung darüber, nicht zu viele Fehler gemacht zu haben. Lena bietet daraufhin ihre Hilfe bei der Verbesserung an. Dragan meint fröhlich, dass die Schularbeit gar nicht so schwer gewesen sei (vgl. ebd.).

Im Kapitel „Schrift und Schreiben“ erzählt Kuong im Unterkapitel „Sprech- und Schreibmeister“ (ebd., 34) in der Aufgabenstellung 1 etwas über die chinesische Sprache und beschreibt dabei auch Sprachbesonderheiten. Neben dem Text ist eine Abbildung von einem Jungen zu sehen, der gerade spricht. Dies wird mithilfe einer Sprechblase verdeutlicht, in der geschrieben steht: „Die Chinesen erfanden vor fast 2000 Jahren das Papier“ (ebd.). Aus dem Inhalt des Textes und anhand der typischen Merkmale für die Darstellung dieses Jungen (schwarzes Haar, fast gänzlich schwarze, längliche Augen) ist zu entnehmen, dass es sich bei der Abbildung nur um Kuong handeln kann.

„Wir Chinesen sagen, ein Hase lebt auf dem Mond!“ (ebd., 52), ist der Gedankengang, den Kuong zu der Thematik „Ein Himmel voller Sterne“ im Kapitel „Sterne“ äußert. Eingebettet ist diese Aussage in eine Abbildung (siehe Abb. 6), in der neben diesem Schüler noch sieben weitere ihre Ideen und Gedanken zu den Sternen und dem Weltall äußern. Kuong ist erneut anhand der im Absatz zuvor genannten Merkmale als solcher zu erkennen. Während die übrigen Kinder *ihr* Wissen zu dieser Thematik kundtun, spricht Kuong darüber, was die *Chinesen* sagen.



Abb. 6: Ein Himmel voller Sterne (Funkelsteine 4 2015, 52)

Im Kapitel „Weihnachten“ beschäftigen sich die Kinder der vierten Klasse damit, wie sie die Weihnachtsfeier gestalten können. Im Unterkapitel „Alle Jahre wieder...“ (ebd., 56) in der Aufgabenstellung 1 werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, die notierten Programmpunkte für die Feier (Kekse backen, Krippenspiel, Weihnachtslieder singen, Gitarrespiel: Anna und Stefan, Gedicht: Fatma und Geschichte vorlesen: Melanie) in eine Reihenfolge zu bringen. Im nächsten Unterkapitel „Bald ist Weihnachten“ (ebd., 57) wird in einem kurzen Text dann der Ablauf der Weihnachtsfeier beschrieben. Wie bereits vorher erwähnt trägt Fatma ein Gedicht vor. Neben diesen beiden Aufgabenstellungen ist das Bild ganz oben auf derselben Seite in die Fundstellensammlung aufgenommen worden (siehe Abb. 7). Zu sehen ist ein Raum, vermutlich wieder das Klassenzimmer der vierten Klasse, und acht Kinder, die sich mit dem Schmücken des Raumes beschäftigen. Erneut ist wieder Kuong auf dem Bild zu erkennen. Er sitzt auf einem Stuhl und malt an einem Bild. Abgebildet ist er von der Seite, wodurch man die für seine Darstellung typischen Augen sieht. Auch seine Haare tragen zur Bestimmung bei.



Abb. 7: Bald ist Weihnachten (Funkelsteine 4 2015, 57)

Ein sehr interessantes Kapitel stellt für die Autorin und somit für die vorliegende Arbeit das Kapitel „Kinder in anderen Ländern“ dar, da hier explizit auf natio-ethno-kulturell Andere hingewiesen wird. Auf vier aufeinanderfolgenden Seiten und im Zuge der vier Teilbereiche werden Lebensweisen und Länder vorgestellt. Einerseits werden dazu Sachtexte verwendet, andererseits werden Informationen in Geschichten über ein bestimmtes Kind verpackt, das anhand von Fotos personifiziert wird.

Im Unterkapitel „Rund um die Welt“ (ebd., 76) werden in zwei Sachtexten den Kindern allgemeine Informationen gegeben, über das Leben in Südafrika und Indien. Zusätzlich wird der Inhalt des Textes durch Fotos veranschaulicht. Im Text über Südafrika wird erwähnt, dass in diesem Land über 35 Millionen Menschen leben, davon aber nur 5 Millionen Weiße, die von europäischen Siedlern abstammen. Es wird dann weiter berichtet, dass es trotz des Reichtums an Bodenschätzen viele Regionen gibt, wo viele Menschen sehr arm sind und einfach leben. Der Umstand des einfachen Lebens wird mit fehlendem elektrischen Strom, fehlendem Telefon und fehlendem fließenden Wasser in Verbindung gebracht.

Im Informationstext über Indien wird ebenso die Bevölkerungszahl genannt sowie angemerkt, dass es aufgrund des Klimas zu Trockenheit, Hungersnöten und Überschwemmungen kommt. Zudem werden Waren aufgezählt, die von Indien exportiert werden. Es wird erwähnt, dass die meisten Menschen von der Landwirtschaft leben, viele Familien unter großer Armut leiden und oft alle Familienmitglieder in nur einem großen Raum schlafen sowie wohnen. Der Text wird von drei Fotos begleitet. Das erste Foto mit der Bildunterschrift „Hütten von Getreidebauern“ zeigt Hütten, vermutlich aus Stroh, einen eher kahlen Baum sowie ganz klein eine Person, die neben dem Baum steht. In der Mitte ist ein Foto platziert, das laut Bildunterschrift Kinder bei einer Kinderarbeit zeigt, bei der sie Kuhmist trocknen müssen. Die Kinder lachen in die Kamera. Das letzte Bild mit der Bildunterschrift „Ärmliche Behausung in einer indischen Stadt“ zeigt eine Behausung vermutlich aus Planen und Decken. Zu sehen ist außerdem eine Person, diese zeigt jedoch den Rücken.

Den SchülerInnen wird danach die Aufgabe gestellt, sich möglichst viele Informationen zu merken und dann diese Informationen wiederzugeben. Des Weiteren sollen sie zusätzliche Informationen sammeln und dazu Lexika und Nachschlagewerke verwenden.

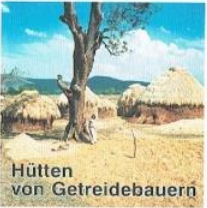
1

An der Ostküste Südafrikas liegen große Städte. Den größten Hafen Südafrikas hat Durban – Dörben. Von hier werden Waren in alle Welt verschickt.



In **Südafrika** leben über 35 Millionen Menschen. Die meisten sind schwarz. Nur 5 Millionen sind Weiße. Sie stammen von europäischen Siedlern ab. Südafrika ist reich an Bodenschätzen: Diamanten, Gold, Eisen und Kupfer. Trotzdem gibt es viele Regionen, wo die Menschen sehr arm sind und einfach leben – ohne elektrischen Strom, ohne Telefon und fließendes Wasser.

2



Hütten von Getreidebauern



Kinderarbeit: Kinder trocknen Kuhmist



Armliche Behausung in einer indischen Stadt

In **Indien** leben mehr als 900 Millionen Menschen. Das Land liegt am Indischen Ozean. Unregelmäßige Niederschläge verursachen Trockenheit, Hungersnöte und Überschwemmungen. Das Land führt Tee, Baumwollwaren, Erze und Gewürze aus. Die meisten Menschen leben von der Landwirtschaft. Viele Familien leben in großer Armut. Oft wohnen und schlafen alle Familienmitglieder in nur einem Raum.

- Lies die Sachtexte und versuche, dir möglichst viele Informationen zu merken! Ein Kind erzählt, was es sich von einem Text gemerkt hat. Die übrigen Kinder ergänzen, was nicht erwähnt wurde.
- Sammelt weitere Informationen! Verwendet Lexika und andere Nachschlagewerke!

Abb. 8: Rund um die Welt (Funkelsteine 4 2015, 76)

Im Unterkapitel „Mbuso lebt in Südafrika“ (ebd., 77) wird den SchülerInnen durch die Texte der Aufgabenstellungen Einblick in das Leben von Mbuso gegeben. Am linken oberen Rand der Seite ist ein kleines Foto eines Jungen mit dunkler Hautfarbe abgebildet, der gerade eine Aktivität ausführt – er lächelt dabei (siehe Abb. 9). Neben dem Foto sind drei Sätze zu finden, die einen Jungen Namens Mbuso wie folgt beschreiben: „Mbuso lebt in Südafrika. Er kommt aus einem kleinen Dorf. Er geht jeden Tag in die



Abb. 9: Mbuso lebt in Südafrika 1 (Funkelsteine 4 2015, 76)

Schule“ (ebd.). Es entsteht der Eindruck, als ob das Foto den hier beschriebenen Jungen Mbuso darstellt.

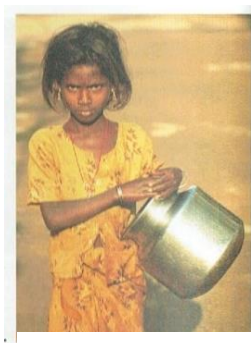
In einem darunterliegenden Text wird noch näher auf die Wohn- und Lebensverhältnisse eingegangen: er lebt mit seiner Familie in einer Lehmhütte und wäscht sich über einer Waschschüssel, da sie kein fließendes Wasser haben. In der Schule trägt er eine Schuluniform. Neben diesem Text ist ein weiteres Foto zu finden (siehe Abb. 10). Darauf zu sehen sind mehrere Kinder, die eine Schuluniform tragen. Eine Gruppe von Kindern steht vor einem Gebäude, ein paar andere Kinder sieht man von hinten. Sie tragen Schultaschen. Das Foto ist, genauso wie das zuvor genannte Foto, sehr klein.



Abb. 10: Mbuso lebt in Südafrika 2 (Funkelsteine 4 2015, 77)

In einem dritten Text, der sich am Ende der Seite befindet, erfährt man, dass Mbuso 20 Minuten zu Fuß nach Hause braucht und sich dort die Schuluniform auszieht. Abschließend wird erwähnt, dass die Kinder immer im Freien spielen können, da es ganzjährig warm ist. Die Aufgabenstellung für die SchülerInnen besteht auf dieser Seite darin, die Orts- und Zeitergänzung anhand der Sätze aus den Texten über Mbuso richtig zu bestimmen. Daher können die zusammengefassten Texte im Gegensatz zu den Informationstexten des vorhergehenden Unterkapitels „Rund um die Welt“ als Übungstexte angesehen werden.

Um das Leben in Indien dreht sich das nächste Unterkapitel „Sita lebt in Indien“. Aufgabe 1 besteht aus einem Text mit dem Titel „Zwischen Affen und Kokospalmen“ und einem Foto, das rechts vom Text platziert ist. Auf dem Foto ist ein Kind zu sehen, das Ohrringe, eine Halskette und Armreifen sowie orange Kleidung trägt. Es handelt sich vermutlich um ein Mädchen. Zwischen Oberkörper und linkem Arm hat sie ein Gefäß eingeklemmt. Das Mädchen starrt in die Kamera, die Augenbrauen ziehen ein wenig nach unten. Im Gegensatz zu den beiden Fotos des vorigen Unterkapitels ist dieses Foto verhältnismäßig groß, weshalb die Beschreibung des Fotos leichter fällt.



*Abb. 11: Zwischen
Affen und
Kokospalmen
(Funkelsteine 4 2015,
78)*

Im Text neben dem Foto wird über das Leben von Sita in einem Bergdorf im Urwald berichtet, wo es Elefanten, Affen, Leoparden, Schlangen und Tiger gibt. Es

wachsen dort Tee, Kaffee, Bananen, Mangofrüchte, Reis und Kokosnüsse. Da die Schule von ihrem Heimatdorf zu weit weg ist, lebt sie zusammen mit anderen Kindern in einem Heim in der Stadt, wo sie zur Schule gehen. Es wird daraufhin der Tagesablauf der Kinder beschrieben – Morgensport, Schule, baden im Fluss, Hausaufgaben, aufräumen, putzen, Abendessen und schlafen gehen. Im Text selbst erfährt man nicht den Namen des Dorfes oder des Landes in dem sich das Dorf befindet. Aus dem Kontext der Seite und dem Titel des Unterkapitels wird jedoch ersichtlich, dass es sich hierbei um die Erzählung einer Lebensweise aus Indien handelt.

In Aufgabe 2 ist ein Text zu finden, in dem es allgemein um das Leben in Indien geht. Es wird davon berichtet, dass die Menschen auf engem Raum leben, alles teilen und Kinder arbeiten müssen. Sauberes Wasser gibt es oft nicht und viele Menschen werden krank. Daraufhin wird die Entwicklungshilfe wie folgt beschrieben: „Um die Not zu lindern, spenden reiche Länder unter anderem auch Geld. Diese Hilfe nennt man Entwicklungshilfe“ (Funkelsteine 4 2015, 78). Zusätzlich wird noch genannt, dass damit Schulgebäude, Krankenhäuser und Fabriken gebaut werden. Betrachtet man die Aufgabenstellung, die die Kinder mithilfe dieses Informationstextes lösen sollen, so wird derselbe als Übungstext verwendet, da die SchülerInnen die fehlenden Buchstaben „d“ und „t“ richtig einsetzen sollen.

Im letzten Unterkapitel mit dem Titel „Jose lebt auf den Philippinen“ werden im Text der Aufgabe 1 sowohl Sachinformationen über das Land gegeben (besteht aus 7107 Inseln, nur etwas 880 bewohnt) als auch darüber erzählt, wie die Leute eines Fischerdorfes leben. Herangezogen wird für diese Darstellung der Junge Jose und dessen Dorf. Dort leben die Menschen in Hütten aus Holz und Bambuspflanzen. Jose muss seiner Familie beim Bewirtschaften des Ackers und beim Sammeln von Brennholz und Baumaterial helfen. Als Haustier haben sie einen Wasserbüffel, der ihnen bei der Arbeit hilft. Weiters wird über die Fischer des Dorfes berichtet und davon, dass es immer weniger Fische gibt aufgrund der Wasserverschmutzung durch Fabriken und aufgrund von Riesenschiffen. Abschließend wird erwähnt, dass die Kinder gerne mit einem oft selbst gebastelten Ball Basketball spielen.

Rechts neben dem Text sind zwei Fotos platziert. Sie nehmen von der Höhe genauso viel Raum ein wie der Text. Auf dem oberen Bild ist ein



Abb. 12: Jose lebt auf
den Philippinen

(Funkelsteine 4 2015,
79)

Junge mit dunklerer Hautfarbe auf einem Büffel sitzend zu sehen. Er trägt ein hellblaues Hemd, eine gelbe Hose und Flip-Flops. Der Junge lächelt. Auf dem zweiten Bild sitzt eine Person mit dem Rücken zur Kamera gewandt am Strand und hält ein Netz fest. Eine weitere Person steht im Wasser und hält auch das Netz fest.

Aufgabe der SchülerInnen ist es, wichtige Stellen im Text zu unterstreichen. Dies soll ihnen offensichtlich beim Lösen der Aufgabenstellung 2 und 3 helfen, wo sie zuerst Stichwörter zu den Punkten Behausung, Kinder, Haustier und Erwachsene machen und danach Wissenswertes in einem Sachtext zusammenfassen sollen.

Eine weitere Fundstelle befindet sich im Unterkapitel „Berufswünsche“ (Funkelsteine 4 2015, 114) des Kapitels „Arbeit“. In Aufgabe 1 mit dem Titel „Lena möchte Pilotin werden“ erzählt Lena von ihrem Wunsch, die ganze Welt kennen lernen zu wollen. Sie will viele Sprachen beherrschen, um mit Menschen in fremden Ländern sprechen zu können (vgl. ebd.). Danach zählt sie auf, welche Sprachen sie bereits kann und von ihrem Ziel, nach dem Beenden der Schule ihre Sprachkenntnisse aufzubessern. Als Übung sollen die SchülerInnen daran anschließend mit den Sprachen aus dem Text wie folgt vorgehen: „Deutsch – die deutsche Sprache – Ich spreche Deutsch“ (ebd.).

Um eine Einladung in das Chinarestaurant von Kuongs Vater geht es im Unterkapitel „Wegen Regen entfallen“ (Funkelsteine 4 2015, 133). Kuongs Vater lädt die Kinder der vierten Klasse und die Lehrerin zum Mittagessen in sein Chinarestaurant ein. Der Tisch ist für die Klasse schön geschmückt und Kuongs Vater hält eine kurze Begrüßungsrede. Beim Essen bemerken sie, dass es gar nicht so leicht ist, mit zwei Stäbchen Reis zu essen. Neben dem Text ist eine Abbildung zu finden, die offensichtlich die Situation im Chinarestaurant beschreibt. Man sieht einen Mann in Anzug am Tischende mit einer Schüssel in der Hand stehen. Er hat Ähnlichkeit mit dem Jungen Kuong. Es sind zudem noch fünf Kinder auf dem Bild zu sehen, die mit den Stäbchen hantieren. Die Personen wirken fröhlich.



Abb. 13: Wegen Regen entfallen (Funkelsteine 4 2015, 133)

Der Text kann als Übungstext angesehen werden, da die SchülerInnen hier die Aufgabe haben, überflüssige Satzglieder auszumachen und diese zu streichen.

Neben den nun erwähnten Fundstellen, lassen sich einige Stellen aufgrund ihrer Ähnlichkeit zusammenfassen. Zum einen fallen unter diese Zusammenfassung alle einzelnen Abbildungen von Kuong, Fatma und Dragan, die sich ohne textliche Verbindung neben Übungssätzen befinden. Es werden zur Verdeutlichung zwei Beispiele angeführt.

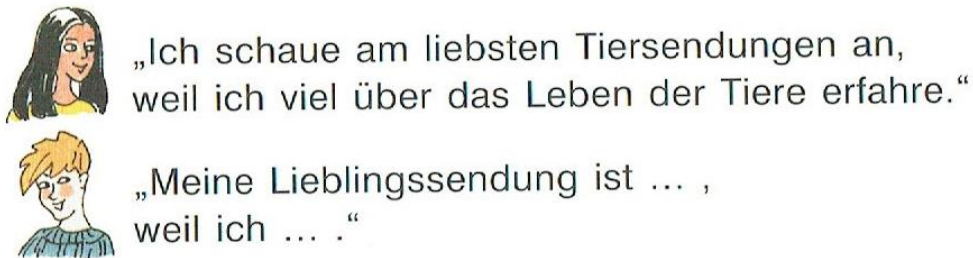


Abb. 14: Freizeit und Fernsehen (Funkelsteine 4 2015, 100)

Abbildung 14 zeigt Fatima, sie ist erkennbar an dem dunkleren rosafarbenen Ton, mit dem ihr Gesicht gemalt worden ist. Im Original ist dieser Unterschied deutlicher zu sehen. In Abbildung 15 ist am ersten Bild Dragan an seinen krausen Haaren sowie Sommersprossen zu erkennen; im dritten Bild Kuong an seinen beinahe vollkommen schwarzen und länglichen Augen, sowie an der Frisur.

1 Elektrische Geräte erleichtern das Leben.

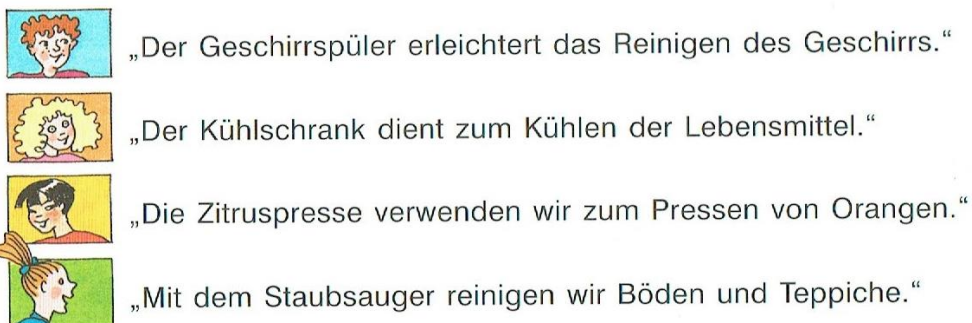


Abb. 15: Elektrischer Strom (Funkelsteine 4 2015, 116)

Die übrigen Fundstellen dieser Art sind auf den folgenden Buchseiten zu finden: 8, 32, 48, 80 und 96.

Zum anderen zählen all jene Abbildungen zu dieser Fundstellensammlung, die eines oder mehrere der natio-ethno-kulturell anderen Kinder (Dragan, Kuong, Fatma) in einer Gruppe von Kindern zeigen. Die Abbildungen dienen in diesen Fällen der Veranschaulichung eines Textes, Gedichtes oder Arbeitsauftrags, dabei werden die Kinder aber nicht namentlich erwähnt, weshalb aufgrund ihres Aussehens auf die jeweiligen Kinder geschlossen wird. Zu

finden sind solche Abbildungen auf den Seiten 48, 60, 63 und 125. Als Beispiel kann Abbildung 16 herangezogen werden. Zu sehen sind acht Kinder, sieben sitzen im Sesselkreis um ein stehendes Kind in der Mitte herum. Ganz links in der Abbildung ist Kuong an seiner Frisur und seinen Augen zu erkennen. Das Kind in der Mitte könnte Fatma sein, da sie sich durch ihren dunkleren Hautfarbton von den übrigen Kindern unterscheidet. Auch die schwarzen langen Haare geben einen Hinweis darauf.



Abb. 16: *Spielen macht Spaß* (Funkelsteine 4 2015, 48)

Die Darstellung der Fundstellen aus dem Sprachbuch Funkelsteine 4 zeigt, dass die Autorin darum bemüht zu sein scheint, natio-ethno-kulturell Andere in die Inhalte des Sprachbuchs einzubauen. Zugute gehalten werden kann der Autorin zum einen, dass drei der Kinder der vierten Klasse, die die tragenden Figuren dieses Schulbuchs darstellen, natio-ethno-kulturell Andere sind und zum anderen, dass diese Kinder immer wieder in den Inhalten und Abbildungen Platz finden. Wie bereits in den einleitenden Worten zu diesem Schulbuch angemerkt worden ist, tritt vor allem die Figur des Jungen Kuong häufig auf. Festzuhalten ist aber, dass er dabei oftmals als Vertreter für sein Herkunftsland eingesetzt wird, wie z.B. bei den Fundstellen „Sprech- und Sprachmeister“, „Ein Himmel voller Sterne“ oder „Wegen Regen entfallen“. Hier präsentiert er bzw. sein Vater stellvertretend für sein Herkunftsland China und die chinesische Bevölkerung dort übliche Praktiken, wie Schrift und Sprache, sowie ein bestimmtes Gedankengut, wie „Wir Chinesen sagen, ein Hase lebt auf dem Mond!“ (Funkelsteine 4 2015, 52). Dieser Umstand erscheint deshalb als fragwürdig, da er als einziger Schüler der gesamten Klasse im Sprachbuch als Repräsentant für sein Herkunftsland herangezogen wird.

Auch hinsichtlich der Fundstelle „Die erste Schularbeit“ ist die Frage aufgetaucht, warum gerade bei dieser Thematik alle drei natio-ethno-kulturell Anderen miteinbezogen werden.

Vermutet wird dahinter der Gedanke, dass womöglich vor allem diese Personengruppe mit Schwierigkeiten bei der Deutschschularbeit in Verbindung gebracht wird. Dabei würde wiederum eine Reduzierung auf einen natio-ethno-kulturellen Hintergrund vorgenommen werden. Ebenso könnten in diesen Texten rein landesübliche Namen verwendet werden, da auch innerhalb der Mehrheitsgesellschaft Probleme im Fach Deutsch auftreten und dies nicht unmittelbar mit der natio-ethno-kulturellen Herkunft in Verbindung stehen muss.

Als ein weiterer Kritikpunkt im Umgang bzw. in der Darstellung natio-ethno-kulturell Anderer ist das Kapitel „Kinder in anderen Ländern“ zu nennen. In diesem Kapitel werden ausschließlich Lebensweisen aus so genannten Entwicklungsländern präsentiert. Es ist verwunderlich, warum keine Auseinandersetzung mit der Lebensweise eines westlich orientierten Landes stattfindet, wie z.B. der USA. Zusätzlich zum Umstand, dass nur bestimmte Länder für diese Thematik herangezogen werden, vermitteln die Texte ein eher rückständiges Bild von den einzelnen Ländern. Betrachtet man z.B. den Informationstext über Südafrika, so wird nach Meinung der Autorin, ein sehr rückständiges Bild von Südafrika vermittelt (Fehlen diverser häuslicher Einrichtungen). Es wird dabei auf westliche Standards zurückgegriffen, da elektrischer Strom, das Vorhandensein eines Telefonnetzes und fließendes Wasser in westlichen Ländern Gang und Gäbe sind und somit von der eigenen Lebensweise auf andere geschlossen und dadurch dieselbe gleichzeitig bewertet wird. Ebenso haftet der Erwähnung, es sind *nur* 5 Millionen Weiße in Südafrika, für die Autorin eine negative Konnotation an, denn es leben ja nur so und so viele Weiße dort, nicht aber die Mehrheit. Es wird hier nach Meinung der Autorin deshalb eine Dichotomie zwischen Schwarzen und Weißen geschaffen. Auch im Text über Indien wird der Eindruck erweckt, dass der dortigen Lebensweise ein niedrigerer Stellenwert zugeschrieben wird, wenn in Bezug auf die Wohnverhältnisse, davon gesprochen wird, dass die Familien *nur* in einem Raum wohnen und schlafen. Im Hintergrund ist hier ein Vergleich mit westlichen Wohnverhältnissen zu erkennen, wo man über mehrere Räume verfügt, besser gesagt, geht man hier von einer bestimmten sozialen Schicht aus, die es sich leisten kann, über mehr als nur ein Zimmer zu verfügen.

Wie anhand dieser Beispiele gezeigt worden ist, wird hier eine einseitige ärmliche Darstellung verfolgt, die Diversität an Lebensweisen wird hingegen ausgespart. Es wird zwar im ersten Unterkapitel „Rund um die Welt“ der Arbeitsauftrag gegeben, weitere Informationen zu den Ländern Indien und Südafrika zu sammeln, dennoch obliegt es im Großen und Ganzen dem Ermessen sowie dem Wissen der Lehrperson, die Kinder über die angesprochene Diversität in den Ländern aufzuklären.

6.2.3. Lilos Sprachbuch 4 – Basisteil

Bereits während der ersten Durchsicht von Lilos Sprachbuch 4 ist es möglich gewesen drei Fundstellen auszumachen: Begrüßungsarten, „Vom ‚Normalsein‘ und vom ‚Anderssein‘“ und „Zwei bemerkenswerte Frauen“. Neben diesen haben sich noch einige weitere finden lassen. Allgemein kann festgehalten werden, dass dieses Schulbuch vereinzelt natio-ethno-kulturell Andere berücksichtigt. Zum einen durch die eben angesprochenen Fundstellen, die im Laufe der Präsentation der Ergebnisse noch näher erläutert werden, und zum anderen durch das wiederholte Auftreten eines Mädchens namens Fatima. Ihr Name weist auf einen anderen Kulturkreis hin, zudem wird in einer der Fundstellen erwähnt, dass sie Großeltern in der Türkei hat. Deshalb werden Stellen, in denen Fatima erwähnt wird bzw. eine Rolle spielt, in die Fundstellensammlung aufgenommen. Bezogen auf das Vorkommen von Namen aus anderen Kulturkreisen ist festgestellt worden, dass all jene Namen, mit Ausnahme von Fatima, immer in Verbindung mit dem jeweiligen Land, aus dem die Personen stammen, stehen und in einen bestimmten Kontext eingebettet sind. Ansonsten werden im gesamten Sprachbuch – in den diversen Texten und Übungsaufgaben – nur landesübliche Namen verwendet.

Als erste Fundstelle sind die Übungsaufgaben im Kapitel „Regeln muss es geben ...“ zu nennen, die sich mit Begrüßungsarten aus verschiedenen Ländern und Kulturkreisen auseinandersetzen. Auf zwei Seiten beschäftigen sich die SchülerInnen in verschiedenen Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Begrüßungsarten. Der Text auf Seite 8, Aufgabe 15 gibt Informationen über den historischen Hintergrund der Begrüßungsart des Händeschüttelns. Anschließend daran wird das Thema auf Begrüßungsgewohnheiten in anderen Kulturen und Ländern gelenkt und mit den folgenden Worten eingeleitet: „In einigen Kulturen gibt es Begrüßungsarten, die uns wohl ein bisschen ungewöhnlich vorkommen. Könntest du dir vorstellen, jemandem zur Begrüßung die Zunge zu zeigen?“ (Lilos Sprachbuch 4 2007, 8). Danach werden Begrüßungsarten aus den folgenden Ländern aufgezählt: Tibet, Russland, Neuseeland, Thailand, Indien, Polynesien und Neuguinea. Der Text schließt mit der Beschreibung der Begrüßungsgewohnheiten aus Neuguinea, wie folgt: „Am ungewöhnlichsten für uns sind wohl die Begrüßungsgewohnheiten einiger Stämme auf Neuguinea. Dort schlagen die Menschen einander auf den Allerwertesten“ (ebd.). Die SchülerInnen sollen in Aufgabe 15 den Text lesen und herausfinden, wie viele Begrüßungsarten sie nicht kennen. In der nächsten Aufgabe geht es darum, eine der drei vorgegebenen Überschriften für den Text auszuwählen und die Wahl zu begründen. Die letzte Aufgabenstellung beinhaltet das Zuordnen der Begrüßungsarten aus dem Text zu

vorgegebenen Bildern. Wie aus Abbildung 17 entnommen werden kann, werden die Personen aus den verschiedenen Kulturkreisen in einer bestimmten Kleidung gezeigt. Vermutlich soll die Art der Darstellung die Personen in ihrer traditionellen Kleidung zeigen, um kulturelle Besonderheiten hervorzuheben.

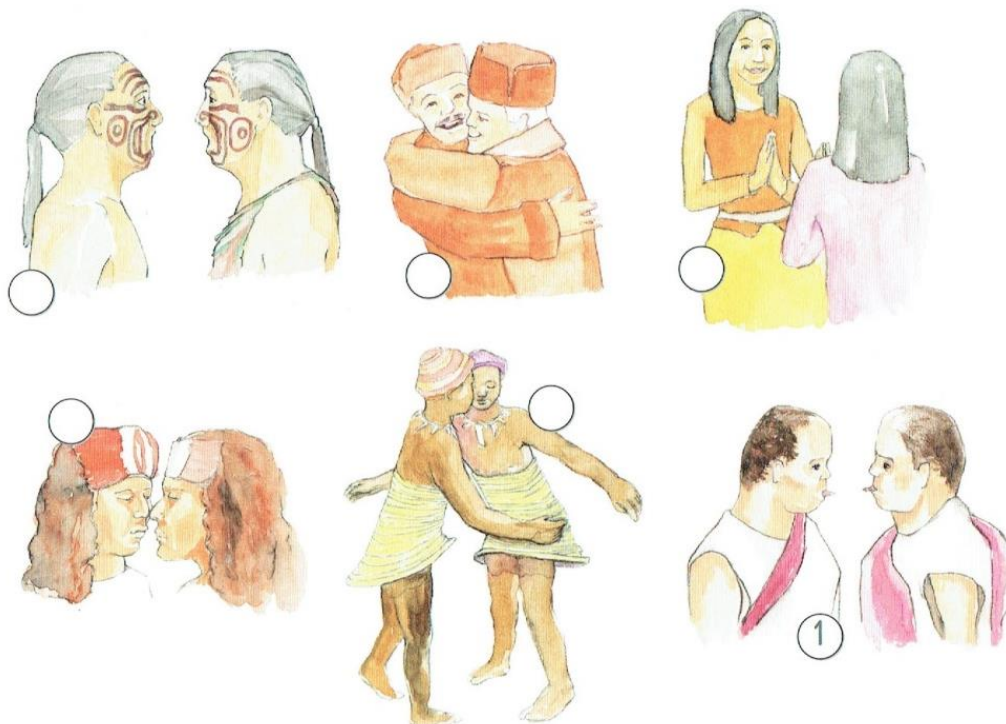


Abb. 17: Begrüßungsarten (Lilos Sprachbuch 4 2007, 9)

Die nächste Fundstelle ist in das Kapitel „Fröhliche Weihnachten“ eingebettet und ist im Unterkapitel „Vom ‚Normalsein‘ und vom ‚Anderssein‘“ zu finden (ebd., 44). In Aufgabe 5 stellen drei Kinder aus anderen Ländern ihre Weihnachtsbräuche vor. Beschrieben wird die Aufgabe mit den folgenden Worten: „Für diese Kinder sind die Weihnachtsbräuche anders als für uns. Was trifft auf welches Kind zu? Schreib die Anfangsbuchstaben der Namen der Kinder neben die Sätze“ (ebd.). Zu sehen sind bei dieser Aufgabe eine der Hauptfiguren des Buches mit Sprechblase, drei Fotos mit Bilderunterschriften und drei kurze Texte.

Eine der Hauptfiguren des Buches namens Emil ist oberhalb des Textes und links neben den Fotos platziert und spricht zu den SchülerInnen, was mithilfe einer Sprechblase ausgedrückt wird. In ihr steht: „Was für uns normal ist, ist für andere anders. Was für uns anders ist, ist für andere normal! Was ist dann eigentlich wirklich normal?“ (ebd.).

Rechts neben der Sprechblase befinden sich drei Fotos von Kindern mit Bilderunterschriften (Abb. 18). Sie zeigen ein Kind namens Trad aus Thailand, eines namens Issin aus Zimbabwe und eines namens Marc aus den USA.

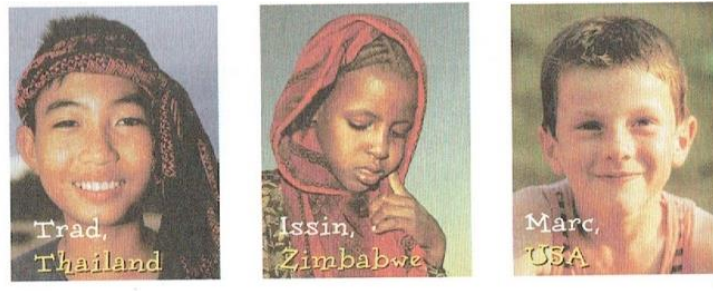


Abb. 18: Vom Normalsein und vom Anderssein (Lilos Sprachbuch 4 2007, 44)

Darunter befinden sich drei kurze Texte, die Weihnachtsbräuche aus verschiedenen Ländern beschreiben. Text a beschreibt ein typisches Weihnachtsessen bestehend „aus Ochsen- oder Ziegenfleisch, einem Brei aus Kornmehl, Brot, Marmelade, Tee und Zucker“ (ebd.). Weiters wird darüber berichtet, dass die Menschen gemeinsam feiern und Weihnachtslieder singen. Zudem wird erwähnt, dass Hirten am Nachmittag auf ihre Weiden zurückkehren und Kinder vor dem Feuer spielen. Das Weihnachtsfest ist vorbei, wenn die Sonne untergeht. Text b erzählt von Santa Claus, der mit seinem von Rentieren gezogenen Schlitten kommt und durch den Schornstein ins Wohnzimmer gelangt. Dort füllt er Geschenke in geschmückte Socken. Der letzte Text beschreibt, dass in diesem Land nur wenige Menschen Weihnachten feiern, da die meisten dort der buddhistischen Religion angehören. Die wenigen Christen des Landes feiern zwar Weihnachten, Geschenke und Weihnachtsdekoration werden jedoch weggelassen. Eine Lösung zu der Aufgabe wird nicht angeboten.

In den einleitenden Worten zu den Ergebnissen dieses Schulbuchs ist bereits erwähnt worden, dass ein Mädchen namens Fatima im Verlauf des Buches wiederholt in verschiedenen Geschichten auftritt. In den folgenden Absätzen werden nun die Fundstellen dazu präsentiert.

Die Geschichte „Tage gibt’s, da könnt ich platzen“ (ebd. 70), zu finden im Kapitel „Von den Gefühlen“, handelt davon, dass bei Lilo an diesem Tage irgendwie alles schief läuft. Sie berichtet von den unterschiedlichen Ereignissen. In einem Zwischenfall kommt das Mädchen Fatima vor. Lilo stößt sich den Kopf am Tisch, daraufhin möchte sie Fatima trösten. Lilo ist aber so schlecht drauf, dass sie nur zu ihr sagt, sie solle sie in Ruhe lassen. Ein weiterer Zwischenfall mit Fatima ereignet sich im Turnsaal. In Partnerarbeit sollen die Kinder den Kopfstand üben, den beherrscht Lilo eigentlich schon. Fatima stellt sich ihr als Hilfestellung zur Verfügung, dabei passiert das Unglück – Lilo stößt Fatima unabsichtlich beim Kopfstand mit ihren Beinen zu Boden. Daraufhin fällt Fatima zu Boden und hat Tränen in den Augen. Sofort entschuldigt sich Lilo und bietet Hilfe an, aber Fatima meint es ginge schon. Lilo ist einfach schlecht gelaunt und hat jetzt noch zusätzlich ein schlechtes Gewissen wegen Fatima. Die Lehrerin bietet ihr daraufhin eine Möglichkeit, ihre Wut loszubekommen.

Im Hörspiel „Das Gänseblümchen“ im Kapitel „Das ist schon etwas Besonderes“ (ebd., 76) befragen Kinder Erwachsene auf der Straße darüber, was für sie besonders ist. Auch Fatima ist eines der Kinder, das Leute befragt. Diese Information kann mithilfe der darauffolgenden Aufgabe 2 erschlossen werden: „Fatima war viel entschlossener. Sie ging zu einer Frau und **sagte** (...)“ (Hervorhebung im Original, ebd., 77). Die Seite, auf der es um das Hörspiel geht, ist so aufgebaut, dass sechs Personen abgebildet werden mit jeweils einer Sprechblase dazu. Aus dem Kontext des Hörspiels heraus und mithilfe der Sätze der nächsten Seite kann das Mädchen mit dem blauen Kleid, dem grünen T-Shirt und den schwarzen, geflochtenen Haaren am rechten Rand der Seite als Fatima identifiziert werden.

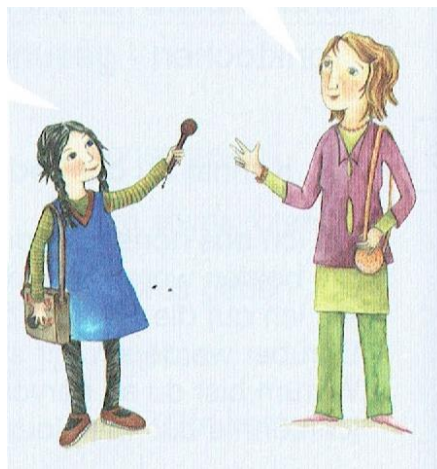


Abb. 19: *Das ist schon etwas Besonderes!* (Lilos Sprachbuch 4 2007, 76)

Als eine weitere Fundstelle ist das Hörspiel „Besuch im Altersheim“ (ebd., 88) im Kapitel „Ein Ausflug am Muttertag“ zu nennen. Lilos Klasse besucht das Altersheim, um den Bewohnern etwas vorzusingen. Zu Beginn äußert Fatima ein Unwohlsein beim Gedanken daran ins Altersheim zu gehen. Sie erzählt, dass es in der Türkei so etwas nicht gäbe und ihre Großeltern bei ihrem Onkel und ihrer Tante wohnen würden. Dieser Aspekt wird in Aufgabe 2 nochmals aufgegriffen, bei der die Kinder passende Fürwörter in die Lücken der Sätze schreiben sollen. Nachdem die Kinder vorgesungen haben, unterhalten sie sich mit einer der alten Damen. Zum Schluss merkt Fatima an, dass ihrer Oma ein solcher Besuch sicher auch gut gefallen hätte.

Die Videogeschichte und ein damit verbundener Text des Kapitels „Mit ein bisschen Fantansie ...“ stellen die letzte Fundstelle in Bezug auf Fatima dar. In der Geschichte geht es darum, dass die Kinder mit einer Künstlerin gemeinsam die Wand einer Bahnunterführung bemalen dürfen. Lilo und Fatima wollen einen Baum mit Schmetterlingen malen, Robert ein Rennauto und Tanja eine Prinzessin ins Auto von Robert. Links neben dem kurzen Text befindet sich eine Abbildung. Darauf zu sehen sind drei Kinder, die gerade malen. Das

Mädchen ganz links könnte Fatima sein, da sie vom Aussehen her Ähnlichkeit mit dem als Fatima identifizierten Mädchen vom Kapitel „Das ist schon etwas Besonderes!“ aufweist (siehe Abb. 20).



Abb. 20: *Mit ein bisschen Fantasie ... (Lilos Sprachbuch 4 2007, 100)*

Als letzte Fundstelle im Schulbuch Lilos Sprachbuch 4 ist das Unterkapitel „Zwei bemerkenswerte Frauen“, das in das Kapitel „Ein Ausflug zum Muttertag“ eingebettet ist, zu erwähnen. Es wird hier unter anderem das Leben von Mutter Teresa in einem Sachtext vorgestellt. Da sie selbst aus der Republik Mazedonien stammt und ihr Leben als Nonne in Indien, genauer gesagt Kalkutta verbracht hat, wird sie und der Informationstext über ihre Person als Beispiel zur Darstellung von natio-ethno-kulturell Anderen herangezogen. Neben dem Text befinden sich auf dieser Seite auch zwei Fotos. Eines davon zeigt laut Bildunterschrift Mutter Teresa selbst. Ein zweites Foto, rechts unten neben dem Text angesiedelt, zeigt der Bildunterschrift zufolge, Mutter Teresa in einem Krankenhaus. Zu sehen sind neben Mutter Teresa ein paar Frauen mit Babys auf den Armen und teilweise einem Gefäß in der Hand.

Aufgabe der SchülerInnen ist es in Zusammenhang mit diesem Text, zuerst einige Fragen zu beantworten, etwa wer die Frau auf dem Bild ist oder wo und wann sie geboren bzw. gestorben ist. Anschließend daran sollen sie den Text lesen. Eine weitere Aufgabenstellung fragt danach, warum Mutter Teresa als Mutter bezeichnet worden ist, da sie selbst keine Kinder hatte.

Mutter Teresa

Mutter Teresa wurde am 27. August 1910 als Agnes Gonxha Bojaxhiu in Skopje geboren, der heutigen Hauptstadt der Republik Mazedonien. Gonxa (der Name bedeutet ‚Blütenknospe‘) wuchs in einer wohlhabenden Familie auf. Sie wurde von ihren Eltern sehr religiös erzogen. Als sie zehn Jahre alt war, starb ihr Vater. Schon im Alter von zwölf Jahren entschied sie sich für ein Leben als Nonne. Sechs Jahre später kam sie als ‚Schwester Teresa‘ nach Indien. Sie war zunächst Lehrerin und wurde bald Schuldirektorin. Auf einer ihrer zahlreichen Fahrten durch die Millionenstadt Kalkutta verspürte sie in sich den brennenden Wunsch, den Armen der Stadt zu helfen.



Mutter Teresa

Von da an lebte Teresa unter den Ärmsten der Armen in den Slums von Kalkutta. Im Jahr 1949 nahm sie selbst die indische Staatsbürgerschaft an und gründete 1950 den Orden

‚Missionarinnen der Nächstenliebe‘. Teresa kümmerte sich mit ihrem Orden besonders um Sterbende, Waisen und Kranke. Ihr Wahlspruch war: „Gestern ist vergangen. Morgen ist noch nicht da. Wir haben nur das Heute zum Lieben und Leben. Lasst uns beginnen!“ Heute gehören über 3000 Ordensschwestern und über 500 Ordensbrüder in über 100 Ländern der Erde dem Orden von Mutter Teresa an. Für ihr Wirken erhielt sie zahlreiche Preise. Der bedeutendste davon war ohne Zweifel der Friedensnobelpreis, der ihr 1979 verliehen wurde.

Mutter Teresa starb am 5. September 1997 in Kalkutta.



Mutter Teresa in einem Krankenhaus.

Abb. 21: Zwei bemerkenswerte Frauen (Lilos Sprachbuch 4 2007, 91)

Wie durch die Aufbereitung der Fundstellen sichtbar geworden ist, sind natio-ethno-kulturell Andere in diesem Sprachbuch vermehrt nur in speziellen Kapiteln zu finden. Eine Ausnahme bilden die Fundstellen bezüglich der Schülerin Fatima, die in vier Geschichten eingebaut worden ist. In drei der vier Geschichten ist ihr natio-ethno-kultureller Hintergrund durch ihren Namen intendiert. Eine der Geschichten geht näher auf ihre türkischen Wurzeln ein und gibt stellvertretend für die türkische Kultur einen kurzen Einblick in den Umgang mit alten Leuten bzw. Großeltern (vgl. Fundstelle „Besuch im Altersheim“). Allgemein kann festgehalten werden, dass natio-ethno-kulturell Anderen nur ein geringer Platz im Schulbuch Lilos Sprachbuch 4 eingeräumt wird.

Bezugnehmend auf die Fundstelle Begrüßungsarten muss erwähnt werden, dass die abgebildeten Personen sehr vereinfacht in ihrer traditionellen Kleidung abgebildet worden sind und dadurch für die SchülerInnen möglicherweise der Eindruck entsteht, dass Personen aus diesen Ländern immer so angezogen sind. Hinsichtlich der Mönche in Tibet mag dies wohl stimmen, bezogen auf andere Kulturkreise und Länder könnte dies jedoch ein falsches Bild auf die dort lebende Bevölkerung werfen. Daher erscheint es wichtig, dass die Lehrperson diesen Aspekt im Unterricht anspricht und diese Bilder nicht nur für sich alleine stehen lässt.

Interessant an sich wirkt bereits der Titel des Kapitels „Vom ‚Normalsein‘ und vom ‚Anderssein‘“, in welches die Fundstelle über unterschiedliche Weihnachtsbräuche

eingebettet ist. Es wird hier im Titel eine Dichotomie hergestellt, die sich zudem in der Aussage der Hauptfigur Emil widerspiegelt, denn es gibt etwas Normales und etwas Anderes. Wobei hier die Hauptfigur eine wichtige Frage stellt und die SchülerInnen zum Nachdenken auffordert, nämlich: „Was ist dann eigentlich wirklich normal?“ Dieser Gedanke könnte als Anstoß genommen werden, um in der Klasse darüber zu diskutieren und über die eigenen Normen zu reflektieren. In Bezug auf die Auswahl der Darstellung anderer Weihnachtsbräuche kann den AutorInnen zugutegehalten werden, dass sie nicht nur Bräuche aus so genannten Entwicklungsländern (Thailand, Zimbabwe) herangezogen haben, sondern auch aus einem westlichen Land (USA). Dennoch handelt es sich bei der Beschreibung der Bräuche um eine vereinfachte und sehr plakative Darstellung. Interessant wäre, woher die AutorInnen die Informationen darüber entnommen haben.

6.2.4. Sprachlichter 4

Bei der Analyse der beiden Teile der Sprachbuchreihe Sprachlichter 4 ist nur ein Kapitel ausgemacht worden, in dem explizit auf natio-ethno-kulturell Andere hingewiesen wird und zwar im Kapitel „So schreibt man anderswo“ (Sprachlichter 4, Teil 1 2011, 96). Neben dieser Fundstelle können noch zwei weitere genannt werden, die sich mit natio-ethno-kulturell Anderen in der einen oder anderen Art und Weise auseinandersetzen. Alle erwähnten Fundstellen werden im Anschluss noch genau beschrieben.

In Anbetracht des gesamten Sprachbuchs Sprachlichter 4 kann festgehalten werden, dass in diversen Übungstexten und Übungssätzen immer wieder Namen aus anderen Kulturkreisen eingebaut werden. Im Vergleich zu den übrigen hier analysierten Sprachbüchern bezieht dieses sogar die meisten dieser Namen ein: Adisa, Irina, Tarik, Alia, Emina, Sina, Adnan, Samira, Petrit, Riad, Semir, Dejan und Imana. Es werden hier nicht alle dieser Fundstellen aufgezählt und beschrieben, sondern drei Fundstellen ausgewählt, die stellvertretend für unterschiedliche Textformen und Übungsaufgaben herangezogen werden. Die übrigen Fundstellen können auf den folgenden Schulbuchseiten nachgelesen werden: Teil 1 – 14, 79, 81, 84; Teil 2 – 56, 58, 62.

Im Kapitel „...geheimnisvoll“ (Sprachlichter 4, Teil 1 2011, 90) wird ein Übungstext angeführt, in dem es darum geht, dass Tarik und Alia ihre Großeltern nach Weihnachten besuchen. Dabei bemerken sie, dass eine der Kühe fehlt. Daraufhin machen sich die beiden Kinder auf die Suche nach der Kuh und finden sie in einem Wald. Weil sie die Kuh gefunden haben, bekommen sie vom Großvater eine Belohnung. Die SchülerInnen sollen in diesem

Text die Wörter „ihm“ und „ihn“ unterstreichen. Außerdem enthält der Text so genannte Trainingswörter. Diese Aufgabenart kommt im Verlauf des Sprachbuchs immer wieder vor, die Inhalte der Texte variieren dabei je nach Trainingswörtern und Überthema des Kapitels.

Als eine weitere Fundstelle im Hinblick auf die Einbeziehung von Namen aus anderen Kulturkreisen kann Aufgabe 1, Seite 51 im Teil 2 genannt werden. Hier geht es darum die Stimmung von drei abgebildeten Kindern (siehe Abb. 22) mithilfe von vorgegebenen Eigenschaftswörtern zu beschreiben. In der nächsten Aufgabe sollen die SchülerInnen dann überlegen, was die Kinder erlebt haben können, weshalb sie die jeweilige Stimmung zeigen.

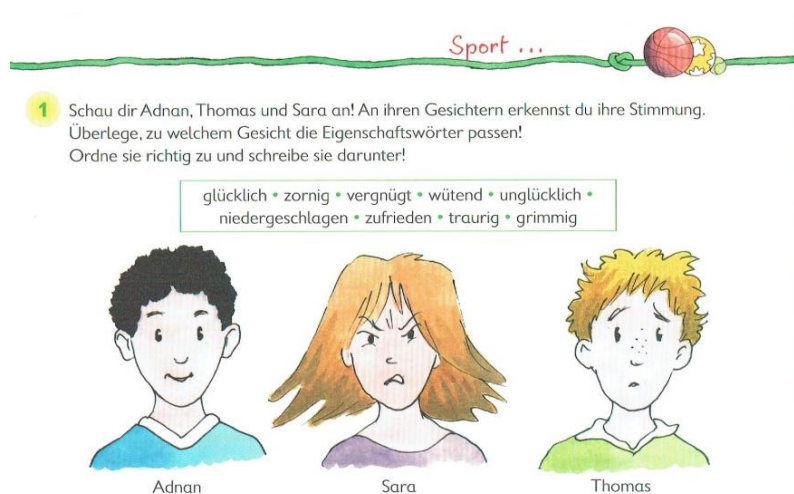


Abb. 22: Stimmung (Sprachlichter 4, Teil 2 2011, 51)

Die letzte Fundstelle diesbezüglich besteht aus Übungssätzen. Sie ist im Kapitel „... mit dem Fahrrad“ (Sprachlichter 4, Teil 2 2011, 64) in Aufgabe 1 zu finden. Hier geht es darum, verschiedene Satzglieder zu bestimmen. Dazu werden Übungssätze angeboten, die die Situation der Fahrradprüfung beschreiben. Im letzten Satz wird beschrieben, dass Semir Dejan gerade die Vorrangregeln erklärt.

Wie bereits einleitend erwähnt worden ist, sind neben Fundstellen, die sich auf Namen beziehen noch drei weitere Stellen gefunden worden, die sich mit natio-ethno-kulturell Anderen auseinandersetzen. Im Teil 1 der Sprachlichter 4 dreht sich im Kapitel „... und neue Medien“ alles um verschiedene Medien. Im Übungstext „Das Internet“ (Sprachlichter 4, Teil 1 2011, 49) wird beschrieben, wie das Mädchen Melanie den Computer und das Internet nutzt. Es wird angemerkt, dass sie zuerst ihre Eltern fragen muss, da diese im Internet auch eine Gefahr sehen. Weiters wird geschrieben, dass Melanie es spannend findet, „andere Menschen aus der Welt kennenzulernen“ (ebd.).

Im Kapitel „Das ist meine Seite für dich“ unter dem Titel „So schreibt man anderswo“ (Sprachlichter 4, Teil 1 2011, 96) dreht sich alles um die Schrift aus anderen Ländern und um

Fremdwörter. Unter dem ersten Punkt werden verschiedene Wörter in unterschiedlichen Schriftzeichen und daher Sprachen gezeigt: in Arabisch, Chinesisch, Russisch, Griechisch, Thailändisch und Hebräisch (siehe Abb. 23). Die Aufgabe wird wie folgt erklärt: „In vielen Ländern schreibt man mit anderen Schriftzeichen als bei uns. Schreibe alle Wörter ab!“ (ebd.). In der nächsten Aufgabenstellung geht es darum, ein Wort auszusuchen und dazu ein Bild zu gestalten, das zur Bedeutung des Wortes passt. Die übrigen beiden Aufgaben beschäftigen sich mit diversen Arbeitsaufträgen zum Thema „Fremdwörter“.

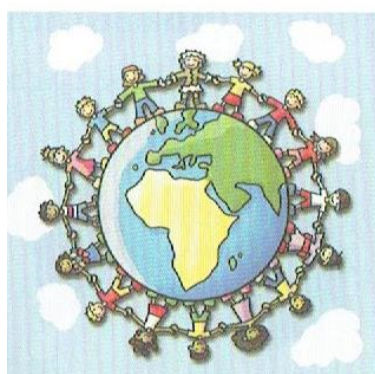


Abb. 23: So schreibt man anderswo (Sprachlichter 4, Teil 1 2011, 96)

Als letzte Fundstelle dieses Sprachbuchs kann die Aufgabe „Sommerzeit – heiße Zeit?“ (Sprachlichter 4, Teil 2 2011, 94) im Kapitel „Für Forscherinnen und Entdecker“ genannt werden. Den SchülerInnen wird der Auftrag gegeben herauszufinden, „wie die Menschen in fernen Ländern diese Jahreszeit erleben“ (ebd.). Um Länder auszusuchen, sollen die Kinder einen Atlas oder Globus nehmen. Als Hilfestellung werden die folgenden Beispiele angegeben: „Wie ist es am Südpol zu dieser Jahreszeit? Wie in Australien, z.B. in Sydney? Wie in Südamerika, z.B. in Argentinien? Wie in Grönland? ...“ (ebd.). Wenn sie ein Land

ausgewählt haben, sollen sie sich dazu Notizen machen und eventuell ein Rätsel für die anderen Kinder gestalten.

Neben der Aufgabenstellung ist ein kleines Bild (Abb. 24) platziert, das die Erdkugel zeigt auf der rundherum Kinder stehen, die sich die Arme reichen und dadurch einen Kreis bilden. Die Kinder tragen unterschiedliche Kleidung, teilweise verbindet man mit einzelnen Kleidungen bestimmte Kulturen bzw. Länder, z.B. trägt ein Kind einen Kimono, ein anderes Kind trägt eine Blumenkette um den Hals. Als Bildunterschrift ist ein Name – Rafaela Nachtmann – angegeben, möglicherweise die Person, die dieses Bild gemalt bzw. gestaltet hat.



der Rafaela Nachtmann

Abb. 24: Sommerzeit – heiße Zeit? (Sprachlichter 4, Teil 2 2011, 94)

Die Fundstellen beweisen, dass der erste Eindruck, der beim Durchblättern dieses Sprachbuchs den Anschein erweckt hat, natio-ethno-kulturell Andere würden nicht berücksichtigt werden, getäuscht hat. Wie bereits in den einleitenden Worten zu den Ergebnissen der Analyse des Sprachbuchs Sprachlichter 4 angemerkt worden ist, kann als positiv vermerkt werden, dass in diesem Sprachbuch vergleichsweise „viele“ Namen aus anderen Kulturkreisen verwendet werden. Zudem werden die Kinder mit solchen Namen nicht stellvertretend für eine bestimmte Kultur oder ein bestimmtes Land herangezogen, wie das im Sprachbuch Funkelsteine 4 mit dem Jungen namens Kuong der Fall ist. So wie landesübliche Namen werden auch Namen aus anderen Kulturkreisen in verschiedene Inhalte eingebaut. Gefehlt hat jedoch die Einbeziehung von natio-ethno-kulturell Anderen in den Abbildungen. Die Personen werden alle mit demselben rosafarbenen Hautfarbton gezeichnet. Hier würde bereits ein feiner Unterschied in der Farbwahl ausreichen, um die Diversität der Gesellschaft zu repräsentieren.

Neben der Einbeziehung der Namen aus anderen Kulturkreisen bietet das Schulbuch, wie die Fundstellensammlung zeigt, jedoch wenige Möglichkeiten, um sich mit interkulturellen Themen auseinanderzusetzen. Zugute gehalten werden können die Fundstellen, „So schreibt man anderswo“ und „Sommerzeit – heiße Zeit?“, da die SchülerInnen hier dazu angehalten werden, sich mit Praktiken und Lebensweisen aus anderen Ländern zu beschäftigen.

6.2.5. Wunderwelt Sprache 4

Vorweggenommen werden kann, dass sich der beim ersten Eindruck geäußerte Verdacht, dass natio-ethno-kulturell Andere selten in den Einzelheften des Sprachbuchs Wunderwelt Sprache 4 auftreten, getäuscht hat, da doch einige Fundstellen ausgemacht werden konnten. Es gibt jedoch Unterschiede in der Anzahl der Fundstellen in den jeweiligen Einzelheften. Deshalb erfolgt die Präsentation derselben für jeden Teil einzeln in der folgenden Reihenfolge: Lesen und Sprechen, Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung und Rechtschreiben. Für eine einfachere Darstellung wird der Titel des Sprachbuchs Wunderwelt Sprache in den folgenden Absätzen mit WS abgekürzt und nur der Untertitel des jeweiligen Teils ausgeschrieben.

Im Einzelheft Lesen und Schreiben ist nur eine Fundstelle ausgemacht worden. Dabei handelt es sich um einen Buchtipps zum Buch „Ben liebt Anna“ von Härtling (vgl. WS Lesen und Sprechen 2015, 21), den die SchülerInnen lesen sollen. Es wird im Zuge dessen ein kleiner Auszug aus dem Buch vorgestellt, der von der ersten Begegnung zwischen Anna, einem Mädchen aus Polen, das erst seit einem halben Jahr in Deutschland wohnt, und Ben, einem Jungen aus Deutschland, erzählt. Es ist Annas erster Schultag in der neuen Klasse. Das Mädchen wird wie folgt beschrieben: „Alles war komisch an Anna. Sie hatte keine Jeans an, sondern ein zu langes, altmodisches Kleid. Sie hatte nur einen Zopf und auch der war zu lang. Sie war blass und dünn und schniefte. (...) Ben fand, Anna passe gar nicht in die Klasse“ (ebd.) Daran anschließend wird vom ersten Augenkontakt der beiden berichtet. Der Ausschnitt endet damit, dass sich in den nächsten Tagen niemand um Anna kümmerte. Neben dem Text sind zwei Kinder zu sehen, ein Mädchen und ein Junge. Der Inhalt des Textes lässt darauf schließen, dass hier Anna und Ben abgebildet sind. Unterhalb des Textes sind zwei der Außerirdischen mit Sprechblasen dargestellt. Der Inhalt der Sprechblasen kann der Abbildung 25 entnommen werden.



Abb. 25: Ben liebt Anna (WS Lesen und Sprechen 2015, 21)

Unter dem Bild ist noch ein zweiter Arbeitsauftrag gegeben, in dem die SchülerInnen danach gefragt werden, ob sie sich vorstellen können, wie sich Anna fühle und ob sie schon einmal selbst in einer solchen Situation waren.

Insgesamt drei Fundstellen sind im Einzelheft Verfassen von Texten zu nennen. Die erste Fundstelle ist im Kapitel „Neues aus der Schreibwerkstatt“ (WS Verfassen von Texten 2015, 12) eingebettet. Es handelt sich dabei um eine Abbildung, die vermutlich nur der Veranschaulichung einer so genannten Schreibwerkstatt dient (siehe Abb. 26). Es werden nämlich im darunter stehenden Text keine Namen genannt, sondern nur der Vorgang einer Schreibwerkstatt beschrieben. Auf dem Bild selbst sind drei Kinder zu sehen. Ein Kind sitzt am Laptop und zwei Kinder sitzen gemeinsam an einem Tisch und schreiben etwas auf ein Blatt Papier. Der Hautfarbton des mittleren Kindes scheint eine Spur dunkler zu sein als jener der beiden anderen Kinder, was auf einen natio-ethno-kulturellen Hintergrund verweist. Deshalb ist diese Abbildung in die Sammlung der Fundstellen aufgenommen worden.



Abb. 26: Neues aus der Schreibwerkstatt (WS Verfassen von Texten 2015, 12)

Gleich auf der nächsten Seite unter dem Titel „Wortschatztruhe ,essen und trinken““ befindet sich wieder eine Fundstelle. In Aufgabe 3 kommt im ersten Übungssatz der Name Naemi vor,

der auf einen anderen Kulturkreis verweist. Im Satz selbst geht es ums Essen einer gesunden Karotte (vgl. ebd., 13).

Bei der letzten Fundstelle dieses Einzelhefts handelt es sich erneut um eine Abbildung. Zu sehen sind im Kapitel „Fantastische Geschichten“ (ebd., 34) in der Aufgabe 1 vier Kinder und ein Fahrrad mit Flügeln. Der Hautfarbton des zweiten Kindes von links scheint eine Spur dunkler zu sein als jener der anderen Kinder, weshalb auf einen natio-ethno-kulturell anderen Hintergrund geschlossen wird. Alle vier Kinder blicken auf das Fahrrad in der Mitte des Bildes (siehe Abb. 27). Arbeitsauftrag ist, zu beschreiben, was passiert sein und wie die Geschichte ausgehen könnte. Die Ideen sollen miteinander verglichen werden, zudem sollen die SchülerInnen Wörter für die Geschichte sammeln.



Abb. 27: *Fantastische Geschichten* (WS Verfassen von Texten 2015, 34)

Bei drei der fünf Fundstellen aus dem Einzelheft Sprachbetrachtung kommen in Übungssätzen die folgenden Namen aus einem anderen Kulturkreis vor: Pedro, Gino und Dalia. Auf Seite 9 kommt Pedro in einem Übungssatz vor, bei dem das Prädikat unterstrichen werden soll. Genau um dieselbe Aufgabenstellung geht es beim Satz „Gino schnarcht“ (ebd., 10) auf der nächsten Seite. Mit dem Erkennen der Mitvergangenheitsform eines Verbs setzen sich die Übungssätze auf Seite 28 in Aufgabe 1 auseinander. Dabei kommt der Satz vor: „Dalia winkte zum Abschied“ (ebd., 28).

Neben diesen Fundstellen bezogen auf Namen, sind noch zwei Abbildungen in die Sammlung aufgenommen worden. Zum einen die Abbildung auf Seite 8: Hier gehen drei Mädchen nebeneinander. Aus dem nebenstehenden Text lässt sich entnehmen, dass die drei Mädchen ins Kino gehen, um sich dort einen Film anzusehen. Das Mädchen in der Mitte des Bildes hält ein Gefäß mit Popcorn in der Hand, die beiden übrigen möglicherweise Eintrittskarten. Das Mädchen ganz rechts scheint eine dunklere Hautfarbe zu haben als die beiden anderen Mädchen.



Abb. 28: Kinobesuch (WS Sprachbetrachtung 2015, 8)

Zum anderen wird die Abbildung auf Seite 26 in die Sammlung integriert. Die drei Außerirdischen, der Professor und vier Kinder namens Sandra, Max, Tina und Tom (Abb. 29, von links nach rechts) sind hier abgebildet. Zusätzlich zu den Personen sind noch acht Sprechblasen zu sehen. Darin zu lesen sind verschiedene Aktivitäten, die in der Vergangenheit stattgefunden haben. Die SchülerInnen haben die Aufgabe, die Sätze in den Sprechblasen den richtigen Personen zuzuordnen. Als Hilfestellung haben die Personen besondere Gegenstände in der Hand, die für jeweilige Aktivität nötig sind. Das Mädchen mit dem Namen Tina auf dem T-Shirt hat im Unterschied zu den anderen Kindern einen etwas dunkleren Hautfarbton.



Abb. 29: Zweitwörter – Vergangenheit (WS Sprachbetrachtung 2015, 26)

Auch bei den Fundstellen im letzten Einzelheft Rechtschreiben handelt es sich einerseits um Namen aus anderen Kulturkreisen und andererseits um eine Abbildung. Im Kapitel „Es

passiert viel“ (WS Rechtschreiben 2015, 11) werden für die Übungssätze unter anderem drei Namen verwendet, die auf einen natio-ethno-kulturellen Hintergrund verweisen. Diese lauten wie folgt: Asita, Amir und Medina. In dieser Aufgabe geht es darum, die Sätze in die Mitvergangenheitsform zu setzen.

Die Abbildung im Kapitel „Namenwörter bauen: -ung und -schaft“ (ebd., 25) zeigt eine Gruppe von fünf Kindern. Aus den nebenstehenden Satzteilen kann entnommen werden, dass es sich dabei um die Mannschaft eines Sportvereins handelt. Die Kinder tragen auf ihren T-Shirts die Ziffern 2, 1, 5, 4 und 6, das Kind ganz links hält einen Ball im rechten Arm. Das Kind daneben hat gegenüber den anderen Kindern einen dunkleren Hautfarbton (siehe Abb. 30).



Abb. 30: Mannschaft (WS Rechtschreiben 2015, 25)

Da es sich bei den präsentierten Fundstellen der Einzelhefte mehrheitlich um Abbildungen handelt, muss allgemein in Bezug darauf festgehalten werden, dass in der Sprachbuchreihe Wunderwelt Sprache 4 mehrheitlich die vier Hauptfiguren zu sehen sind. Vereinzelt werden andere Personen miteinbezogen, dabei meist auch eine Person mit einem etwas dunkleren Hautfarbton. Es ist zudem deutlich geworden, dass neben landesüblichen Namen noch solche aus anderen Kulturkreisen in den Übungssätzen verwendet worden sind. Da in dieser Sprachbuchreihe allgemein keine bestimmten Themen in den Inhalten aufgegriffen werden, erscheint es nicht verwunderlich, dass keine interkulturellen Themen enthalten sind.

6.3. Zusammenfassung der Fundstellensammlung

Nachdem nun die Ergebnisse und damit verbunden die Fundstellen, die sich aus den einzelnen Schulbuchanalysen ergeben haben, präsentiert worden sind, wird der Versuch unternommen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, wiederkehrende Themen sowie allgemeine Aussagen herauszuarbeiten. Abschließend wird zudem eine erste Beantwortung der ersten drei

Unterfragen der Forschungsfrage, wie man Anderen in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule begegnet, vorgenommen.

Zuerst wird der Fokus auf die Einbindung von Namen aus anderen Kulturkreisen gelegt. Betrachtet man die Fundstellen und allgemeinen Aussagen nach der Analyse der Sprachbücher, so zeigt sich, dass in vier von fünf Schulbüchern neben landesüblichen Namen auch solche aus anderen Kulturkreisen in Übungsaufgaben und Übungstexte einbezogen werden. Manchen gelingt das besser und manchen schlechter. Positiv hervorgehoben werden können die Sprachbücher Sprachlichter 4, Funkelsteine 4 und Wunderwelt Sprache 4. Sie versuchen jedes auf eigene Art und Weise, natio-ethno-kulturell Andere immer wieder und in unterschiedlicher Weise einzubeziehen. Sprachlichter 4 weist, wie bereits erwähnt, die meiste Diversität an verwendeten Namen auf bzw. bezieht die meisten Namen aus anderen Kulturkreisen in seine Inhalte ein. Indem die Hauptfiguren des Sprachbuchs Funkelsteine 4 durch eine vierte Klasse repräsentiert werden und drei SchülerInnen dabei einen natio-ethno-kulturellen Hintergrund aufweisen, sind auch sie durchgängig in den Inhalten dieses Schulbuchs präsent. Die Sprachbuchreihe Wunderwelt Sprache 4 versucht in den Übungssätzen immer wieder Namen aus anderen Kulturkreisen einzubauen und somit das Dasein von natio-ethno-kulturell Anderen zu berücksichtigen. Im Gegensatz dazu nimmt das Schulbuch Deutsch 4 fast ausschließlich landesübliche Namen auf, eine Ausnahme bilden die im Zuge der Präsentation der Ergebnisse genannten beiden Fundstellen.

Bei der Betrachtung der Fundstellen haben sich zudem einige interkulturelle Themen gezeigt, die teilweise in mehreren Schulbüchern und teilweise nur in einzelnen thematisiert worden sind. Zusammengefasst können die folgenden interkulturellen Themen genannt werden: Sprache, Schrift, Weihnachten, Begrüßungsarten, Kinder und Österreich als Teil von Europa. Bei manchen lässt bereits der Titel Interkulturalität vermuten, wie z.B. das Sprachbuch Funkelsteine 4, das ein Kapitel explizit mit „Kinder in anderen Ländern“ betitelt oder das Sprachbuch Sprachlichter 4, Teil 1, wo eine Seite die Überschrift trägt „So schreibt man anderswo“ oder das Sprachbuch Deutsch 4, das sich im Kapitel „Österreich ist ein Teil von Europa“ mit der Europäischen Union beschäftigt. In anderen Schulbüchern wiederum bilden interkulturelle Auseinandersetzungen Unterpunkte, wie z.B. im Sprachbuch Lilos Sprachbuch 4, das sich als Unterpunkt im Kapitel „Fröhliche Weihnachten“ mit Weihnachtsbräuchen aus anderen Ländern befasst oder Funkelsteine 4, das im Zuge des Kapitels „Sprech- und Sprachmeister“ auf die Besonderheiten der chinesischen Schrift und Sprache eingeht.

In Bezug auf das Einbinden interkultureller Themen, genauso wie auf das Darstellen einzelner natio-ethno-kulturell Anderer, kann es schnell passieren, dass eine sehr einseitige Sichtweise eingenommen und repräsentiert wird. Diese Problematik ist bereits bei der Präsentation und Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulbücher Funkelsteine 4 und Lilos Sprachbuch 4 angesprochen worden. Beide neigen dazu angesprochene Themen mit einer westlich geprägten Brille zu betrachten und dadurch ein verzerrtes Bild zu erzeugen. Hierbei sei auf die Fundstelle und das Kapitel „Kinder in anderen Ländern“ aus dem Sprachbuch Funkelsteine 4 zu verwiesen und auf die Fundstelle „Begrüßungsarten“ in Lilos Sprachbuch 4. Es obliegt in diesen Fällen der Lehrperson, die Diversität in den jeweiligen Ländern anzusprechen.

Abschließend sollen jetzt noch in ersten Zügen drei der vier Unterfragen der eingangs gestellten Forschungsfrage beantwortet werden. Gefragt worden ist in einer ersten Frage, ob natio-ethno-kulturell Andere in Schulbüchern berücksichtigt werden. Dies kann grob gesagt, mit ja beantwortet werden, denn in jedem einzelnen Schulbuch konnten Fundstellen ausgemacht werden. Die Bandbreite der Darstellungen variiert dabei von Sprachbuch zu Sprachbuch.

Die zweite Frage richtet sich auf die Merkmale, mithilfe derer natio-ethno-kulturell Andere dargestellt werden und verweist dabei auf die zu Hilfe genommenen Kriterien Sprache, Person, Lebensraum, Traditionen und Brauchtum. In Anbetracht der Fundstellen kann festgehalten werden, dass alle Merkmale in der einen oder anderen Weise in den Schulbüchern vertreten waren. Es scheint so, als ob das Kriterium Person am häufigsten auftritt und zwar anhand von Namen und Abbildungen.

In welcher Form natio-ethno-kulturell Andere in die Sprachbücher einbezogen werden, sollte mithilfe der letzten Fragestellung untersucht werden. Aus den Ergebnissen können die folgenden Formen genannt werden: Abbildungen, Namen, Informationstexte, Übungstexte sowie Übungssätze.

Mithilfe des ersten Teils der empirischen Untersuchung sind nun bereits die ersten drei Unterfragen der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage bearbeitet worden. Im nächsten Schritt erfolgt die Interpretation der Fundstellen hinsichtlich der Modi des Fremderlebens nach Schäffter.

6.4. Interpretation der Fundstellen

Im vorhergehenden Kapitel ist gezeigt worden, dass man in den fünf meistbestellten Serien der Sprachbücher für die vierte Klasse Volksschule immer wieder, jedoch in unterschiedlicher Art und Weise natio-ethno-kulturell Anderen begegnet. Nach Meinung der Autorin löst die Form der Darstellung eine bestimmte Vorstellung aus, wie Andere aufgrund dessen wahrgenommen bzw. erlebt werden. Um diesen Aspekt untersuchen zu können werden die Modi des Fremderlebens nach Schöffter verwendet und im Verständnis der Autorin so umgedeutet, dass eine Analyse hinsichtlich der Fragestellung dieser Masterarbeit erfolgen kann. Dazu werden zuerst die Modi des Fremderlebens rekapituliert und mithilfe von Fragestellungen dahingehend ergänzt, dass die Interpretation der Fundstellen nachvollziehbar wird. Anschließend daran erfolgt die Präsentation der Ergebnisse bzw. die Interpretation der Fundstellen.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, unterscheidet Schöffter (1991) zwischen vier Deutungsmustern oder so genannten Modi des Fremderlebens, die im Kontakt mit dem Fremden – in diesem Fall mit natio-ethno-kulturell Anderen – herangezogen werden können:

1. Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen:

In diesem Modus wird davon ausgegangen, dass Fremdes und Eigenes einen gemeinsamen Ursprung haben, von dem aus sich das Eigene entwickelt, indem es das Fremde als Kontrastfläche heranzieht. Diesem Modus können daher all jene Fundstellen zugeordnet werden, die sich zum einen mit den Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen beschäftigen oder die einen Vergleich zwischen der eigenen und anderen Kulturen anstellen. Zum anderen fallen unter diesen Modus Fundstellen, die zwar eine Abgrenzung zum Anderen herstellen, das Gegenüber dabei jedoch in keiner Form negativ darstellen.

- Werden Gemeinsamkeiten zwischen natio-ethno-kulturell Anderen und der Mehrheitsgesellschaft aufgezeigt?
- Werden Aufgabenstellungen so formuliert, dass nach Gemeinsamkeiten Ausschau gehalten werden soll?
- Wird ein Vergleich zwischen Eigenem und Anderem hergestellt, sodass eine Abgrenzung erfolgen kann?
- Wird das Andere als Kontrastfläche für das Eigene herangezogen?

2. Fremdheit als Negation des Eigenen:

Hier wird eine klare Grenzlinie zwischen Eigenem und Fremdem gezogen, wobei das Fremde entweder als Gegensatz, als verführerische Alternative oder als Utopie angesehen wird. In Bezug auf die Darstellung natio-ethno-kulturell Anderer würde dies z.B. bedeuten, dass eine klare Dichotomie zwischen ihnen und der Mehrheitsgesellschaft hergestellt und zudem eine Wertung vorgenommen wird.

- Wird die Lebensweise, die Tradition, das Brauchtum, die Sprache von natio-ethno-kulturell Anderen als anders, befremdlich bzw. in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft beschrieben?
- Wird ein Vergleich zwischen natio-ethno-kulturell Anderen und der Mehrheitsgesellschaft hergestellt, sodass der Eindruck der Dichotomie „normal-anomal“ entsteht?
- Werden bestimmte Personen als Repräsentanten für eine bestimmte Kultur, ein bestimmtes Land herangezogen?
- Wird aus der Anwesenheit von natio-ethno-kulturell Anderen etwas Exotisches gemacht?
- Werden Bräuche, Traditionen, die Sprache, die Lebensweise der Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt, sodass eine Entfremdung die Folge sein könnte?

3. Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung:

Bei diesem Modus wird das Fremde als Lernanlass gesehen, der das Eigene bereichern kann. Dem würden hinsichtlich der Fundstellen, all jene entsprechen, die sich damit beschäftigen etwas von natio-ethno-kulturell Anderen zu lernen bzw. zu übernehmen, wie z.B. Sprache oder Bräuche.

- Wird dazu angeregt, von natio-ethno-kulturell Anderen etwas zu lernen?
- Welche Aspekte werden dahingehend in den Sprachbüchern angeboten?

4. Fremdheit als Komplementarität:

In diesem vierten Modus wird Fremdes als Eigenständiges wahrgenommen, als etwas das einen Eigenwert hat und somit auch für sich stehen kann. Dafür ist ein hoher Grad an Selbstreflexion erforderlich. Bezogen auf die Begegnung mit natio-ethno-kulturell Anderen im Schulbuch bedeutet das zum einen, dass dazu angeregt wird, seine eigene Befangenheit und eigenen Normen zu reflektieren. Zum anderen kann das Einbeziehen

von Personen mit natio-ethno-kulturellem Hintergrund in die Inhalte zu diesem Modus gezählt werden, wenn sie als Teil der Gesellschaft angesehen werden, ohne dass ihre Anwesenheit durch bestimmte Hintergründe und Inhalte hervorgehoben wird.

- Werden eigene Normen, Werte, Sitten und Bräuche reflektiert bzw. bearbeitet?
- Haben natio-ethno-kulturell Andere und Personen der Mehrheitsgesellschaft den gleichen Stellenwert oder werden Andere durch bestimmte Aspekte hervorgehoben?

Es ist nun anhand der Rekapitulation der Modi des Fremderlebens der Versuch unternommen worden, zu zeigen anhand welcher Kriterien bzw. anhand welcher Bezugspunkte die Interpretation der Fundstellen erfolgt. Bevor dieser Schritt der Analyse vorgenommen wird, muss noch festgehalten werden, dass zur Vereinfachung ähnliche Fundstellen für die Interpretation zusammengefasst worden sind, wie z.B. alle Abbildungen einzelner Kinder sowie Gruppen von Kindern, in denen auch natio-ethno-kulturell Andere identifiziert worden sind und die in keinem engeren Zusammenhang mit einem Text stehen. Außerdem werden all jene Fundstellen einheitlich interpretiert, die Namen aus anderen Kulturkreisen in Übungssätzen, Übungstexten und Aufgabenstellungen beinhalten ohne eine inhaltliche Verbindung zu denselben. Neben diesen Aspekten ist zu berücksichtigen, dass die Zuordnung einiger Fundstellen nicht eindeutig ausfällt und daher eine Mehrfachinterpretation erfolgt bzw. eine Interpretation hinsichtlich der Modi nicht für alle Fundstellen möglich ist.

Zu Beginn werden zusammengefasste Fundstellen interpretiert, die Abbildungen enthalten, in denen natio-ethno-kulturell andere Personen ausgemacht und die nicht näher in einem Text beschrieben oder namentlich erwähnt worden sind. Dazu zählen Fundstellen aus dem Sprachbuch Funkelsteine 4 und den Einzelheften des Sprachbuchs Wunderwelt Sprache 4. Insgesamt umfasst diese Sammlung 18 Fundstellen, die alle der Präsentation der Ergebnisse aus den jeweiligen Sprachbüchern entnommen werden können. In all diesen genannten Fundstellen werden natio-ethno-kulturell Andere in Abbildungen miteinbezogen bzw. stellen selbst eine Abbildung dar. Als Beispiel können hier die Abbildungen von Dragan, Fatma und Kuong erwähnt werden. Wie die übrigen Hauptfiguren des Sprachbuchs Funkelsteine 4 werden sie im Laufe des Buches dafür verwendet, Übungssätze wiederzugeben (vgl. Funkelsteine 4 2015, 32) oder sich zu bestimmten Themen zu äußern (vgl. Funkelsteine 4 2015, 80). Zudem werden natio-ethno-kulturell Andere sowohl im Sprachbuch Funkelsteine 4 als auch in den Einzelheften der Reihe Wunderwelt Sprache 4 in Abbildungen als Teil einer

Kindergruppe dargestellt, die zur Veranschaulichung eines bestimmten Themas oder einer Aktivität eingesetzt werden (vgl. WS Sprachbetrachtung 2015, 8). Natio-ethno-kulturell Andere werden dabei genauso wie Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als Teil der Gesellschaft angesehen, ohne aufgrund ihres Hintergrunds auf irgendeine Weise hervorgehoben zu werden. In Anlehnung an die Modi des Fremderlebens kann eine solche Darstellungsweise so interpretiert werden, dass natio-ethno-kulturell Andere einen Eigenwert haben und deshalb genauso wie Angehörige der Mehrheitsgesellschaft Eingang finden in den Abbildungen der Sprachbücher. Aufgrund dessen entsprechen diese Darstellungs- und Begegnungsformen nach Meinung der Autorin den Gedanken des Modus *Fremdheit als Komplementarität*.

Zu demselben Schluss hat die Interpretation der Sammlung der Fundstellen geführt, die Namen aus anderen Kulturkreisen in Übungssätzen, Übungstexten und Aufgabenstellungen beinhalten. Neben landesüblichen Namen werden in vier der untersuchten Sprachbücher mehr oder weniger oft Namen aus anderen Kulturkreisen eingebaut. Dabei werden die Namen, so scheint es, willkürlich unterschiedlichen Übungssätzen zugeteilt. Dadurch wird der Anschein erweckt, dass natio-ethno-kulturell Andere ebenso Teil der Gesellschaft sind wie Angehörige der Mehrheitsgesellschaft mit landesüblichen Namen und deshalb in die Inhalte eingebaut werden, ohne besonders hervorgehoben zu werden.

Auch die Fundstelle „Ben liebt Anna“ (WS Lesen und Sprechen 2015, 21) entspricht den Gedanken des Modus *Fremdheit als Komplementarität*, indem eine der Aufgaben dazu anregt, sich in Anna hineinzusetzen und die eigenen Erfahrungen hinsichtlich einer solchen Situation zu reflektieren. Man könnte hier von einer Pendelbewegung sprechen, zwischen den eigenen Gefühlen sowie Erfahrungen bezüglich des Fremdseins und den Gefühlen sowie Erfahrungen natio-ethno-kulturell Anderer, die sich fremd fühlen und als Fremde angesehen werden, wenn sie in eine neue Gemeinschaft eintreten.

Betrachtet man die Fundstellen, die sich mit verschiedenen Sprachen und Schriftformen auseinandersetzen, so wird ersichtlich, dass Sprachenvielfalt hier als Bereicherung angesehen wird, und natio-ethno-kulturell Anderes als etwas, von dem man lernen kann. Dieser Gedankengang entspricht im Großen und Ganzen jenem des Modus *Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung*. Als Beispiele herangezogen werden können die folgenden Fundstellen: „Wörter sammeln“ (Deutsch 4 2013, 88), „Viele Sprachen“ (Funkelsteine 4 2015, 4ff), „Berufswünsche“ (ebd., 114), und „So schreibt man anderswo“ (ebd., 96). In

diesen Fundstellen geht es zum einen darum, Wörter aus anderen Sprachen zu lernen und im Alltagsgebrauch einzubinden („Wörter sammeln“, „Viele Sprachen“) oder sich damit näher auseinanderzusetzen (vgl. „So schreibt man anderswo“). Zum anderen wird darauf hingewiesen, welchen positiven Effekt es haben kann, mehrere Sprachen zu beherrschen. So berichtet in der Fundstelle „Berufswünsche“ das Mädchen Lena davon, mehrere Sprachen sprechen zu wollen, um sich mit Menschen in fremden Ländern unterhalten zu können.

Eine weitere Fundstelle, die sich in diesem Modus wiederfindet, ist „Das Internet“ (Sprachlichter 4, Teil 1 2011, 49). Hier wird davon erzählt, dass das Mädchen Melanie es als spannend empfindet durch das Internet „andere Menschen aus der weiten Welt kennenzulernen“ (ebd.). Dem natio-ethno-kulturell Anderen wird hier ein Mehrwert zugesprochen, der zur Bereicherung des Eigenen führen kann. Dadurch erleben die SchülerInnen Anderes bzw. Fremdes als etwas Positives, das es zu entdecken gilt.

Im Zuge der Interpretation der Fundstellen ist in den Inhalten mancher der Anschein erweckt worden, als würde zwischen Eigenem und Anderem bzw. Fremdem eine Dichotomie hergestellt werden. Dieser Aspekt ist ein Hinweis auf den Modus *Fremdheit als Negation*. Eine Dichotomie kann dabei auf verschiedene Arten sichtbar werden. Zum einen wird durch die Darstellung natio-ethno-kulturell Anderer eine klare Abgrenzung zwischen Eigenem und Anderem gesetzt. Dies hat sich deutlich in der Interpretation der Fundstelle „Kinder in anderen Ländern“ gezeigt. Wie bereits im Zuge einer ersten Interpretation in der Präsentation der Fundstellen aus dem Sprachbuch Funkelsteine 4 erwähnt worden ist, entsteht hier der Eindruck einer sehr einseitigen Darstellung der beschriebenen Lebensweisen als ärmlich, wodurch eine Wertung erzeugt wird. Bezugspunkt, so scheint es, ist in all diesen Darstellungen ein westlicher Lebensstil. Deshalb ist in denselben von der Autorin eine Dichotomie zwischen der Lebensweise der Bevölkerung in Entwicklungsländern und jener in westlichen Ländern festgestellt worden.

Ein weiteres Beispiel einer klaren Abgrenzung zwischen Eigenem und Anderem ist in der Fundstelle „Begrüßungsarten“ (Lilos Sprachbuch 4 2007, 8) ausgemacht worden. Hier werden Begrüßungsarten aus verschiedenen Ländern und Kulturen vorgestellt und dabei mit den folgenden Worten beschrieben: „In einigen Kulturen gibt es Begrüßungsarten, die uns wohl ein bisschen ungewöhnlich vorkommen. (...) Am ungewöhnlichsten für uns sind wohl ...“ (ebd.). Es wird hier eine Dichotomie zwischen Wir und Anderen hergestellt, die zudem mit den Ausdrücken „ungewöhnlich“ und „am ungewöhnlichsten“ unterstrichen wird. Diese Worte erzeugen nach Meinung der Autorin eine bestimmte negative Haltung gegenüber den

Begrüßungsarten anderer Länder und Kulturen bzw. verstärken noch die bereits vorgenommene Abgrenzung.

Die Dichotomie zwischen Eigenem und Anderem wird auch in der Fundstelle „Besuch im Altersheim“ erzeugt und zwar dadurch, dass das Mädchen ein komisches Gefühl verspürt, wenn sie an den Besuch im Altersheim denkt. In Verbindung damit erzählt sie davon, dass es in der Türkei so etwas nicht gibt, sondern ihre Großeltern bei Onkel und Tante wohnen. Hier werden zwei Arten im Umgang mit alten Menschen gegenübergestellt, jene des Verbleibs im Familienverband repräsentiert durch die türkische Kultur und jene des Aufenthalts in einem Altersheim, was als landesübliche Art dargestellt wird. Somit wird erneut eine Dichotomie hergestellt. Im Gegensatz zu den übrigen Fundstellen unterscheidet sich diese jedoch dadurch, dass keine Wertung vorgenommen wird, sondern der Umgang der türkischen Kultur mit diesem Aspekt wird als Kontrastfläche für die eigene Umgangsform herangezogen. Deshalb sind hier zudem Gedanken des *Modus Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen* enthalten.

Zum anderen kann die Dichotomie zwischen Eigenem und Anderem auch so gesetzt werden, dass diese zwei Pole mit den Attributen normal und anders in Verbindung gebracht werden. Dies ist im Falle der Fundstelle „Vom ‚Normalsein‘ und vom ‚Anderssein‘“ (Lilos Sprachbuch 4 2007, 44) aufgetreten, wo diese Unterscheidung bereits im Titel getroffen und dann in einer der Aufgaben von Weihnachtsbräuchen aus anderen Ländern angesprochen wird. Als Beispiele werden Bräuche aus Thailand, Zimbabwe und den USA beschrieben. Die SchülerInnen sollen dabei den Kindern auf den Fotos jeweils einen der drei Texte zuordnen, der einen bestimmten Weihnachtsbrauch beschreibt. Neben diesen Hinweisen auf den *Modus Fremdheit als Negation*, lässt sich diese Fundstelle aber zusätzlich dahingehend interpretieren, dass durch die Aussage einer der Hauptfiguren namens Emil dazu angeregt wird, über die eigenen Normen und darüber nachzudenken, was eigentlich wirklich normal ist (siehe Abb. 31). Dieser Anreiz zur Reflexion entspricht nach Angaben der Autorin wiederum den Gedanken des *Modus Fremdheit als Komplementarität*.



Abb. 31: Vom „Normalsein“ und vom „Anderssein“ (Lilos Sprachbuch 4 2007, 44)

Eine gesonderte Interpretation erfordern die Fundstellen den Jungen Kuong betreffend und die Fundstelle „Ein Kind beschreiben“. Hinsichtlich des Jungen Kuong, wird dieser einerseits in diversen Abbildungen und Übungssätzen wie die übrigen Kinder der Klasse eingebaut, ohne besonders hervorgehoben oder namentlich erwähnt zu werden. Dieser Aspekt ist bereits zu Beginn der Interpretation angesprochen worden. Andererseits aber wird er explizit als Vertreter seines scheinbaren Herkunftslandes China herangezogen und beschreibt z.B. die Besonderheiten der chinesischen Sprache (vgl. Funkelsteine 4 2015, 34) oder vermittelt chinesisches Gedankengut (ebd., 52). Da eine solche Darstellung ausschließlich für den Jungen Kuong vorgenommen wird, entsteht eine Abgrenzung gegenüber den anderen SchülerInnen der Klasse, weshalb diese Darstellungsformen hinsichtlich des Modus *Fremdheit als Negation* interpretiert werden können.

Die Einbettung der Fundstelle „Ein Kind beschreiben“ in die Modi des Fremderlebens gestaltet sich als schwierig. Wie anhand der Präsentation der Ergebnisse bereits gezeigt und erläutert worden ist, finden natio-ethno-kulturell Andere wenig bis gar keinen Platz im Sprachbuch Deutsch 4. Im gesamten Buch sind nur vier Fundstellen ausgemacht worden, eine davon ist das Kapitel „Ein Kind beschreiben“. Im Zuge der Interpretation hat sich die Frage aufgetan, warum gerade bei der Thematik der Personenbeschreibung zwei Fotos von natio-ethno-kulturell Anderen abgebildet werden und der Auftrag zur Beschreibung derselben gegeben wird, im restlichen Buch jedoch natio-ethno-kulturell Andere nicht wirklich berücksichtigt werden, weder in der Bebilderung noch mithilfe der Einbeziehung von Namen aus anderen Kulturkreisen in Übungsaufgaben oder Texten. An und für sich könnte die Aufgabenstellung als Einbeziehung von natio-ethno-kulturell Anderen als positiver Aspekt angesehen werden. In Anbetracht des gesamten Sprachbuchs jedoch wirkt diese Einbeziehung so, als hätte man diese Aufgabe noch schnell dazu genutzt, auch natio-ethno-kulturell Andere einzubinden, um dem Aufruf nach Interkulturalität nachzukommen. Dies mag eine Unterstellung sein, dennoch legt die Analyse dieses Sprachbuchs eine solche Vermutung sehr nahe. Es wäre daher sehr interessant die AutorInnen nach ihrer Intention bezüglich dieser Fundstelle zu befragen.

Auf den vorhergehenden Seiten ist nun der Versuch unternommen worden, die Ergebnisse der Fundstellensammlung der vorgenommenen Einzelbuchanalysen mit den im theoretischen Teil bearbeiteten Modi des Fremderlebens nach Schäffter zu verbinden. Dazu sind die Fundstellen dahingehend interpretiert worden, welche Art des Erlebens und Wahrnehmens die jeweiligen

Darstellungen natio-ethno-kulturell Anderer auslösen. Zusammenfassend lassen sich dazu vier allgemeine Aussagen treffen.

Zum einen ist festgestellt worden, dass vier der fünf Bücher durch das Einbeziehen natio-ethno-kulturell Anderer, die anhand ihres Aussehens, ihres Namens oder ähnlicher Eigenschaften erkennbar sind, in Abbildungen und Übungsaufgaben sowie Texten darum bemüht sind, die Diversität der österreichischen Gesellschaft anzudeuten. Eine solche Vorgehensweise ist im Hinblick auf die Modi des Fremderlebens dem Modus Fremdheit als Komplementarität zugeordnet worden. Wie bereits erwähnt worden ist, unterscheiden sich die Lehrwerke dabei durch die Intensität und Häufigkeit einer solchen Einbeziehung. Als positiv hervorgehoben werden kann in diesem Zusammenhang das Sprachbuch Funkelsteine 4, welches als Hauptfiguren die Kinder einer vierten Klasse Volksschule gewählt hat. Es handelt sich dabei um eine heterogene Klasse, deren SchülerInnen im Zuge der Inhalte des Sprachbuchs immer wieder auf verschiedene Art und Weise einbezogen werden. Diesbezüglich ist als Kritikpunkt nur die Darstellung des Jungen Kuong zu nennen, der in diversen Inhalten des Buches als Vertreter seines Herkunftslandes China fungiert. Aus der Analyse hat sich ergeben, dass auch das Sprachbuch Sprachlichter 4 vermehrt Namen aus anderen Kulturkreisen in seine Inhalte einbaut und sich vor allem aufgrund dieses Aspekts von den übrigen Sprachbüchern unterscheidet. Daher kann dahingehend festgehalten werden, dass sich das Schulbuch Sprachlichter 4 in seinen Darstellungen von natio-ethno-kulturell Anderen vor allem am Modus Fremdheit als Komplementarität orientiert.

Zum anderen ist gezeigt worden, dass das Einbeziehen anderer Sprachen und Schriftzeichen zur Bereicherung des Eigenen herangezogen werden kann und somit die Darstellung natio-ethno-kulturell Anderer in manchen Sprachbüchern Eingang findet in den Modus Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung. Es wird dadurch sichtbar, dass den Anderen in den Sprachbüchern eine Akkommodationswirkung zugesprochen wird (vgl. Kapitel 2.3).

Weiters muss festgehalten werden, dass bezüglich einiger interkultureller Themen oft die Dichotomie zwischen Eigenem und Anderem für die Darstellung natio-ethno-kulturell Anderer ausschlaggebend gewesen ist, wodurch das Erleben Anderer durch den Modus Fremdheit als Negation mitgestaltet wird. Hier sei nur auf das Kapitel „Kinder aus anderen Ländern“ im Sprachbuch Funkelsteine 4 oder die Fundstelle „Begrüßungsarten“ im Lilos Sprachbuch 4 verwiesen, die durch ihre Darstellungsformen eine Dichotomie herstellen und teilweise durch Ausdrücke in den Texten dieselbe noch verstärken. Im Gegensatz dazu muss

erwähnt werden, dass keine Fundstelle ausfindig gemacht werden konnte, die mit Gemeinsamkeiten arbeitet bzw. die z.B. auf das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen eingeht.

Abschließend ist zu sagen, dass die Mehrheit der Fundstellen und deshalb die Mehrheit der Darstellungen natio-ethno-kulturell Anderer versucht, die österreichische Gesellschaft in ihrer Diversität zu präsentieren, auch wenn diese gesamt betrachtet noch sehr ausbaufähig ist. Im Umgang mit interkulturellen Themen hingegen ist festgestellt worden, dass die Auseinandersetzung mit denselben oft auf einer einseitigen und westlich geprägten Sichtweise auf Andere beruht. Hinsichtlich dieser Problematik werden im Zuge des Resümees, Ideen für eine Verbesserung vorgestellt.

6.5. Zusammenfassung und Fazit

In den vorhergehenden Kapiteln sind nun die Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgenommenen Schulbuchanalyse von fünf Sprachbüchern für die vierte Klasse Volksschule präsentiert worden. Die gesamte Analyse hat dabei der Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage gedient, die hier noch einmal genannt wird:

Auf welche Weise begegnet man „Anderen“ in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule?

Da diese Fragestellung für sich allein stehend sehr umfangreich ist, sind vier Unterfragen formuliert worden. Mithilfe dieser Fragen ist es möglich, sich Schritt für Schritt an die Beantwortung der allgemeinen Forschungsfrage heranzutasten. Deshalb ist auch das methodische Vorgehen in Anlehnung an diese Fragestellungen konzipiert worden. Die Unterfragen lauten wie folgt:

- *Werden natio-ethno-kulturell Andere in den Sprachbüchern berücksichtigt?*
- *Wenn ja, mithilfe welcher Merkmale (Sprache, Person, Lebensraum, Traditionen und Brauchtum) werden sie dargestellt?*
- *In welcher Form wird versucht, natio-ethno-kulturell Andere einzubeziehen?*
- *Wie erlebt man Andere in den Sprachbüchern, d.h. welchem Modus des Fremderlebens nach Schöffter (1991) entsprechen die Darstellungen?*

In den nächsten Absätzen erfolgt daher eine Zusammenfassung der Ergebnisse anhand der Beantwortung der einzelnen Unterfragen, um danach abschließend die übergeordnete

Forschungsfrage endgültig zu beantworten und ein Fazit über das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit zu ziehen.

Wie sowohl in der Einleitung der vorliegenden Arbeit als auch im Kapitel 3. Das Schulbuch bereits erläutert worden ist, kommt dem Schulbuch unter anderem die Aufgabe zu, sozial approbiertes Wissen und somit bestimmte Vorstellungen, Repräsentationen oder einen bestimmten Zeitgeist an die SchülerInnen weiterzugeben. Bezieht man diesen Gedanken auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, so wird deutlich, dass auch eine bestimmte Vorstellung über natio-ethno-kulturell Andere in Schulbüchern vermittelt wird, die gleichzeitig Einblick gibt, auf welche Weise diese Anderen von der Gesellschaft und Politik gesehen werden und welcher Stellenwert ihnen zugeschrieben wird. Ein erster wichtiger Aspekt diesbezüglich ist demnach, ob eine Berücksichtigung in den Schulbüchern stattfindet oder nicht. In Bezug darauf ist die erste Unterfrage formuliert worden:

Werden natio-ethno-kulturell Andere in den Sprachbüchern berücksichtigt?

Allgemein gesagt, kann diese Frage mit Ja beantwortet werden, da in jedem einzelnen Sprachbuch Fundstellen bezüglich natio-ethno-kulturell Anderer ausgemacht werden konnten. Unterschiede sind jedoch in der Art und Intensität der Berücksichtigung aufgetreten. Während die wenigen Fundstellen und Darstellungsformen natio-ethno-kulturell Anderer im Sprachbuch Deutsch 4 eher den Eindruck erwecken, alibihafter an vier Stellen eingebaut worden zu sein, um dem Anspruch der Interkulturalität in irgendeiner Form nachzukommen, scheint es, als ob die übrigen Bücher durch das Einbinden Anderer in Abbildungen, Übungsaufgaben, Texten sowie durch interkulturelle Themen dem Anspruch der Berücksichtigung nachkommen wollen. Es muss jedoch festgehalten werden, dass man sich durch die Euphorie überhaupt Fundstellen gefunden zu haben nicht täuschen lassen darf. Denn allgemein betrachtet, findet im Großteil der untersuchten Schulbücher nur eine geringe und oft punktuelle Berücksichtigung und Einbindung natio-ethno-kulturell Anderer statt. Vor allem kulturelle Themenfelder orientieren sich meist nur an der österreichischen Tradition und binden andere Kulturen und Nation nur selten ein – wenn dies geschieht, passiert es dann jedoch meist aus einer eurozentrischen Sichtweise. Auch das Einbeziehen von Namen aus anderen Kulturkreisen allein reicht nicht aus, um die Diversität der Gesellschaft realistisch abbilden zu können. Dies macht nämlich keine Aussagen darüber, was natio-ethno-kulturell Andere auszeichnet, sondern reduziert dieselben auf das Aussehen und die Namen.

Die zweite Unterfrage hat sich in Anlehnung an die erste damit beschäftigt, wie die Berücksichtigung natio-ethno-kulturell Anderer in den Schulbüchern erfolgt:

Wenn ja, mithilfe welcher Merkmale (Sprache, Person, Lebensraum, Traditionen und Brauchtum) werden sie dargestellt?

Die Beschäftigung mit den Merkmalen, die für die Darstellung natio-ethno-kulturell Anderer herangezogen werden, verweist auf die im ersten Kapitel dieser Arbeit angesprochene Konstruktion des Anderen (siehe 1. Begriffsklärung – der Andere). So hat die Analyse der einzelnen Sprachbücher ergeben, dass alle genannten Merkmale als Kriterien zur Konstruktion von natio-ethno-kulturell Anderen in den Fundstellen verwendet worden sind. Am häufigsten scheint dabei das Bestimmungskriterium Person Anwendung zu finden und zwar in Art von Namen und Abbildungen bzw. Fotos. Auch interkulturelle Themen bezüglich Sprache, Person, Lebensraum, Traditionen und Brauchtum finden Eingang in allen fünf Sprachbüchern. Als Beispiel wird jeweils eine Fundstelle aus den einzelnen Sprachbüchern genannt: „Österreich ist ein Teil von Europa“ (Deutsch 4 2013, 144ff), „Kinder in anderen Ländern“ (Funkelsteine 4 2015, 76ff), „Vom ‚Normalsein‘ und vom ‚Anderssein‘“ (Lilos Sprachbuch 4 2007, 44), „So schreibt man anderswo“ (Sprachlichter 4, Teil 1 2011, 96) und „Ben liebt Anna“ (WS Lesen und Schreiben 2015, 21). Nachdem die allgemeinen Trends der Sprachbücher aufgezeigt worden sind, soll nun im Einzelnen auf die je vorgenommene Konstruktion eingegangen werden.

Betrachtet man das Sprachbuch Deutsch 4, so entsteht der Eindruck als würde der Umstand, dass Österreich über eine heterogene Gesellschaft verfügt, ignoriert werden. Es lassen sich im Grunde – auch nicht durch die vier Fundstellen – keine Hinweise in den Inhalten dieses Sprachbuchs finden, die das Vorhandensein von natio-ethno-kulturell Anderen in unserer Gesellschaft ansprechen, denn weder in Übungsaufgaben, noch in Texten oder interkulturellen Themen finden sie wirklich Beachtung. Es wird den SchülerInnen dadurch kein Gegenüber angeboten, das es erlauben würde, Erfahrungen mit Anderen zu machen, obwohl dieses Verhältnis konstitutiv ist für jeden einzelnen und die Gruppe, wie im ersten Kapitel (1. Begriffsklärung – der Andere) bereits angedeutet worden ist. Dies wiederum könnte nach Meinung der Autorin dreierlei zur Folge haben: zum einen entsteht der Eindruck, dass natio-ethno-kulturell Andere nicht existieren, zum anderen wird verwehrt den Anderen kennenzulernen, wodurch derselbe immer fremd bleibt und letztlich zeugt das Nichteinbinden von einer Geringschätzung von eben diesen und somit auch von vielen SchülerInnen, die, wie

die Statistik belegt, über einen Migrationshintergrund verfügen. Eine solche Vorgehensweise ist im Grunde nicht zeitgerecht und bedarf einer dringenden Überholung.

Im Sprachbuch Funkelsteine 4 wird der natio-ethno-kulturell Andere vor allem mithilfe von Attributen von Personen (Namen, Aussehen) und deren Lebensweise sowie kulturellen Praktiken konstruiert. Allgemein wird dabei der Eindruck erweckt, als setze sich die als Hauptmotiv verwendete fiktive vierte Klasse aus einer heterogenen Gruppe von SchülerInnen zusammen, deren Diversität sich nur in Namen und im Aussehen zeigt, von den AutorInnen jedoch nicht näher behandelt bzw. hervorgehoben wird. Dieser erste Eindruck täuscht jedoch, wenn man die Fundstellen des Jungen Kuong betrachtet. Kuong wird oft als Repräsentant seiner Nation und Kultur herangezogen, wodurch immer wieder eine Dichotomie zwischen Wir und Sie hergestellt wird. Diese Dichotomie wird auch im Zuge der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen sichtbar, etwa wenn von Kindern aus anderen Ländern berichtet wird. Dabei fällt diese Wir-Sie-Dichotomie zugunsten des Wir aus, da die Anderen aus Indien, Afrika und den Philippinen stammend (es sei darauf verwiesen, dass es sich hierbei ausschließlich um Entwicklungsländer handelt) als rückständig und ärmlich konstruiert werden. Es erfolgt hier eine einseitige Darstellung der Lebensweisen in diesen Ländern, wodurch die Vorstellung der Überlegenheit westlicher Länder und somit auch Österreichs erzeugt wird. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass natio-ethno-kulturell Andere im Sprachbuch Funkelsteine 4 zum einen als in die Gruppe integriert und gleichwertig und zum anderen als Kontrastfläche sowie Gegensatz zum Eigenen konstruiert werden, um das Eigene emporzuheben. Dies erzeugt den Eindruck, nach außen hin eine gleichwertige Gemeinschaft zu sein, beim genaueren Hinsehen jedoch, zeigen sich die vorherrschenden Hierarchiestrukturen.

Eine ähnliche Vorgehensweise hat sich im Lehrwerk Lilos Sprachbuch 4 in Bezug auf die Wir-Sie-Dichotomie ausmachen lassen. Hinsichtlich angesprochener interkultureller Themen wie Begrüßungsarten und Weihnachtsbräuche werden eigene und andere kulturelle Praktiken gegenübergestellt, wobei in beiden Fällen auf die Andersheit des kulturell oder national Anderen explizit hingewiesen wird. Außerdem ist aufgefallen, dass natio-ethno-kulturell Andere hauptsächlich in speziellen Kapiteln auftreten, im gesamten Schulbuch jedoch kaum Beachtung finden – Ausnahme ist das viermalige Auftreten von Fatima. Durch dieses spezielle Einbinden wird, wie Genner (2008, 140) in der Schlussbetrachtung ihrer Diplomarbeit anmerkt, der „Ausnahmecharakter“ von natio-ethno-kulturell Anderen verstärkt und die Pluralität der Gesellschaft nicht als Normalität bzw. Alltägliches angesehen.

Die Analyse des Sprachbuchs Sprachlichter 4 hat gezeigt, dass hier natio-ethno-kulturell Andere fast ausschließlich anhand der Einbeziehung von Namen aus anderen Kulturkreisen Eingang finden. Interkulturelle Themen werden so gut wie nicht behandelt, wenn sie jedoch angesprochen werden, wird im Vergleich zu den vorhergehenden Büchern keine Dichotomie zwischen Wir und Sie hergestellt, die einen Mehrwert des Wir bezwecken. Die Konstruktion des Anderen erfolgt in diesem Lehrwerk daher fast ausschließlich anhand der Namensgebung von Personen.

Zuletzt soll nun noch auf die Sprachbücher der Reihe Wunderwelt Sprache 4 eingegangen werden. Die Analyse fällt hier ähnlich wie jene der Sprachlichter 4 aus. Natio-ethno-kulturell Andere werden von den SchulbuchautorInnen in Form von Namen aus anderen Kulturkreisen und Abbildungen in die Inhalte eingebaut. Interkulturelle Themen werden gar nicht angesprochen. Andere werden hier anhand der Namen als natio-ethno-kulturell Andere konstruiert, auf deren Lebensweise oder kulturelle Praktiken wird nicht eingegangen. Das entspricht im Grunde nicht den Vorstellungen der Autorin darüber, was ein Schulbuch, das dem Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen und der Wertschätzung natio-ethno-kulturell Anderer nachkommt, zu leisten hat.

Wie die genauere Betrachtung der Schulbücher sowie der daraus entnommenen Fundstellen zeigt, unterscheidet sich die Berücksichtigung natio-ethno-kulturell Anderer nicht nur anhand der für die Konstruktion des Anderen herangezogenen Merkmale, sondern auch durch die Form der Einbeziehung. Diesem Aspekt ist mithilfe der dritten Unterfrage nachgegangen worden:

In welcher Form wird versucht, natio-ethno-kulturell Andere einzubeziehen?

Aus den Ergebnissen der Fundstellensammlung haben sich einige Darstellungsformen herausarbeiten lassen, derer sich alle Sprachbücher bedienen. Genannt werden können in diesem Zusammenhang Arbeitsaufträge, Abbildungen jeglicher Art, Übungssätze, Sprechansätze, Erzähl- sowie Informationstexte und Namen. Am häufigsten treten dabei natio-ethno-kulturell Andere in Form von Abbildungen und namentlich in Übungssätzen, Erzähltexten und Arbeitsaufträgen auf. Interkulturelle Themen werden vor allem in Form von Informationstexten und Arbeitsaufträgen angesprochen, bei denen es oft darum geht, Unterschiede herauszuarbeiten bzw. bestimmte kulturelle Praktiken einer bestimmten Kultur bzw. Nation zuzuordnen. Die Informationstexte geben meist einen Einblick in die Lebensweisen unterschiedlicher Länder, wobei hier auffällt, dass das jeweilige Land, dessen

Bevölkerung und deren Lebensweise sehr homogen sowie meist ärmlich und rückständig dargestellt werden.

In einem letzten Schritt sind nun die genannten Darstellungsformen natio-ethno-kulturell Anderer dahingehend untersucht und interpretiert worden, welche Art des Erlebens und Wahrnehmens sie auslösen:

Wie erlebt man Andere in den Sprachbüchern, d.h. welchem Modus des Fremderlebens nach Schäffter (1991) entsprechen die Darstellungen?

Zur Beantwortung dieser letzten Unterfrage ist eine Adaption der Modi des Fremderlebens nach Schäffter (1991) vorgenommen und ein Fragenkatalog erstellt worden. Die Interpretation der Fundstellen hat gezeigt, dass man im Großteil der Fundstellen aus vier von fünf Sprachbüchern natio-ethno-kulturell Anderen als Teil der Gesellschaft begegnet und zwar in dem Sinne, dass sie wie Personen aus der Mehrheitsgesellschaft in die Inhalte der Sprachbücher eingebaut werden, ohne dabei besonders hervorgehoben zu werden. Dabei darf jedoch nicht angenommen werden, dass es sich um eine realistische Abbildung der österreichischen Gesellschaft handelt. Zudem wird in einzelnen Fundstellen dazu angeregt, eigene Normen und Erfahrungen zu reflektieren, um so den Blick auf natio-ethno-kulturell Andere von einer bestimmten Sichtweise zu befreien und dieselbe zu erweitern. Als Beispiele dafür können die Fundstellen „Vom ‚Normalsein‘ und vom ‚Anderssein‘“ (Lilos Sprachbuch 4 2007, 44) und „Ben liebt Anna“ (WS Lesen und Sprechen 2015, 21) genannt werden. Die eben beschriebenen Darstellungsformen entsprechen dem Modus Fremdheit als Komplementarität.

Des Weiteren kann in Bezug auf interkulturelle Themen festgehalten werden, dass in diesem Zusammenhang oft Dichotomien zur Darstellung natio-ethno-kulturell Anderer herangezogen werden. Gemeint ist damit, dass eine Abgrenzung zwischen Eigenem und Anderem vorgenommen und dabei oft dem Eigenen ein höherer Stellenwert zugeschrieben bzw. das Eigene als Folie zur Wertung des Anderen benutzt wird. Dadurch entsteht eine einseitige Sichtweise auf andere Kulturen, die vom Standpunkt der westlich orientierten Gesellschaft aus beeinflusst wird. Es obliegt dabei immer der Lehrperson, die SchülerInnen auf diesen Aspekt hinzuweisen und klarzustellen, dass in den betreffenden Stellen oft zur Veranschaulichung oder Repräsentation einer Kultur oder Nation nur eine Darstellungsweise gewählt worden ist, dieselben aber über eine Fülle und Diversität an Lebensweisen, Bräuchen etc. verfügen.

Neben diesen beiden Modi des Fremderlebens ist auch jener, der Fremdheit als Chance auf Ergänzung und Vervollständigung sieht, in einigen Fundstellen identifiziert worden und zwar überall dort, wo Möglichkeiten geboten worden sind, von natio-ethno-kulturell Anderen etwas zu lernen. Als Beispiele können hier alle Fundstellen genannt werden, die andere Sprachen oder Schriften miteinbeziehen.

Allgemein betrachtet ist in der Analyse der Ergebnisse der Eindruck entstanden, dass die meisten Fundstellen eher mit Unterschieden arbeiten, Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen oder Lebensweisen o.Ä. gar nicht thematisiert werden. Das gibt einen Hinweis darauf, dass Andere in den Schulbüchern vor allem so konstruiert werden, dass man sich als Mehrheitsgesellschaft klar von ihnen abgrenzen kann und somit das Eigene mehr in den Vordergrund tritt sowie dasselbe einen höheren Stellenwert erlangt.

In Anbetracht der eben vorgenommenen Zusammenfassung und Beantwortung der einzelnen Unterfragen soll nun die Klärung der für diese Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage erfolgen:

Auf welche Weise begegnet man „Anderen“ in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule?

Im Großteil der ausgewählten Sprachbücher begegnet man natio-ethno-kulturell Anderen, wie anhand der Fundstellensammlung gezeigt werden kann, als Teil der Gesellschaft, in dem Sinne, dass sie genauso wie Personen der Mehrheitsgesellschaft in die diversen Inhalte der Sprachbücher einbezogen werden. Dabei wird ihnen bis auf einige Ausnahmen – verwiesen sei hier auf die Fundstellen des Jungen Kuong – keine Spezialrolle als Repräsentanten einer bestimmten nationalen, ethnischen oder kulturellen Gruppe zugesprochen. Wie bereits des Öfteren erwähnt, gibt es aber hier Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit und Intensität des Auftretens natio-ethno-kulturell Anderer. Wobei allgemein festgehalten werden muss, dass die Untersuchung für die Autorin dieser Masterarbeit eher enttäuschend ausgefallen ist. Im Großteil der Schulbücher findet eine nähere Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturell Anderen nämlich nur punktuell und in dafür gekennzeichneten Kapiteln statt. Zusätzlich dazu muss im Hinblick auf interkulturelle Themen als Kritikpunkt festgehalten werden, dass hier die Darstellung oft in klarer Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft erfolgt bzw. Normen derselben für die Darstellung natio-ethno-kulturell anderer Lebensweisen oder Bräuche herangezogen werden und dadurch wiederum klare Hinweise auf eurozentrische Tendenzen zu finden sind. Diese Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft lässt den natio-ethno-kulturell

Anderen dabei auf verschiedene Arten erfahrbar machen – verwiesen sei hier auf die Arten des Fremderfahrens von Schäffter (Kapitel 2. Der Andere als Fremder – Modi des Fremderlebens nach Schäffter, 19): Zum einen tritt der natio-ethno-kulturell Andere auf seinen Lebensraum bezogen als Auswärtiger in Erscheinung, im Verhältnis von Normalsein und Anderssein als Fremdartiges, in Bezug darauf, dass man vom Anderen etwas lernen kann als das noch Unbekannte und im Hinblick auf die fehlende Einbeziehung einer näheren Auseinandersetzung mit dem Anderen als das letztlich Unerkennbare, da dadurch ein Kennenlernen desselben prinzipiell ausgeschlossen wird.

Da es sich bei den untersuchten Sprachbüchern um die meistbestellten Serien der Sprachbücher der vierten Klasse Volksschule und somit die meistbenutzten Sprachbücher dieser Schulstufe in Österreich handelt, lassen die Ergebnisse der vorgenommenen Schulbuchanalyse auf die Beantwortung der gestellten Forschungsfrage schließen, die danach fragt, wie man Anderen in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule begegnet. Dabei ist einerseits die Konstruktion Anderer als natio-ethno-kulturell Andere in den Fokus geraten, andererseits aber auch, welche Form des Erlebens und der Begegnung durch diese Konstruktion hervorgerufen wird. Ferner kann man aus diesen Aspekten schließen, welche Meinung die Gesellschaft und die Politik gegenüber natio-ethno-kulturell Anderen vertritt. Dieser Gedankengang ist im Zuge der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Kontext von Schulbüchern bei Lässig sowie dem aktuellen Forschungsstand (siehe Kapitel 3. Das Schulbuch) bereits des Öfteren diskutiert worden und soll durch die folgenden Ausführungen von Reuter (2001, 14) nochmals verdeutlicht werden:

„(...) sondern daß [sic!] die Beschäftigung mit dem Fremden immer nur eine Beschäftigung mit einer spezifischen Konstruktion des Fremden ist. Es erscheint dann aber auch notwendig, diese Konstruktion des Fremden mit ihren je hervorgehobenen Attributen von Alterität daraufhin zu untersuchen, welche Informationen sie über ihren *Konstrukteur* preisgibt“ (Hervorhebung im Original).

In Anbetracht sowohl der theoretischen Auseinandersetzung als auch der Ergebnisse der durchgeführten Schulbuchanalyse kann deshalb folgendes Fazit gezogen und die Beantwortung der Forschungsfrage wie folgt vorgenommen werden:

Mithilfe der diversen Darstellungsformen wird eine Begegnung mit natio-ethno-kulturell Anderen in den Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule nur teilweise ermöglicht. Erlebt und konstruiert werden Andere dabei einerseits durch die namentliche und bildliche Einbeziehung als Teil der Gesellschaft, andererseits aber werden sie in der näheren

Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen als etwas Anderes sowie in Abgrenzung zum Eigenen dargestellt und somit in ihrer Andersheit erst recht wieder hervorgehoben. Grundsätzlich muss mit Enttäuschung festgehalten werden, dass fast alle untersuchten Sprachbücher natio-ethno-kulturell Andere nur einseitig, punktuell und nach persönlicher Einschätzung in zu geringem Ausmaß berücksichtigen.

Was lässt diese Darstellung nun auf die Konstrukteure des in Schulbüchern enthaltenen Wissens schließen? Es entsteht der Eindruck, dass trotz des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen, das sich durch alle Fächer wie ein roter Faden ziehen sollte, und trotz der derzeitigen Bevölkerungszusammensetzung keine Notwendigkeit gesehen wird, natio-ethno-kulturell Andere und damit verbundene Themenfelder ausreichend zu behandeln. Das wiederum weist nach Meinung der Autorin dieser Masterarbeit auf eine Geringschätzung des Mehrwerts einer Gesellschaft, die durch Diversität und Pluralität gekennzeichnet ist. Zudem wird der Anschein erweckt, als würde eine Überlegenheit der westlich geprägten Lebensweisen und kulturellen Praktiken gegenüber jenen anderer vermeintlich nicht so „fortschrittlichen“ Ländern vermittelt werden. Diese Vorgehensweise widerspricht jedoch dem vom Bundesministerium gestellten Auftrag des Interkulturellen Lernens, der besagt, dass jenes Unterrichtsprinzip „zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ (Lehrplan der Volksschule 2012, 7) beitragen soll.

Es ist nun also der Versuch unternommen worden, die eingangs gestellte Forschungsfrage zu klären. In einem letzten Schritt erfolgt die Schlussbetrachtung dieser Masterarbeit, in der nochmals alle wichtigen Aspekte zusammengefasst und aufeinander bezogen werden. Abschließend soll noch ein Ausblick über mögliche weitere Forschungsschritte gegeben werden.

IV RESÜMEE

7. Schlussbetrachtung

Die vorliegende Masterarbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, Einblick zu geben, wie Andere in Deutschbüchern der Volksschule Eingang finden. Untersucht worden sind dafür die meistbestellten Serien der Sprachbücher der vierten Klasse Volksschule. Mittels einer theoretischen Auseinandersetzung ist dazu auf die Konstruktion des Anderen anhand der Differenzlinien Nation, Ethnie und Kultur eingegangen worden sowie auf Ordnungskonzepte, die für das Erleben von Fremden bzw. von natio-ethno-kulturell Anderen herangezogen werden können. Des Weiteren ist das Schulbuch an sich in den Fokus gerückt und der Aspekt, dass dasselbe das Wissen und die Werte einer Gesellschaft widerspiegelt und zugleich durch die Gesellschaft vorgegeben wird, was an die nächste Generation weitergegeben wird (vgl. Lässig 2010, 203). In einem letzten theoretischen Schritt ist daher die Auseinandersetzung mit dem Anderen im schulischen Kontext erfolgt, im Zuge dessen auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen näher eingegangen worden ist.

Die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung haben gezeigt, welches Wissen über natio-ethno-kulturell Andere an die SchülerInnen weitergegeben wird und somit auch auf welche Weise man denselben in Sprachbüchern der vierten Klasse Volksschule begegnet. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage erläutert worden ist, werden natio-ethno-kulturell Andere in den Sprachbüchern einerseits durch die namentliche und bildliche Einbeziehung als Teil der Gesellschaft dargestellt, andererseits aber wird ihre Andersheit immer wieder und vor allem in der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen hervorgehoben. Allgemein betrachtet hat die Untersuchung ergeben, dass natio-ethno-kulturell Andere in den Sprachbüchern nur wenig und punktuell Eingang finden. Diese Erkenntnisse spiegeln einen Gedankengang wider, den Lässig (2010, 203) in ihrem Artikel ‚Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext‘ in Bezug auf das Weitergeben von Wissen und Werten an die nächste Generation formuliert:

„Indirekt lassen sie aber auch erkennen, welche sozialen, ethnischen oder religiösen Gruppen im Prozess der Aushandlung dieser Werte keine oder nur eine marginale Rolle gespielt haben bzw. spielen und wessen Weltbilder dominant sind“.

Als dominantes Weltbild ist im Zuge der Schulbuchanalyse jenes der westlichen Länder ausgemacht worden. In der Darstellung interkultureller Themen, die sich auf unterschiedliche Lebensweisen beziehen, scheint es, als ob der westliche Lebensstil als Idealform und Bezugspunkt herangezogen wird und somit andere Lebensweisen anhand westlicher Normen

bewertet werden. Anderen wird dadurch ihr Eigenwert abgesprochen. Dieser Umstand verweist auf eine ethnozentrische Sichtweise der SchulbuchautorInnen. Gut sichtbar wird dieser Aspekt in den diversen Texten der Fundstelle „Kinder in anderen Ländern“ (vgl. 71ff) sowie der Interpretation derselben (vgl. 78). In Anbetracht der Gesamtergebnisse ist hinsichtlich des Zitates von Lässig festgestellt worden, dass natio-ethno-kulturell Andere immer noch eine marginale Rolle einnehmen, auch wenn entgegen der Annahme, dass die Mehrheit der ausgewählten Sprachbücher keine natio-ethno-kulturell Anderen berücksichtigt, in allen Büchern eine Einbeziehung derselben stattgefunden hat. Trotzdem lässt dieselbe viel Platz für Veränderungen, denn durch die punktuelle und nur in ausgewiesenen Kapiteln angesprochene Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen wird eher der „Ausnahmecharakter“ von natio-ethno-kulturell Anderen verstärkt, wie Genner (2008, 140) in ihrer Diplomarbeit treffend schreibt. Zudem entsteht der Eindruck der Geringschätzung eines doch beträchtlichen Teils der Gesellschaft sowie Schülerschaft, wenn darauf verzichtet wird, auf deren Eigenwert und die damit verbundenen Praktiken sowie Lebensweisen einzugehen.

Aus dieser eher unbefriedigenden Erkenntnis heraus und in Anlehnung an die im aktuellen Forschungsstand diskutierten deutschsprachigen Studien sind Überlegungen dahingehend angestellt worden, wie eine zufriedenstellende Einbeziehung natio-ethno-kulturell Anderer in Sprachbüchern nach Meinung der Autorin aussehen könne:

Das Einbeziehen von Namen anderer Kulturkreise sowie jenes von natio-ethno-kulturell Anderen in Abbildungen stellen zwar bereits einen wesentlichen Teil dar, genügen jedoch nicht um einer gerechten Darstellung natio-ethno-kulturell Anderer nachzukommen. Zusätzlich dazu sollten sie die Möglichkeit bekommen, ihren Eigenwert in die Inhalte der Sprachbücher miteinfließen zu lassen. Gemeint ist damit, dass diverse kulturelle Praktiken, Lebensformen und Ähnliches eingebaut werden. Es könne z.B. in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen und Schriften auf deren Besonderheiten eingegangen sowie Vergleiche zwischen ihnen hergestellt werden. In Bezug auf Schule und Unterricht können z.B. unterschiedliche Schulsysteme vorgestellt sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet oder auch eine Diskussion darüber angeregt werden, wo die Vor- und Nachteile des jeweiligen Schulsystems liegen.

Neben diesem Aspekt erscheint es der Autorin zudem wichtig, dass natio-ethno-kulturell Andere in den Inhalten nicht durch ihre Andersheit hervorgehoben werden,

sondern dass eine gleichwertige Behandlung angestrebt wird. Somit würde nicht mehr der Eindruck einer scharf abgegrenzten Dichotomie zwischen Wir und Sie erzeugt werden. Einer solchen Dichotomie könne möglicherweise bereits dadurch entgegengewirkt werden, dass das Attribut „anders“ in den Titeln interkultureller Themen ausgespart wird. So können z.B. in einem Kapitel, das lautet „Kinder auf der ganzen Welt“ unterschiedliche Lebensweisen von Kindern aus allen Kontinenten vorgestellt werden. Dabei solle jedoch darauf geachtet werden, dass der Darstellung nicht eine westliche Sichtweise übergestülpt, sondern eine neutrale Position eingenommen wird, was eine sachliche Beschreibung ermöglicht.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen können Aufgabenstellungen zudem dazu anregen, darüber zu reflektieren, warum sich manche Lebensweisen anders gestalten als die eigenen. Eine solche Vorgehensweise würde die Reflexion eigener Sichtweisen, Normen sowie Werte begünstigen und es würde nicht mehr allein im Ermessen der Lehrperson liegen, die SchülerInnen über den Text hinausgehend zu informieren, um einseitige Sichtweisen aufzubrechen. In gewissem Maße können so bereits in der Volksschule Machtstrukturen und Hierarchien, die hinter der Art der Lebensweise in manchen Ländern stecken, transparent gemacht und hinterfragt werden, wie es Markom/Weinhäupl von Sach- und Sozialkundebüchern für die Sekundarstufe fordern (siehe Kapitel 3.5.1. Studien aus dem deutschsprachigen Raum).

Durch eine solche Vorgehensweise könne nach Meinung der Autorin nicht nur eine realistischere Darstellung der Bevölkerung erfolgen, sondern auch ein Anheben der Wertschätzung natio-ethno-kulturell Anderer und somit eine Steigerung des Anerkennens des Mehrwerts einer natio-ethno-kulturell verschiedenartigen Gesellschaft.

8. Ausblick

Nachdem nun eine Schlussbetrachtung hinsichtlich der theoretischen Auseinandersetzung in Verbindung mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung vorgenommen worden ist, soll noch ein kurzer Ausblick auf mögliche weitere Forschungsschritte gegeben werden.

Bereits im Zuge der Präsentation der Ergebnisse sowie deren Interpretation und der sich daraus ergebenden Schlussfolgerung ist immer wieder diskutiert worden, warum die Einbeziehung natio-ethno-kulturell Anderer an bestimmten Stellen und zu bestimmten Inhalten der Sprachbücher erfolgt – es sei hier auf die Fundstelle „Ein Kind beschreiben“ aus

dem Sprachbuch Deutsch 4 verwiesen. Aufgrund dessen könnten weitere Forschungsschritte dahingehend getätigt werden, dass Interviews mit den AutorInnen der jeweiligen Sprachbücher geführt werden. Durch einen solchen methodischen Schritt könnten die Intentionen zur Einbeziehung natio-ethno-kulturell Anderer und interkultureller Themen erfragt, sowie Unklarheiten bezüglich bestimmter Fundstellen geklärt werden.

Fakt ist nämlich, wie im Zuge dieser Masterarbeit mehrfach angesprochen worden ist, dass das Schulbuch zum Aufbau von Vorstellungen im Kind bezüglich seiner Umgebung und der Betrachtungsweise derselben beiträgt und somit auch eine wesentliche Rolle dabei spielt, wie Kinder natio-ethno-kulturell Anderen begegnen – ob als Teil vom Wir oder als Teil vom Anderen, das immer in seiner Andersheit bestehen bleibt.

„(...) Anders sind wir. Anders die anderen.

Wir alle ändern.

Hans Manz“

(Hervorhebung im Original Buck u.a. 2000, 86).

V LITERATURVERZEICHNIS

9. Primärliteratur

Blumenschein, Christa (2011): Sprachlichter 4. Teil 1+2. Linz: VERITAS VERLAG

Freund, Josef; Jarolim, Franz; Kern, Petra (2013): Deutsch 4. Sprachbuch mit differenzierten Übungen. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG

Fürnstahl, Gerlinde (2015): Funkelsteine 4. Sprachbuch für die 4. Schulstufe. Wien: Verlag E. DORNER

Henickl, Karin; Judtman, Michaela; Kirschner, Elisabeth; Schatz, Friederike (2015): Wunderwelt Sprache. Schülerbuch in 4 Teilen. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG

Puchta, Herbert; Welsh, Renate (2007): Lilos Sprachbuch 4. Basisteil. Rum/Innsbruck: Helbling

10. Sekundärliteratur

Altfelix, Thomas (2004): Fremdheit im Schulbuch: Überlegungen zu einem xenologischen Bildungsanspruch. In: Matthes, Eva; Heinze, Karsten (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 49-80

Anderson, Benedict (2005): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/New York: Campus Verlag

Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje (Hrsg.) (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST-Verlag

Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus Verlag

Bamberger, Richard (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 46-94

Bamberger, Richard; Boyer, Ludwig; Sretenovic Karl; Strietzel, Horst (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern: mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien: ÖBV, Pädag. Verlag

Böck, Julia (2012): Die Darstellung von ‚Fremden‘ in österreichischen Schulbüchern für den Englisch-Unterricht. Diplomarbeit Universität Wien

Bös, Mathias (2007): Ethnizität und Grenzen in Europa. In: Deger, Petra; Hettlage, Robert (Hrsg.): Der europäische Raum. Die Konstruktion europäischer Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 49-69

Bös, Mathias (2008): Ethnizität. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina; Schroer Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55-76

Buck, Siegfried u.a. (2000): Funkelsteine 4. Ein Lesebuch. Wien: E. DORNER

Büker, Petra; Kammler, Clemens (2003): Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Büker, Petra; Kammler, Clemens (Hrsg.): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim/München: Juventa Verlag, 7-27

Claessens, Dieter (1991): Das Fremde, Fremdheit und Identität. In: Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 47-55

Eder Klaus (2006): 2. Ethnien, Nationen, Zivilisationen, Interkulturalität. In: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 37-46

Fillitz, Thomas (2002): Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffsklärung. In: Fillitz, Thomas (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck/Wien/München/Botzen: StudienVerlag, 23-32

Fuchs, Eckhardt (2011): Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. In: Bildung und Erziehung 64, 7-22

Genner, Doris (2008): Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen in Sprachbüchern der allgemein bildenden höheren Schulen. Eine Schulbuchanalyse. Diplomarbeit Universität Wien

Gingrich, Andre (2014): Ethnizität für die Praxis. In: Wernhart, Karl R.; Zips, Werner (Hrsg.): Ethnohistorie. Rekonstruktion, Kulturkritik und Repräsentation. Wien: Promedia, 101-117

Göttlicher, Wilfried Gilbert (2010): Maiandacht und Sommergäste. Ländliche Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Erstlesebüchern, 1945-70. Diplomarbeit Universität Wien

Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 140-166

Heckmann; Friedrich (1998): Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaats gegenüber ethnischen Minderheiten. In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition, 51-78

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2013): Kultur, Kulturen und Ethnizität. In: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer VS, 157-163

Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.

Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremde. Was Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität

Hörtnagl, Georg (2011): Schulbücher als Instrument der Assimilation? Eine Analyse von Lehrwerken des Unterrichtsfaches Deutsch. Diplomarbeit Universität Wien

Jashari, Hasan (2012): Multicultural Education and the Treatment of Others in Schoolbooks. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences 47, 2207-2211

Jäger, Siegfried (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83-114

Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: UNRAST-Verlag

Katsarska, Milena (2007): National Identity in Textbooks and Marginalizing Practices: A Case Study from Bulgaria. In: Internationale Schulbuchforschung 3/29, 307-322

Khan-Svik, Gabriele (2008): kultur und ethnizität als forschungsdimensionen. von der kulturanthropologie zur interkulturellen pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang

Klein, Gabriele (2008): Kultur. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina; Schroer Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 237-252

Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-215

Lipiansky, Edmond Marc (2006): 10. Die Komplexität der Vorstellungen vom Anderen. In: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 117-120

Markom, Christa; Weinhäupl, Christa (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller

Matthes, Eva; Heinze, Christian (Hrsg.) (2004): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt

Matthes, Eva (2014): Aktuelle Tendenzen der Schulbuch- bzw. der Bildungsmedienforschung. In: Wrobel, Dieter; Müller, Astrid (Hrsg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-26

Mecheril, Paul u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Mergel, Thomas (2005): Benedict Andersons Imagined Communities: Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Nachwort zur Neuauflage 2005. In: Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Campus Verlag, 281-299

Nicklas, Hans (2006): 11. Interaktion und Kommunikation in plurikulturellen Gesellschaften. In: Nicklas, Hans; Müller, Burkhard; Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 121-130

Olechowski, Richard (1995): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang

- Pöggeler, Franz (2004): Fremde und Fremdheit im Schulbuch und der Wandel der Pädagogik. In: Matthes, Eva; Heinze, Christian (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 17-34
- Putzi, Julia (2013): Der Umgang mit natio-ethno-kultureller Vielfalt im Kindergarten. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz
- Radkau, Verena (2004): Vom Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt. Befunde aus deutschen und US-amerikanischen Schulbüchern. In: Matthes, Eva; Heinze, Christian (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 301-320
- Räthzel, Nora (1997): Gegenbilder. Nationale Identitäten durch Konstruktion des Anderen. Opladen: Leske + Budrich
- Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript Verlag
- Riefenthaler, Helma (2010): Für Sich Sein. Für Andere Sein. Dasein und Identität (en). In: Flatscher, Matthias; Hornstein Tomić, Caroline; Periša, Ante; Riefenthaler, Helma (Hrsg.): Zur Relevanz mitteleuropäischer Identität. Frankfurt am Main: Peter Lang, 109-116LiLip
- Rittelmeyer, Christian; Parmentier, Michael (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schäffter, Ortfried (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Stein, Gerd (2003): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-32
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 21-45

Wiater, Werner (2003a): Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-10

Wiater, Werner (2003b): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-22

Wiater, Werner (2003c) (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Wiater, Werner (2004): Kulturelle Integration durch das Schulbuch. In: Matthes, Eva; Heinze, Christian (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 35-48

Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag

11.Internetquellen

Lehrplan der Volksschule (2012): Allgemeine Bildungsziele. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 [29.09.2015]

Luciak, Mikeal; Binder, Susanne (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „INTERKULTURELLES LERNEN“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. URL: <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf> [29.10.2015]

Online-Duden: Nation. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Nation> [28.09.2015]

schule-mehrsprachig.at: Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen. URL: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=267> [29.09.2015]

Statistik Austria: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2014/15. URL: [file:///C:/Users/Jutta/Downloads/schuelerinnen_und_schueler_mit_nicht-deutscher_umgangssprache_im_schuljahr%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jutta/Downloads/schuelerinnen_und_schueler_mit_nicht-deutscher_umgangssprache_im_schuljahr%20(2).pdf) [08.01.2016]

Statistik Austria: Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/15. URL:
file:///C:/Users/Jutta/Downloads/schuelerinnen_und_schueler_201415_mit_auslaendischer_staatsangehoerigkeit.pdf [08.01.2016]

ANHANG

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich zum Ziel, die Begegnung mit Anderen in Deutschbüchern der vierten Klasse Volksschule zu untersuchen. Dabei werden zweierlei Absichten verfolgt: zum einen wird erforscht, wie die Darstellung Anderer erfolgt und zum anderen gilt es herauszufinden, welche Art des Fremderlebens durch die Darstellung ausgelöst wird. Um diesen zweiten Aspekt zu klären, wird das Konzept der Modi des Fremderlebens von Schäffter (1991) herangezogen. In der theoretischen Auseinandersetzung erfolgt die Klärung der für diese Arbeit wichtigen Begriffe: der Andere, die Modi des Fremderlebens, das Schulbuch sowie das Interkulturelle Lernen. Im anschließenden empirischen Teil wird die Analyse von fünf ausgewählten Sprachbüchern vorgenommen, werden die Ergebnisse derselben präsentiert und die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage wird beantwortet.

Abstract

This master thesis aims to analyse the encounter with others in German textbooks for the fourth grade of primary school. It thereby follows two intentions: Firstly, the research takes a look at the representation of others, and secondly, it aims to identify the way pupils experience others based on this representation. In order to clarify the second aspect, the four modes of experiencing strangeness by Schäffter (1991) are used. In the theoretical discussion the most important terms are defined: the other, the modes of experiencing strangeness, the textbook, and the intercultural learning. In the following empirical part five selected textbooks are analysed and the results are presented in order to answer the research question of this thesis.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Klikovits Jutta, BEd

Geburtsdatum: 07.04.1991

Geburtsort: Eisenstadt (Burgenland)

Staatsangehörigkeit: Österreich

Religion: röm.-kath.

Anschrift: Gartengasse 2, 7011 Siegendorf (Hauptwohnsitz)
Trappelgasse 3/1/16, 1040 Wien (Nebenwohnsitz)

Ausbildung

1997 – 2001 Volksschule Siegendorf

2001 – 2009 Gymnasium der Diözese Eisenstadt

2009 – 2012 Volksschullehramt
Pädagogische Hochschule Wien

2012 – 2016 Masterstudium der Bildungswissenschaft
Universität Wien

Berufliche Erfahrung

Sept. 2012 – Juni 2015 Volksschullehrerin in der VS Schäffergasse