



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Murat spricht gutes Deutsch, weil Murat seit hundert Jahren in Wien lebt“ – Die Funktionen von Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote des Fernseh-sprachkurses „Mein Almanca“

verfasst von / submitted by

Johannes Köck, BA

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

Wien im Juli 2016 / Vienna, July 2016

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> phil. İnci Dirim, M.A.

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die die vorliegende Abschlussarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Johannes Köck

Wien im Juli 2016

## Curriculum Vitae

### **Persönliche Daten**

Geboren am 26.08.84 in Passau, Deutschland

**Selbstständiger Trainer** für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
**ÖSD-Prüfer (A1-C1)**

### **Ausbildung**

Oktober 2008 – Februar 2012      Bachelor-Studium der deutschen Philologie an der Universität  
Wien, Abschluss „Bachelor of Arts“

seit März 2012                      Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Wien im Juli 2016

## Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglichten und deren Unterstützung ich mir immer sicher sein konnte. Auch auf den Beistand meiner Brüder Daniel David konnte ich immer zählen. Meinen außerordentlichen Dank möchte ich auch an meine Betreuerin Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> phil. İnci Dirim richten, die einerseits meine Faszination für dieses Forschungsfeld geweckt hat und mir stets aufs neue wertvolle Perspektiven eröffnet und die mir im Rahmen der Erstellung dieser Masterarbeit viele hilfreiche inhaltliche Anregungen und jegliche Unterstützung zu teil werden lies. Den Teilnehmer\_innen der Forschungswerkstatt an der Universität Oldenburg danke ich ausdrücklich für die Möglichkeit, mein Forschungsvorhaben zu präsentieren, und für die Beteiligung am Expert\_innenrating. Mein besonderer Dank gilt auch meiner Partnerin Nohemí Ostoa Ortega die mir in schwierigen Schreibphasen stets aufmunternde Worte schenkte und meine Klagen ertrug. Ferner möchte ich mich bei all jenen Kolleg\_innen und Freund\_innen bedanken, die mich bei diesem Arbeitsprozess begleitet und unterstützt haben. Herrn Michael Hofer danke ich für die gemeinsamen Einheiten in der Bibliothek und seine wertvollen inhaltlichen Hinweise. Frau Natascha Khakpour und Frau Nadja Thoma möchte ich für ihre wertvollen inhaltlichen Hinweise und die Lektüre meiner Arbeit danken, ebenso Herrn Bernhard Fischer für die Hilfe beim Layout. Bei Frau Ekaterina Grander möchte ich mich für die gemeinsamen Lern-Sessions und die vergnüglichen Essen dazwischen bedanken. Und meiner Nichte Anna gilt mein Dank, weil sie immer Zeit fand Teile meiner Arbeit zu lesen und mir wichtige Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge gab.

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. „Mein Almanca“ – Stand einer Auseinandersetzung</b> .....	<b>5</b>
2.1    Sendezeit und Aufbau .....	6
2.2    Die Figurenkonstellation in „Mein Almanca“ .....	9
2.3    Setting und Kostüme .....	19
2.4    Das Format „Mein Almanca“ .....	26
2.5    Handlungsüberblick .....	34
2.6    Intentionen der Macher_innen und mediale Selbstdarstellung .....	37
2.7    Mediales Echo .....	41
2.8    „Mein Almanca“ im Spiegel wissenschaftlicher Beschäftigung .....	45
<b>3. Analyseperspektiven</b> .....	<b>50</b>
3.1    Humor .....	53
3.1.1.    Etymologischer Ursprung und Definition .....	53
3.1.2.    Humortheorien .....	55
3.2    Ironie .....	58
3.2.1.    Begriffliche Herkunft und antike Definitionen .....	58
3.2.2.    Ironiesignale .....	60
3.3    Adressierung .....	61
3.4    Othering .....	64
3.5    Zwischenreflexion .....	66
3.6    Subjektivierung .....	67
3.7    Schlussreflexion .....	71
<b>4. Methode</b> .....	<b>72</b>
4.1    Key Incident Analyse .....	73
4.2    Triangulation .....	75
4.3    Transkription .....	77
4.3.1.    Transkriptionsregeln .....	78

<b>5. Analyse der Videobeispiele .....</b>	<b>79</b>
5.1 Humor als Mittel zur Abwehr und Readressierung .....	79
5.2 Humor als In-der-Schwebe-Halten .....	85
5.3 Humor als Herrschaftsinstrument .....	90
5.4 Kein Anrecht auf Humor .....	96
5.5 Expert_innenrating.....	97
5.5.1. Zum Begriff Expert_in .....	98
5.5.2. Der Ablauf des Expert_innenratings.....	99
5.5.3. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse .....	99
<b>6. Fazit .....</b>	<b>101</b>
<b>7. Ausblick.....</b>	<b>105</b>
<b>8. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>109</b>
8.1 Primärliteratur .....	109
8.2 Sekundärliteratur.....	109
8.3 Elektronische Ressourcen .....	118
<b>9. Anhang .....</b>	<b>120</b>
9.1 Expert_innenrating.....	120
9.1.1. Thesenpapier.....	120
9.1.2. Handout .....	122
9.1.3. Fragebogen .....	124
9.2 Abstract.....	125

Abbildung 1: Standbild Abspann Mein Almanca .....	8
Abbildung 2: Standbild Folge 3 .....	20
Abbildung 3: Ani Gülgün-Mayr im Studio / "Klassenzimmer" Standbild aus Folge 2.....	21
Abbildung 4: Ayse und Murat im Ehebett Standbild aus Folge 3.....	21
Abbildung 5: Ludwig und Selma, Standbild Folge 1 .....	24
Abbildung 6: Ani Gülgün-Mayr beim Erklären der Weil-Sätze. Standbild aus Folge 3 .....	80

# 1. Einleitung

„Mein Almanca“, ein Fernsehsprachkurs „der etwas anderen Art“, wurde ab dem 22. Oktober 2012 in zehn Teilen auf ORF III ausgestrahlt. Dieser Spartensender weist einen Marktanteil von ca. 0,8 Prozent auf (vgl. Welke, 2013, 96). Bereits Wochen vor dem Termin der Erstaussstrahlung waren potenzielle Zuseher\_innen auf das neue Format in den österreichischen Medien hingewiesen worden (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 56). In der Anmoderation im Rahmen der Sendung „Heimat, fremde Heimat“ werden vom Redakteur Lakis Iordanopoulos die Vorzüge von „Mein Almanca“ gegenüber herkömmlichen Deutschkursen betont. Diese würden das Interesse der Zuseher\_innen an anderen Kulturen und Denkweisen nicht genügend berücksichtigen, wohingegen „Mein Almanca“ den Anspruch verfolge, auf spielerische Art und Weise interkulturelle Kompetenz zu vermitteln und das Alltagsleben junger Österreicher\_innen mit „türkischen Wurzeln“<sup>1</sup> zu schildern.

*„Falls Sie finden, dass Deutschkurse durchaus lustiger gestaltet werden könnten oder dass Ihre Neugier nach anderen Kulturen und Denkweisen bisher nicht ausreichend gestillt wurde, dann habe ich jetzt das Richtige für Sie, ‚Mein Almanca‘, vom Türkischen ins Deutsche übersetzt ‚Mein Deutsch‘, eine Sprachsendung der etwas anderen Art. Darin macht meine Kollegin Ani Gülgin-Mayr mit viel Charme und Humor Lust auf die deutsche Sprache. Die Sendung ist mehr als nur ein TV-Sprachkurs, sie will spielerisch interkulturelle Kompetenzen vermitteln und den Alltag junger Menschen mit türkischen Wurzeln schildern“.* (zitiert nach Welke, 2013, 97).

Neben dem Umstand, dass es sich beim Titel „Mein Almanca“ um ein Beispiel von alternierendem Sprachgebrauch handelt, was die Übersetzung in der Anmoderation nicht verdeutlicht – „Benim Deutsch/um“<sup>2</sup> (ebd.) wäre eine denkbare Übertragung – ist vor allem auch die Tatsache interessant, dass „Mein Almanca“ medial ausschließlich

---

<sup>1</sup> Die Problematik und Unschärfe dieser Bezeichnung soll an dieser Stelle nicht näher erörtert werden.

<sup>2</sup> Es handelt sich eben um keine („reine“) Übersetzung vom Türkischen ins Deutsche, weil „Mein Almanca“ aus einem türkischen und einem deutschen Wort zusammengesetzt und somit nur das Wort „Almanca“ übersetzt wird. Die Übertragung zu „Benim Deutsch/um“ ist ein Versuch, dem alternierenden Sprachgebrauch in der Übertragung gerecht zu werden.

positiv, ja gar frenetisch aufgenommen wurde. Kritische Auseinandersetzungen mit dem Format liefern lediglich die Beiträge in den ÖDaF-Mitteilungen. Renate Faistauer spricht dem Sprachkurs dort das methodisch-didaktische Konzept ab und resümiert: „Die ‚Vermittlung‘ ist nicht konzise, teilweise sogar eklatant falsch oder zumindest unzureichend“ (Faistauer 2013, 129). In der gleichen Ausgabe der Mitteilungen beantwortet Tina Welke die Fragestellung, ob „Mein Almanca“ eine mehrdimensionale Herausforderung sei und kommt zu folgendem Fazit: „Mein Almanca bietet für fast alle eine Leseweise. Einzig tatsächlich am Deutschlernen Interessierte dürften hilflos zurückbleiben oder nun doch in einen herkömmlichen Sprachkurs gehen“ (Welke 2013, 113). Die Frage, die an dieses Fazit anschließt, und die Gegenstand eines von Dragan Miladinović, Magdalena Knappik und mir in einer späteren Ausgabe der ÖDaF-Mitteilungen veröffentlichten Beitrags war, ist, welche Funktionen die Elemente eines Deutschkurses denn erfüllen, wenn sie nicht, oder nur kaum, zur Vermittlung einer Sprache beitragen (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 56). Eine macht- und rassistuskritische Analyseperspektive wurde in besagtem Beitrag genutzt, um zu untersuchen, inwieweit über die Figurenzeichnung und Wir-/Nicht-Wir-Konstruktionen Subjektpositionierungen vorgenommen werden und was jenseits des comedyhaften Unterrichtsgeschehens in „Mein Almanca“ geschieht (vgl. ebd.).

Vorliegende Masterarbeit ergänzt den aktuellen Stand der Auseinandersetzung und richtet den Fokus der auf die Bedeutung, die Humor und Ironie im Speziellen, für das Format haben. Dieser Zugang bietet sich an, weil der Fernseh-Sprachkurs der etwas anderen Art auf Comedy-Elemente setzt. Ani-Gülgün-Mayr, Sendungsverantwortliche und Macherin von „Mein Almanca“, formuliert dieses Vorhaben in einem von mir per E-Mail mit ihr geführten Interview wie folgt: „Ganz bewusst habe ich „Mein Almanca“ als Sitcom angelegt, weil man nur darüber lachen kann, wie man nach über 50jähriger Migrationsgeschichte immer noch nichts voneinander weiß. Wichtig dabei natürlich auch über sich selbst zu lachen“ (Gülgün-Mayr, 2013).

Vorab sei bereits eine wesentliche Schwierigkeit beim Erstellen vorliegender Masterarbeit erwähnt: die vielen denkbaren Lesarten, die einerseits zwar eine Vielzahl an wissenschaftlichen Zugängen ermöglichen, aber andererseits eine Fokussierung erschwe-

ren. Neben der naheliegenden Möglichkeit, das methodisch-didaktische Konzept tiefergehend zu analysieren, wäre es beispielsweise auch denkbar gewesen, sich näher mit Sexualisierungen und Kastrationsangst zu beschäftigen, weil beide in diesem Format – für einen Sprachkurs durchaus ungewöhnlich – als relevant gesetzt werden.<sup>3</sup> Die Analyse vom Sexismus wird also kein Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit sein, sehr wohl aber an manchen Stellen Berücksichtigung finden. Dies ist alleine deshalb unumgänglich, weil eine enge inhaltliche Verknüpfung zwischen Rassismus und Sexismus besteht. Beides sind komplexe, nicht statische Machtfelder, die homogenisierte Gruppen durch vereindeutigende Zuschreibungen oder das Bedeutsammachen von Differenzen und Naturalisierungen bilden. Gruppen werden so hierarchisiert, oder ihr Ausschluss, bzw. der einzelner Gruppenmitglieder, oder solcher, die als Mitglieder dieser konstruierten Gruppen identifiziert werden, legitimiert (vgl. Rommelspacher, 2010). Auf solche Weise werden auch ungleiche Partizipationsmöglichkeiten an unterschiedlichsten Ressourcen (etwa an Bildung) gerechtfertigt. Notwendig ist der Einbezug von Sexismus gerade auch deshalb, weil eine vorliegende Intersektionalität potenzierend auf rassialisierende und sexistische Zuschreibungen wirken kann. Auch Religion wird im Sprachkurs M. A. relevant gesetzt. Weil, so eine meiner Hypothesen, in „Mein Almanca“ das „österreichische“ *Wir* in eine dem „türkischen“ *Nicht-Wir* übergeordnete Position versetzt wird und der Fernseh Sprachkurs folglich in eine Unterscheidungspraxis zwischen vermeintlich „in- und ausländischem“ differenziert, dient der Topus *Religion* in M. A. als machtvolleres Mittel der Unterscheidung. „Religiöses Othering“ (vgl. Mecheril & Olalde, 2011) fungiert als eines der wichtigen Unterscheidungsmerkmale zwischen einem repräsentativen *Wir* und einem *Nicht-Wir* und könnte folglich ebenfalls Forschungsdesiderat dieser Abschlussarbeit sein. Die beiden genannten Beispiele sollen repräsentativ für die Problematik stehen, die zunächst mit der Fokussierung auf (nur) eine Analyseperspektive und der Formulierung der Forschungsfrage einhergehen<sup>4</sup> und gleichermaßen verdeutlichen, dass Intersektionalität gerade bei vorliegendem Forschungsvorhaben unumgänglich ist.

---

<sup>3</sup> Gemeint ist hier nicht eine Form von Sexismus, die aufgrund der Verstrickung von Akteuren in machtvollen, sexistischen Diskursen trotz „guter Absicht“ ungewollt reproduziert wird, sondern das Spezifikum, dass in M. A. offen mit Sexismen und Sexualisierungen „gespielt“ wird, diese humorig inszeniert werden.

<sup>4</sup> Weitere denkbare Zugänge sind dem Thesenpapier zum Expert\_innenrating zu entnehmen.

Letztlich wurden in vorliegender Masterarbeit zwei Forschungsfragen verfolgt und thematisch verknüpft, nämlich:

- „Werden in „Mein Almanca“ über migrationsgesellschaftliche Differenzlinien inferiorisierende Subjektivierungsangebote gemacht?“
- „Welche Funktionen haben Humor und Ironie im speziellen für das Format“?

Aus diesen beiden Fragen – die erste entwickelte sich nach baldiger Recherche zu einer Hypothese – wurde folgende, zentrale Forschungsfrage gebildet:

- „Welche Funktionen haben Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote des Ferngesprachkurses Mein Almanca?“

Vorliegende Masterarbeit will zunächst in einer allgemeinen Einordnung einen theoretischen Rahmen und die Analyseperspektive des Forschungsvorhabens skizzieren. Hier wird der aktuelle (Forschungs-)Stand der Auseinandersetzung mit „Mein Almanca“ festgehalten, wobei „Aufbau“, „Figurenkonstellation“ und die „ der Macher\_innen“ sowie bestehende Kritik und mediale Resonanz zum Format beschrieben werden. Auch die inhaltliche Relevanz und die thematische Erweiterung des bisherigen Diskurses um meinen neuen Forschungsansatz wird in diesem Zusammenhang erläutert werden. Nur rudimentär – und in Kürze, weil nicht von wesentlicher Bedeutung für mein Forschungsvorhaben – werden die Spezifika von „Sitcom“ und „TV-Sprachkursen“ geschildert.

Demgegenüber sind die Topoi „Humor“, „Ironie“, „Spott“ und „Witz“ sowie die ebenfalls sehr relevanten Analyseperspektiven „Subjektivierung“, „Adressierung (in Anlehnung an Foucault)“ Gegenstand einer ausführlicheren thematischen Auseinandersetzung.

Methodisch wird das Material behandelt wie ein Interview, bzw. eine Abfolge verschiedener Interviews. So wurden die zehn Folgen von „Mein Almanca“ zunächst intensiv gesichtet und eine Vorauswahl zur Analyse besonders relevanter Stellen getroffen und in einem „Serienplan“ fixiert. Besagte Stellen werden transkribiert und mithilfe der Key Incident- ausgewertet werden. Außertextliche, filmische Aspekte hingegen werden nur dann Einklang in die Analyse finden, wenn sie für diese besonders wichtig sind. Es sei darauf verwiesen, dass die Gefahr einer möglichen Marginalisierung der

bildlichen Elemente dem Verfasser dieser Masterarbeit bewusst ist, er aber aus Gründen der Fokussierung leider auf Qualitative Methoden der Bildinterpretation, etwa eine Bildanalyse nach Bohnsack (vgl. Bohnsack, 2003) verzichten muss. Dieser Zugang könnte aber nach m. E. durchaus ein lohnenswertes Forschungsvorhaben für eine weitere wissenschaftliche Abschlussarbeit zu „Mein Almanca“ bilden.

Die von mir gewählte Methode der Analyse von schriftlich fixierten Incidents wird ganz im Sinne der „Triangulation“ in vorliegender Arbeit um ein an der Universität Oldenburg im Rahmen einer Forschungswerkstatt (FOWE) durchgeführtes „Expert\_innenrating“ ergänzt. Zielvorgabe war einerseits die Plausibilität meiner Vorgehensweise und Expertise von Expert\_innen bestätigen zu lassen, und andererseits, um wertvolle kritische Anregungen und Perspektiven zu erweitern. Das „Expert\_innenrating“ wird als Bestandteil der Analyse der ausgewählten Videobeispiele in dieses Kapitel mit einfließen.

Ein abschließendes Fazit über die in dieser Masterarbeit erzielten Ergebnisse und Problemstellungen sowie ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsdesiderate zu „Mein Almanca“ beschließen diese Masterarbeit.

## 2. „Mein Almanca“ – Stand einer Auseinandersetzung

Im nachfolgenden Kapitel wird der Fernsehsprachkurs „Mein Almanca“<sup>5</sup> thematisch und formal eingeordnet, indem der strukturelle Aufbau, die Figurenkonstellation, Setting und Kostüme, sowie ein Überblick über die Handlung der einzelnen Episoden<sup>6</sup> gegeben wird. Berücksichtigung finden hier auch die Einflüsse des Darstellungsmittels Sitcom auf das Format. Außerdem werden die (en) der Macher\_innen vorgestellt und das mediale Presse-Echo, das mit der Ausstrahlung des Sprachkurses einherging „eingefangen“.

---

<sup>5</sup> Im Folgenden wird die Sigle *M. A.* als Abkürzung für den Titel *Mein Almanca* stehen.

<sup>6</sup> Die thematische Einordnung des Formats ist alleine schon aufgrund der Nachvollziehbarkeit für die Leser\_innen erforderlich und macht darüber hinaus auch die Wahl des Forschungsansatzes plausibel.

Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zu M. A. zusammengefasst und die inhaltliche Relevanz, sowie inhaltliche Erweiterung des bisherigen Diskurses um den Ansatz der vorliegenden Masterarbeit verdeutlicht.

## 2.1 Sendezeit und Aufbau

M. A. wurde ab Montag, dem 22. Oktober 2012, wochentags ausgestrahlt. Der Fernsprehkurs lief täglich vormittags gegen 11 Uhr auf ORF III, mit einer Wiederholung im Vorabendprogramm zwischen 19.30 Uhr und 19.50 Uhr. In einem per E-Mail geführten Interview bezeichnet Ani Gülgün Mayr (2013), „alle Menschen, die in Österreich ihren Lebensmittelpunkt haben“ als Zielgruppe des Formats. M. A. mute als Deutschkurs an, sei aber für alle Bevölkerungsgruppen gedacht (ebd.). Allein schon aufgrund der Tatsache, dass M. A. in der Pressemappe zur Sendung als „Der etwas andere TV-Deutschkurs“ beworben wird, spricht zunächst für diese Lesart. Die Äußerung aber, M. A. mute nur an wie ein Deutschkurs, legt bereits die Deutung nahe, es handle sich in Wirklichkeit eben nicht um einen Sprachkurs. Oder, was m. E. nach vermutlich ausgedrückt werden wollte, ist das Anliegen der Macher\_innen, ein Format geschaffen zu haben, das (weit) mehr ist, als lediglich ein Sprachkurs. Denn unbestritten verfügt M. A. über Elemente eines Deutschkurses, die allerdings nur in geringem Ausmaß zur Vermittlung einer Sprache beitragen (vgl. Faistauer, 2013). Der ORF III ist der Kultur- und Informationskanal des österreichischen Rundfunks und ging im Jahre 2011 auf Sendung. Das Programm will laut Geschäftsführer Peter Schöber „[...] vor allem Bühne für Kunst- und Kulturschaffende in Österreich“ sein.<sup>7</sup>Täglich werden 24 Stunden Kultur und Information ausgestrahlt, wobei das Programmangebot sich aus 4 Säulen zusammensetzt:

- Kultur, Religion, Volkskultur und Regionalität
- Zeitgeschichte und Zeitgeschehen
- Information: Demokratie- und EU-Verständnis stärken
- Bühne für österreichische Kunst- und Kulturschaffende<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Online-Präsenz des Senders ORF III. Abrufbar unter: <http://tv.orf.at/orf3/stories/ueberorf3/> (zuletzt aufgerufen am 15. 05. 2016).

<sup>8</sup> Ebd.

Aus diesen vier Programmsäulen wiederum werden nach einem festen Schema Label und unterschiedliche Themenbereiche gebildet, die an jedem Wochentag unterschiedlich sind. Montag etwa ist Doku-Tag, dienstags läuft „Kunst und Kultur“, Mittwoch ist „Religion-und-Wissenschafts-Tag“, während donnerstags die schönsten Plätze Österreichs und der Welt sowie politische Ereignisse, „die Europa bewegen“, im Vordergrund stehen. Das Angebot am Wochenende besteht aus einem sogenannten „Ö-Film-Abend“, der immer freitags stattfindet und an dem ausgesuchte österreichische Produktionen und europäische Autorenfilme gezeigt werden, wobei aber die „herausragenden Leistungen heimischer Regisseure und Leinwandgrößen“<sup>9</sup> im Vordergrund stehen. Die Fernsehwoche auf ORF III endet mit den Themenschwerpunkten Zeitgeschichte (samstags) und dem Sonntag, der ganz im Zeichen der Oper steht und an dem Opernproduktionen, Konzerte und Theater, deren Handlung und kulturhistorische Hintergründe von einer „profilierten Kulturjournalistin“ erklärt werden (vgl. Onlinepräsenz des ORF III). Im Hinblick auf die hier beschriebene Programmpolitik des ORF III, und auf den Umstand, dass dieser Spartensender nur ca. 0,8 Prozent Zuschauer\_innenanteil aufweist (vgl. Welke, 2013, S. 96), verwundert die Aussage Ani Gülgün Mayrs (2013), wonach sich der Fernseh-Sprachkurs an alle Menschen mit Lebensmittelpunkt in Österreich richte und für alle Bevölkerungsgruppen gedacht sei. Es stellt sich die Frage, wie alle Bevölkerungsschichten über einen (Sparten-)Sender mit einem nicht mehrheitsfähigen Programm, wie dem ORF III, erreicht werden sollen? Neben Sendezeit- und Ort ist auch der Aufbau der Sendung interessant. M. A besteht aus zehn Episoden, von denen die kürzeste 8, die Längste 12,45 Minuten dauert. Der Aufbau ist in sämtlichen Folgen nahezu identisch. In einem Sprachlernteil werden unterschiedliche grammatikalische, lexikalische, oder pragmatische Phänomene zunächst von der Redakteurin und Kursleiterin Ani Gülgün-Mayr erklärt und anschließend wird versucht, diese in einer kurzen witzigen Filmszene lebensnah und humorvoll zu vermitteln, was eine Dauer von ca. 4 bis 8 Minuten beansprucht. Der zweite Bestandteil jeder Folge begleitet das Pärchen Selma und Ludwig bei ihren wechselseitigen „Interkulturellen Hoppalas“, in denen sie sich „durchs Dickicht der kulturellen Verschiedenheiten“ (vgl. Pressemappe, S. 4)

---

<sup>9</sup> Ebd.

schlagen und den Zuseher\_innen in pointierten und witzigen Sequenzen vor Augen führen, [...] welche Fettnäpfchen aus dem Weg zu räumen sind, wenn eine Türkin und ein Wiener ihre Heirat planen“ (ebd.). Dieser interkulturelle Teil beansprucht in den verschiedenen Episoden von 2,40 bis 6 Minuten. Ein Serienvorspann von ca. 30 Sekunden (30-34), in dem die Protagonist\_innen der Sendung in für ihre Rolle typischer Weise bildlich eingeführt werden, und ein Abspannbild mit dem Titel der Sendung bilden den Rahmen für das Format (vgl. Welke, 2013). Bemerkenswert ist der Umstand, dass im Anschluss an den Abspann (siehe Abb.1) das Logo des österreichischen Integrationsfonds sowie seine Internetadresse erscheinen und somit eine Beteiligung am bzw. Empfehlung für das Format signalisiert wird. Ferner werden auch verschiedene Kurs-Angebote des Österreichischen Integrationsfonds beworben, etwa Deutschkurse- und Prüfungen, Sprachkurse für die Berufsqualifizierung (z. B für Pflegeberufe),



Abbildung 1: Standbild Abspann Mein Almanca

Mentoring für Migrant\_innen, Lernbetreuung für Schüler\_innen und Elternbildung sowie Lehr- und Lernmaterialien.

Innerhalb dieses Rahmens, also zwischen Vor- und Abspann, erfolgt der Ablauf meist nach einem fixen Mus-

ter. „Liebe Deutschbegeisterte“<sup>10</sup> werden von Ani Gülgün-Mayr begrüßt und zu einer weiteren Folge von M. A. willkommen heißen, dann wird ein spezifisches sprachliches Phänomen benannt und durch ein von der Moderatorin angefertigtes Tafelbild oder eine schriftliche Einblendung visualisiert. Es folgt eine Demonstration des Phänomens in einer narrativen Filmsequenz, die vom Protagonist\_innenpaar Ayşe und Murat dargestellt wird. Begleitet wird eine solche Sequenz von Unterbrechungen der „Kurs-

<sup>10</sup> Mit diesen Worten weist Moderatorin und Kursleiterin Ani Gülgün-Mayr die Zuschauer\_innen am Ende jeder Folge auf die kommende Episode und deren Inhalte hin. Eine thematische, kritische Auseinandersetzung mit dem Terminus „binational“ soll an dieser Stelle nicht geführt werden.

leiterin“/Moderatorin, in denen sie die Zuseher\_innen dazu auffordert, das Gehörte oder über Schrifteinblendungen Gelesene zu wiederholen. Manchmal führen die Einwände der Moderatorin auch dazu, dass die Sequenz in einer Variation wiederholt wird. Der Wechsel von diesem sprachbezogenen, zum interkulturellen Teil erfolgt vergleichsweise abrupt und zumeist mit folgender sprachlicher Überleitung: „Und nun kommen wir zu den Interkulturellen Hoppalas“ und indem auf das „binationale Pärchen“<sup>11</sup> Ludwig und Selma hingewiesen und die folgende Szene bereits inhaltlich und lokal verortet wird (vgl. Welke 2013, 98). Die Zuseher\_innen beobachten dann Selma und Ludwig, die grundsätzlich nebeneinander – und so dem Rezipienten frontal gegenüber – sitzen und sich stets in einem angeregten Gespräch, oder häufig auch einer Diskussion befinden. Auch dieser Teil der Sendung kann von beteiligten Personen, oder der Moderatorin selbst unterbrochen und beeinflusst werden. Eine jede Folge wird von einer Verabschiedung und einem inhaltlichen Ausblick auf die folgende Sendung beschlossen. Der absolute Großteil der Redebeiträge erfolgt auf Deutsch und wird Türkisch untertitelt<sup>12</sup>. Wenn gelegentlich Türkisch gesprochen wird, gibt es eine deutschsprachige Untertitelung. Laut Welke (2013, 99) gibt es aber generell große Einschränkungen bzgl. Genauigkeit und Transparenz von O-Ton und Untertiteln, welche zu wünschen übriglassen. Gut illustriert kann dies anhand der in Abbildung 4 (siehe S. 19) sichtbaren Untertitelung werden. Murats Ausspruch in Folge 3, „Was denn? Zensur?“ wird in der türkischen Untertitelung orthographisch nicht korrekt geschrieben. Die Schreibung ist „Neyani, sansürmü (sic.)“? anstelle von „Ne yani, sansür mü?“, wie es korrekterweise heißen müsste.

## 2.2 Die Figurenkonstellation in „Mein Almanca“

Mein Almanca besteht aus einer sehr überschaubaren Anzahl von Personen, nämlich nur fünf zentralen Figuren, die auf unterschiedlich intensive Weise zueinander in Beziehung stehen und in ihren Rollen verschiedene Funktionen erfüllen (vgl. Welke, 2013, 99). Neben der Verantwortlichen Ani Gülgün-Mayr, die eine exponierte Rolle

---

<sup>11</sup> So werden Selma und Ludwig, die als österreichisch-türkisches Paar mit interkulturellen Schwierigkeiten inszeniert werden, häufig genannt.

<sup>12</sup> Zur Qualität der Übersetzung können vom Verfasser vorliegender Arbeit keine Anmerkungen gemacht werden. Dieser Aspekt ist für dieses Forschungsvorhaben auch vernachlässigbar.

einnimmt, setzt sich diese Konstellation aus den Paaren Ayşe und Murat sowie Selma und Ludwig zusammen.

Nebenfiguren, wie etwa Taxifahrgast, Arbeitgeber, Bankangestellter, Kinderärztin und Nachbar\_innen haben eine nur unbedeutende und auf eine Szene begrenzte Rolle, während Selina, die Tochter Ayşes und Murats, etwas häufiger in Erscheinung tritt und damit eventuell als einzige Person weder eindeutig als Haupt- noch als Nebenfigur charakterisiert werden kann. Selina ist oft anwesend, wenn Ayşe M. A. verfolgt und nimmt manchmal eine vermittelnde, oder kommentierende Rolle ein, in der sie eine Art „Assistenzlehrerin“, bzw. der verlängerte Arm von Ani Gülgün-Mayr sein darf. Als diese in Folge 1 (ab 4:25) die Konjugation des Verbs *gehen* an die Tafel schreibt und Ayşe jede Form wiederholt, übt Selina besagte Funktion aus. Als ihre Mutter bei *wir gehen* das /H/ ausspricht, interveniert Selina augenblicklich: „Mama, stummes H, gehen, nicht geHen, worauf die „richtige“ Lehrerin ein Lob ausspricht: „Danke, Selina (5:23-5:31)“ (vgl. auch Faistauer, 2013, 119). Die eigentlichen Protagonist\_innen sind allesamt zwischen 30 und ca. Mitte 40. Weil sie einander duzen und per Vornamen ansprechen, erscheinen die jeweiligen Szenen vertraut oder gar intim und privat (vgl. ebd.).

Über Figuren, die Träger personaler Rollen sind und dementsprechend auch über personale Eigenschaften verfügen, werden Rezipient\_innen fiktionale Identifikationsangebote unterbreitet, Figuren können als Typisierungen oder individuelle Charaktere fungieren, erfüllen immer aber dramatische Funktionen und sind Bestandteil eines Netzwerkes, indem sie mit den anderen Figuren interagieren (vgl. ebd. & Faulstich, 2002). Tina Welke (2013) attestiert M. A. eine Uneinheitlichkeit bezüglich der inneren Struktur, die auch auf der Ebene der Figuren ihre Fortsetzung finde. So hätten sämtliche Figuren disparate und verschiedenartige Funktionen, was dazu führe, dass die mit ihnen verbundenen Identifikationsangebote instabiler Natur seien. Dies werde besonders deutlich bei der Person/Figur Ani Gülgün-Mayr, die in der Sendung als einzige Darstellerin ihren realen Namen<sup>13</sup> trägt und sowohl Drehbuchautorin, wie Regisseurin des interkulturellen Teils, als auch Moderatorin, die durchs Format führt ist, und aber durch ihre Rolle als Lehrerin auch zur Akteurin wird. Ihre herausgehobene Rolle wird auch

---

<sup>13</sup> Die Ambivalenz zwischen realer Person und Darstellerin wird auch durch diesen Umstand verdeutlicht.

dadurch gefestigt, dass Ani Gülgün Mayr eben nicht nur als Expertin für die Vermittlung/Anwendung der deutschen Sprache in Erscheinung tritt, sondern allgemein als Expertin für das Leben in Österreich. So wirkt Ani Gülgün-Mayr nicht nur regulierend und auffordernd auf die in den jeweiligen Sequenzen agierenden Personen ein, sie besitzt vielmehr auch eine Deutungshoheit im Hinblick auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge, was folgender Diskurs verdeutlicht:

In (Folge 1, 3:07) steigt ein Gast in Murats Taxi und bittet um eine Fahrt in die Schlachthausgasse im dritten Wiener Gemeindebezirk. Murat rückversichert sich in perfektem Deutsch bei seinem Fahrgast über den gewünschten Zielort der Fahrt. Dieser reagiert mit Verärgerung auf den Umstand, nun auch noch „Hochdeutsch“ sprechen zu müssen. An dieser Stelle schaltet sich die Lehrerin ein und greift Murat gewissermaßen unter die Arme, indem sie anmerkt: „Auch perfekte Deutschkenntnisse helfen manchmal nicht, wenn man auf österreichische Dialekte trifft, oder auf Menschen, die in der Infinitivform kommunizieren [...] durch die zweifellos gut gemeinte Verwendung der Infinitivform glaubt man, sich besser verständlich gemacht zu haben, allerdings ist es weder besser verständlich, noch sinnvoll, denn entweder haben Sie jemanden vor sich, der kein Deutsch spricht oder Sie haben jemanden vor sich, der zwar offenbar einen sogenannten Migrationshintergrund<sup>14</sup> hat, allerdings in der deutschen Sprache bewandert ist (Folge1, 3,26-4,03)“. Während der Fahrt entspannt sich eine Unterhaltung, in welcher der Fahrgast, der in starkem Vorarlberger Dialekt spricht, Murat duzt und permanent in der Infinitivform anspricht. Dieser verwehrt sich gegen das vertraute „Du“ und kritisiert darüber hinaus die falsche Konjugation seines Fahrgastes mit folgenden Worten: „Wo haben Sie denn Deutsch gelernt? Erstens, wir sind nicht per Du, und zweitens: Sie konjugieren falsch (4:04-4:16)<sup>15</sup>“. Auch dieser Einwand Murats wird abermals von der Lehrerin bestätigt: „Richtig, fahren ist die Infinitivform, konjugiert wird folgendermaßen [...] (4:17-4:21)“. Dieser Ausschnitt verdeutlicht nicht nur Ani Gülgün-Mayrs superiorisierte Position, sondern auch ihre Rolle als Expertin in vielerlei

---

<sup>14</sup> Der Umstand, dass an dieser Stelle von einem „sogenannten Migrationshintergrund“ gesprochen wird, könnte als eine berechtigte Kritik an diesem nicht trennscharfen und problematischen Begriff verstanden werden.

<sup>15</sup> Erst im Rahmen der eigentlichen Analyse werden Incidents angefertigt und analysiert. In vorliegendem Kapitel werden einzelne Äußerungen nur im Rahmen des Fließtextes wieder gegeben und zu Zwecken der Illustration herangezogen. Zur späteren Transkriptionskonvention erfolgen Anmerkungen an anderer Stelle.

Belange. Sie ist als Kursleiterin nicht nur die oberste Instanz bezüglich der normativ korrekten Anwendung des Deutschen, sondern besitzt diese „Kompetenzautorität“ auch für das Türkische. So wird Murat, als er sich in Folge 1 mit den Worten „Guten Morgen, mein Name ist Murat *Güller*“ vorstellt, sofort durch die schmerzvoll blickende Lehrerin verbessert: „Murat, bitte, nicht Güller, wie Müller, sag es wie es wirklich ausgesprochen wird“. Murat nimmt die Kritik wie selbstverständlich auf und wiederholt nun mit korrekter Aussprache: „Guten Morgen, mein Name ist Murat *Güler*“<sup>16</sup>, was mit dem Dank der Lehrerin honoriert wird (Folge 1, 1:10-1:24). Auch ist denkbar, dass die Moderatorin/Lehrerin/Verantwortliche für viele Rezipient\_innen ein prototypisches Ideal einer gelungenen Integration in die österreichische Mehrheitsgesellschaft darstellt, wobei die Frage gestellt werden muss, für welche Rezipient\_innen dieses Beispiel für eine gelungene Integration als relevant gesetzt, und so zum Identifikationsangebot gemacht wird (vgl. Welke, 2013, 99). Der Status der Protagonist\_innenpaare sowie ihr Funktionsspektrum kann im Unterschied zur „multifunktionalen“ Kursleiterin nicht so eindeutig erfasst werden. Ayşe, Murat und ihre Tochter Selina bilden eine Kleinfamilie, deren Oberhaupt Murat ist. Er arbeitet als Taxifahrer/Taxilenker und wird dem Publikum bereits im Vorspann in sehr überzeichneter Weise vorgestellt. Murat trägt schwarze Kleidung und eine dunkel getönte Fliegerbrille, er tänzelt, ohne, dass ein näherer Grund für diesen Umstand erkennbar wäre, bevor er sein schwarzes Mercedes-E-Klasse-Taxi besteigt, um mit quietschenden und durchdrehenden Reifen, die eine Gummimarkierung auf der Fahrbahn hinterlassen, loszufahren. In dieser Inszenierung wird Murat als sehr „männlich“ kraftvoll in die Sendung eingeführt, wobei das Stereotyp des aggressiven „südländischen“ Autofahrers unkritisch und unkommentiert reproduziert wird (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 60). Murats Frau Ayşe sieht den Sprachkurs auf Empfehlung ihres Mannes hin, er ist es, von dem diese Initiative ausgeht. Ayşe entscheidet sich nicht aus ihrer eigenen Motivation heraus, sondern wird extra von ihrem Mann, der seine Arbeit unterbricht, angerufen (Folge 1, ab 1:45). In einem auf Türkisch geführten Telefongespräch, an dem die nicht Türkisch sprechenden Zuseher\_innen dank Untertitel teilhaben können, verweist Murat auf den Kurs: „Du,

---

<sup>16</sup> Vgl. *Mein Almanca* Folge 1 (1:00-1:16). Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=xPBXH1o4Fbg> (letzter Zugriff: 23. 07. 2016).

was ich dir sagen wollte, auf ORF III gibt es jeden Vormittag um 11 Uhr einen Deutschkurs (1:53). Während dieses Gesprächs kann man Ayşe und die 13-jährige, lesende Tochter in der Küche beobachten. Im weiteren Verlauf lässt Ayşe ihren Mann raten, was sie denn für ihn gekocht habe. Als sie ihm verrät, sie habe Börek vorbereitet, erkundigt Murat sich nach deren Füllung und erfährt, dass es die Börek mit Fleisch, seiner Lieblingsfüllung gebe, daraufhin gerät Murat offensichtlich in sinnliche, „fleischliche“ Verzückerung. Er lächelt anzüglich (Folge 1, 1:53-2:30). Ayşe trägt ärmellose Kleidung, ihr verzücktes Wiegen und ihr sinnlicher Blick wirken ebenfalls erotisiert. Gesteigert wird dieser Effekt noch durch die musikalische Untermalung mit dem Chanson *Je t'aime*. Renate Faistauer sieht in diesem Ausschnitt wesentliche, omniprésente Merkmale dieses „anderen“ Sprachkurses realisiert, nämlich eine zweideutige, sexuelle Metaebene und die Fortführung von Stereotypen (vgl. Faistauer, 2013, 118). Der Kurs agiert ohne Frage häufig auf einer sexuellen Metaebene und reproduziert auch Stereotype. Allerdings werden diese Ebenen nicht nur reproduziert, sondern in der Regel überzeichnet dargestellt, manchmal auch humorvoll gebrochen bzw. zurückgewiesen. Dies gilt allerdings eher für die Stereotypisierungen als für die sexualisierten Darstellungen. Im Hinblick auf die Beziehungseben und damit auch auf die Figurenkonstellation, verdeutlicht der Ausschnitt noch einen weiteren Umstand, nämlich die Rollen(-Bilder), die beide innerhalb ihrer Kleinfamilie als Eltern einnehmen. Diese Elternrolle des Paares wird in den ersten beiden Episoden etabliert durch die Tochter Selina (Welke, 2013, 100). Tina Welke stellt die Vermutung an, dass Murat und Ayşe beide Angehörige der zweiten Generation türkischer Zuwanderer\_innen<sup>17</sup> seien, was unter anderem damit begründet wird, dass sich Murat einmal gegen das fragwürdige Kompliment, er spräche gut Deutsch, mit den Worten: „Ja, Murat spricht gut Deutsch, weil Murat seit hundert Jahren in Wien lebt (Folge 3, ab 4:00) zur Wehr setzt.“<sup>18</sup> Tina Welke (ebd., 101) attestiert Murat und Ayşe eine Mittlerfunktion zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migrant\_innen. Murat verdient den Unterhalt für die Kleinfamilie und bekleidet somit die Rolle des Familienoberhauptes, wohingegen Ayşe nicht erwerbstätig

---

<sup>17</sup> Auch eine Problematisierung des Begriffes Zuwanderung, der impliziert, dass es eine homogene, statische Masse gäbe, zu der von außen additiv „etwas“ dazu käme, wird an dieser Stelle aus Gründen der Fokussierung verzichtet.

<sup>18</sup> Diese Sequenz wird zu einem späteren Zeitpunkt noch unter dem Aspekt Humor analysiert werden.

zu sein scheint und vor allem häusliche Arbeiten verrichtet. Murat ist vornehmlich außerhalb der Privatsphäre der familiären Wohnung zu sehen und ist etwa auch dann zuständig, wenn es darum geht, die kranke Selina zum Kinderarzt zu begleiten (Folge 2). Ayşe hingegen wirkt innerhalb der eigenen vier Wände, sie bereitet das Essen für die Familie zu und verfolgt den Fernsehsprachkurs. Die Tatsache, dass sie häufig sitzend vor dem Fernseher gezeigt wird, lässt Ayşe passiv erscheinen. Dass Ayşes Initiative zur „Teilnahme“ an einem Sprachkurs durch ihren Mann Murat erfolgt, verstärkt ebenfalls diesen Eindruck. Zu Beginn der ersten Folge wird sie als die Adressatin des Deutschkurses inszeniert: „Hallo Ayşe, schön, dass du auch endlich zuschaust, wir haben extra die Sendezeit so angelegt, damit wir dich erreichen (Folge 1, 2:38-2:45). Einerseits muss die Frage gestellt werden, warum Ayşe vorgeworfen wird, sie sehe nunmehr endlich zu, wo es sich doch um die erste Episode von M. A. handelt, andererseits wird wiederum Ayşes passive und unmündige Rolle verstärkt. Es liegt nämlich nicht etwa ein Aushandlungsprozess vor, sondern andere Verantwortliche haben bereits für Ayşe entschieden und sie wird nun gewissermaßen vor vollendete Tatsachen gestellt. Hier wird ganz explizit von einem *Wir* gesprochen („*Wir* haben extra...“), weshalb die Frage relevant ist, wer denn dieses *Wir*, zu dem die Lehrerin offensichtlich gehört, ist (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 64). Evident wird auch, dass Ayşe eben nicht Teil dieser Gruppe ist, was daran liegt, dass Ayşe im Unterschied zur Kursleiterin nicht über „ausreichende“ Deutsch-Kenntnisse verfügt, wodurch sie durch ihr Nicht-Beherrschen einer legitimen Sprache als eine *Andere* und somit zu einer Zugehörigen des *Nicht-Wir* positioniert wird<sup>19</sup>. Eine Mission der Sendung, die über den Handlungsstrang Deutschkurs etabliert wird, ist nach Köck, Miladinović, Knappik, (2014, 57): „Ayşe soll Deutsch lernen“. Beteiligt an diesem Unterfangen sind neben der Kursleiterin Ani Gülgün-Mayr natürlich Ayşe selbst und auch ihr Partner Murat. Obwohl Murat seit seiner Geburt in Österreich lebt und, wie ihm auch von der Kursleiterin attestiert wird, perfekt Deutsch spricht, muss er zunächst einen Lernenden auf Anfängerniveau mimen (vgl. Welke, 2013, 100). Der implizit ausgesprochene Vorwurf, Ayşe schaue endlich zu, mache das längst überfällige und angemessene, und lerne Deutsch, könnte mit dem

---

<sup>19</sup> Näheres zur Bildung der Gruppen *Wir* und *Nicht-Wir* sowie zum Terminus *Othering* unter dem Kapitel *Meine Perspektiven*.

Umstand verbunden sein als Figur konstruiert wird, die mindestens sechs Jahre in Österreich lebt und dennoch kein Wort Deutsch spricht<sup>20</sup>. Bemerkenswert und unrealistisch erscheint der Umstand, dass Ayşe in nur zehn Folgen ihre Deutschkenntnisse in einer Weise verbessert, dass sie sich für die Staatsbürgerschaft bewerben kann.

Neben Murat und Ayşe bilden Selma und Ludwig das zweite Protagonist\_innenpaar in M. A. Während Ludwig als autochthoner Österreicher inszeniert wird, fungiert Selma als seine Lebensgefährtin mit „türkischen Wurzeln“<sup>21</sup>. Im Gegensatz zu Ayşe, die infolge des Deutschgebots der Sendung sprachlos ist und nur jene Sätze nachsprechen kann, die die Kursleiterin ihr vorspricht, wird Selma als kompetente und sogar schlagfertige Deutschsprecherin, die ihrem autochthonen Fast-Ehemann problemlos Paroli bieten kann, konstruiert. Selma und Ayşe werden über unterschiedliche Differenzlinien, deren wichtigste Sprache und sozialer Status sind, konträr zueinander konstruiert (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 59). Bei den beiden männlichen Hauptdarstellern Ludwig und Murat wiegen diese Unterschiede nicht so schwer, es ist aber augenscheinlich, dass Murat stereotyper und plumper als sein österreichisches Gegenüber gezeichnet ist. Selma und Ludwig, privilegiertes Paar in M. A., leben seit sechs Jahren zusammen und werden losgelöst von ihrem sozialen Umfeld visualisiert, selbst Familienmitglieder werden über die gesamte Dauer der 10 Episoden lediglich akustisch angedeutet und müssen somit von den Rezipient\_innen eigenständig und nur mit Hilfe der Blickrichtungen von Selma und Ludwig und deren (non)verbalen Kommentaren entworfen werden (vgl. Welke, 2013, 101). So verhält es sich auch mit den Nebenfiguren, denen die beiden begegnen. Diese erfüllen nur die Rolle von Stichwortgebern und

---

<sup>20</sup> Die Protagonistin beantragt in M. A. die österreichische Staatsbürgerschaft und bereitet sich in der letzten Folge auf die sogenannte Prüfung der demokratischen Ordnung Österreichs, welche benötigt wird, wenn eben kein Nachweis über einen erfolgreichen Nachweis im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde auf dem Niveau der vierten Klasse Hauptschule vorgewiesen werden kann (vgl. <http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=5>) vor. Ayşe dürfte folglich weder diese, noch eine höhere Schulstufe in Österreich positiv absolviert haben. Weitere Bedingungen, die Bewerber\_innen für den Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft erfüllen müssen, sind der Nachweis über einen „rechtmäßigen und ununterbrochenen Aufenthalt“ in Österreich von mindestens sechs Jahren, wobei anzumerken ist, dass diese Voraussetzung nur in Ausnahmefällen gelten, zumeist sind 10 Jahre Voraussetzung (für nähere Informationen, siehe: [www.staatsbuergerschaft.at](http://www.staatsbuergerschaft.at)). Bemerkenswert ist jedenfalls, dass zwar die Prüfung zur demokratischen Ordnung im Format explizit verhandelt wird, nicht aber der ebenso notwendige Nachweis der Deutschkenntnisse, der ebenfalls Voraussetzung für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft ist (vgl. dazu Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 57).

<sup>21</sup> Um auf Konstruktion, Homogenisierung und Inszenierung sowie auf die mangelnde begriffliche Trennschärfe aufmerksam zu machen, werden problematische Termini mit Anführungszeichen gekennzeichnet.

die Rezipient\_innen müssen sie lediglich aufgrund ihrer Äußerungen imaginieren, oder eben nicht (vgl. ebd.). Die wesentliche Funktion der beiden Figuren sind ihre Hauptrollen in den sogenannten „Interkulturellen Hoppalas“, die den zweiten Teil einer jeden Sendung bilden. Hier, wo kein „kulturelles Fettnäpfchen“ (vgl. Pressemappe, S.3) ausgelassen wird, diese im Gegenteil vielmehr zielstrebig gesucht und angesteuert werden, erfüllen Ludwig und Selma ganz unverhohlen die Funktion von Konstrukteuren interkultureller Konflikte. Beide werden als Vertreter\_innen ethnisch und kulturell homogener Gruppen inszeniert, worin gleichzeitig auch die Ursache für besagte Konflikte gesehen wird. Relevant gesetzt werden vor allem Religion und Geschlechterrollen (siehe auch Welke 2013, 102). Von Anfang an ist die Handlung durch die in der letzten Folge stattfindende Hochzeit motiviert. Auf dem Weg dorthin handeln die beiden Werte und Normen für ihren gemeinsamen Bund aus und rufen Versatzstück für Versatzstück, Folge für Folge, Stereotypen und Vorurteile über die jeweils andere Gruppe auf (ebd. 102). Bereits in Folge 1 wird Selma als aktive, emanzipierte und bestens „integrierte Türkin“, die mit einem „waschechten“ Wiener liiert ist, entworfen. Als solche hat sie natürlich mit den archaischen Idealen der einen „türkischen“, im Wesentlichen durch den Islam geprägten Kultur, gebrochen, muss aber den eigenen Eltern zuliebe diesen Umstand verheimlichen. Eindringlich illustriert kann dies mithilfe einer Sequenz aus dem ersten „Interkulturellen Hoppalas“ Folge 1 werden. Ludwig und Selma sitzen auf der Terrasse eines Restaurants und sprechen über das Thema Hochzeit, wobei Ludwig Selma berichtet: „Übrigens, deine Mutter hat mich gestern schon wieder gefragt, wann wir endlich heiraten. Hab ich gesagt, wir sind seit sechs Jahren glücklich unverheiratet“ (Folge 1, 8:08-8:19). Auf diese Nachricht hin verschluckt Selma sich vor Entsetzen und erwidert als Ludwig auch noch fortfährt, er habe der Mutter gesagt, dass die Ehe eine gesellschaftlich vollkommen überholte Institution sei und überdies zur völligen Auslieferung der individuellen Persönlichkeit führe: „Ludwig, das glaub ich dir nicht, das hast du nicht gesagt“ (8:33-8:37). Es folgt eine kurze Diskussion über Ludwigs Standpunkt, in der Ludwig Selma fragt, ob dies nicht auch ihre Meinung sei. Selmas aufgebrachte Antwort verdeutlicht gut die Ambivalenz ihrer Haltung: „Ludwig, mach mich nicht wahnsinnig! Das ist nicht meine offizielle Meinung, verstehst du? Das ist meine Meinung, aber zwischen meiner Meinung zum Thema Ehe und den Anforderungen meiner Mutter liegen Welten! Verstehst du, ganze Universen“ – worauf Murat

etwas verduzt erwidert: „Offiziell, inoffiziell – wer soll sich da auskennen?“ (Folge 1, 9:02). Besagter Dialog enthält auch die Zuschreibung, „türkische“ Mütter seien einer modernen Gesellschaft, in welcher Hochzeiten nicht mehr obligatorischer Bestandteil einer langfristigen Beziehung seien, nicht gewachsen. Auch Selmas ambivalente Gefühlslage und ihre innere Zerrissenheit rufen – und reproduzieren somit auch – das häufig rezipierte Bild einer Migrantin/eines Migranten, der zwischen den Stühlen, oder vielmehr den Kulturen sitzt, auf (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 61). In der beschriebenen Diskussion werden beide Figuren mit den für sie typischen Charaktereigenschaften gezeichnet – Ludwig kommt der ruhige, ausgeglichene und vermittelnde Part zu, wohingegen Selma temperamentvoll und impulsiv ist (vgl. Welke, 2013, 102). Über Ludwig erfahren die Zuseher\_innen wenig, seine charakteristischste Eigenschaft scheint zu sein, „Österreicher“ zu sein und/oder als solcher zu gelten. Von großer Relevanz für die Konstruktion der Figuren ist die Tatsache, dass etwa Ludwigs negative Eigenschaften, wie seine Schwerfälligkeit niemals als repräsentativ für die gesamte Gruppe der Österreicher\_innen konstruiert werden, während negative Eigenschaften der türkischen Protagonist\_innen immer als repräsentativ für deren Gruppe gesetzt werden (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 61). So wird in keinster Weise thematisiert, ob, und in welchem Feld Ludwig und Selma berufstätig sind, was im Falle von Ayşe und Murat sehr wohl beschrieben wird. Die beiden Paare unterscheiden sich einerseits durch ihren sozialen Status– Kleidung und Wohnungseinrichtung des „binationalen“ Pärchens Ludwig/Selma deuten auf einen höheren Wohlstand als bei Ludwig und Ayşe hin – und darüber hinaus über die unterschiedliche Relevanzsetzung von Religion. Religion wird nur bei Selma und Ludwig zum (Konflikt-)Thema, für Ayşe und Murat hingegen ist sie nebensächlich bzw. wird zumindest nicht explizit verhandelt (vgl. ebd.). Das Format M. A. setzt sich, wie bereits an anderer Stelle beschrieben, aus einem sprachgebundenen und einem interkulturellen Teil zusammen. Von großer Relevanz ist hierbei die Tatsache, dass die Intention des Fernsehsprachkurses eine zweifache ist. So werden mit den zwei Handlungssträngen eben auch zwei „Missionen“ verfolgt. Nämlich zum einen die Mission Ayşe – endlich – Deutsch zu lernen und zum anderen eine Mission, die sich nicht so einfach fassen lässt und an die Mehrheitsgesellschaft gerichtet ist. Diese soll begreifen, dass „Türkinnen und Türken“ anders bzw.

nicht so sind wie sie in einem orientalistischen (vgl. Said 1978 & Elsayed 2012), medialen, politischen und alltäglichen Diskurs dargestellt und adressiert werden (Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 57). Jedes der beiden Protagonist\_innenpaare verkörpert die tragenden Rollen in ihrem Handlungsstrang. Dennoch gibt es auch Sequenzen, in denen beide auf der Figurenebene miteinander verknüpft sind (vgl. ebd. S. 58). In der letzten Folge von M. A. treffen die Protagonist\_innen unmittelbar aufeinander. Murat, der Taxilenker, fährt Selma und Ludwig zu deren Hochzeit, es entspannt sich ein auf Türkisch geführtes Gespräch, an dem Ludwig erfolglos versucht teilzuhaben (vgl. Welke, 2013, 103). In diesem kurzen Ausschnitt ist ausnahmsweise ein Mehrheitsangehöriger sprachlos, bzw. nicht handlungsfähig, weshalb sie auch nicht als Kritik an einem monolingualen Habitus (vgl. Gogolin, 1994) gedeutet werden kann. Die Rolle der Sprachlosen wird sonst über Murats Frau Ayşe inszeniert, die stets nur nachsprechen darf, was ihr vorgesagt wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Hauptfiguren in M. A. im Wesentlichen auf drei unterschiedlichen Beziehungsebenen miteinander interagieren. Beziehungsebene Nummer 1 stellen die Interaktionen der Lehrerin und Moderatorin Ani Gülgün-Mayr mit den 4 Protagonist\_innen Murat, Ayşe, Selma und Ludwig dar (Ani Gülgün-Mayr und alle anderen). Auf der zweiten Beziehungsebene können wir die beiden Paare dabei beobachten, wie sie miteinander in Beziehung treten (Die Pärchen untereinander in Interaktion). Und als Beziehungsebene Nummer 3 können die wechselseitigen Beziehungen der Paare miteinander beschrieben werden.

Für das subjektivierungskritische Forschungsvorhaben der vorliegenden Masterarbeit besonders relevant<sup>22</sup> ist aber der Umstand, dass die vier Protagonist\_innen in M. A. keineswegs als Individuen fungieren (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 59), sondern vielmehr stereotyp als Repräsentant\_innen zweier homogener natio-ethno-kultu-

---

<sup>22</sup> Nähere Ausführungen dazu erfolgen an späterer Stelle im Rahmen der ausführlichen Analyse der Filmsequenzen.

reller Gruppen konstruiert werden (Zum Terminus *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* siehe Mecheril 2010)<sup>23</sup>. Selma, Murat und Ayşe sind im Fernsprehkurs „die Türk\_innen“, denen mit Ludwig „der Österreicher“ konträr gegenübergestellt wird.

### 2.3 Setting und Kostüme

Weil Figurenkonstellation und Rollenangebote neben sprachlichen Äußerungen und Handlung auch nicht zuletzt darauf beruhen, wie Figuren gekleidet und von welchen alltäglichen Gebrauchsgegenständen sie umgeben sind und in welchem situativem Kontext sie auftreten (vgl. Welke, 2013, 103), sollen in diesem Kapitel Anmerkungen zu Kostümen und Setting in M. A. gemacht werden.

Die einzige wissenschaftliche Auseinandersetzung zu diesen Punkten findet sich in Tina Welkes 2013 in den ÖDaF-Mitteilungen veröffentlichtem Beitrag *Der Fernsprehkurs „Mein Almanca“*. *Anmerkungen zu einem „anderen“ didaktischen „Konzept“*. Relevant im Zusammenhang mit der Figurenkonstellation ist die Frage, inwieweit die „Funktionsvarianz“ und Zuschreibungen der fünf Protagonist\_innen durch deren Bekleidung und das Interieur ihrer Umgebung erzeugt werden (vgl. ebd.). So muss hervorgehoben werden, dass es im Falle der multifunktionalen Lehrerin/Sendungsverantwortlichen und Moderatorin keinen Gegensatz darstellt, dass diese mal formell mit Blazer und Bluse (Folge 1) und mal leger mit (hellgrüner) Lederjacke und T-Shirt (Folge 2), oder nur in weißer Bluse (Folge 5) gekleidet in Erscheinung tritt – immer macht Ani Gülgün-Mayr eine angemessene Figur. Die beschriebene Lederjacke aus Folge 2 trägt die Lehrerin auch in der siebten Folge. Dieser Umstand könnte abermals darauf hindeuten, dass die mit der Figur Ani Gülgün-Mayr verbundenen Identifikationsangebote instabiler Natur sind. Es stellt sich die Frage, ob das Outfit eben nur mehr oder weniger bewusst und funktionsstiftend gewählt ist. Möglicherweise trägt die Figur Ani Gülgün-Mayr das, was auch die Privatperson Ani Gülgün-Mayr gerne anzieht. Dies würde das doppelte Tragen der grünen Lederjacke erklären. Die Auswahl des eleganten Kostüms in Folge 1 ist hingegen möglicherweise kalkuliert. Keine Chance für

---

<sup>23</sup> Der Begriff *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* demaskiert die Aufeinanderverwiesenenheit der Termini *Nation*, *Ethnie*, *Kultur* als wirkmächtige Unterscheidungspraxis und kritisiert andererseits die mangelnde begriffliche Trennschärfe von Bezeichnungen wie *Migrationshintergrund*.

den zweiten – auch nicht den modischen – ersten Auftritt, weshalb ein elegantes Erscheinen professionell und kompetent erscheint/erscheinen soll. In jedem Fall verstärkt die facettenreiche Garderobe der Moderatorin den Eindruck, diese erfülle eine Vielzahl an Funktionen innerhalb des Formats. Ani Gülgün-Mayr lenkt den Ablauf von M. A. von einem Studio aus, das gestaltet ist wie ein Klassenzimmer. Im Vordergrund befindet sich ein Lehrer\_innentisch mit Wörterbüchern aus dem Hause Duden. Die Kreidetafel im Hintergrund verstärkt ebenfalls den repräsentativen Eindruck einer anachronistischen Schumatmosphäre (vgl. Welke, 2013, 103). Die dort sprechende, bzw. schreibende Akteurin (Lehrerin) wird hier vom Format eindeutig als eine einer traditionellen Lehrauffassung verpflichtete Unterrichtende etabliert (vgl. ebd.). Nichts in der Ausstattung dieses Raumes deutet auf zeitgemäße oder kreative Lehr-Lernformen hin. Es gibt keinen Beamer, keine Wandplakate oder andere von Lernenden geschaffenen Produkte und keinerlei Bilder oder Lernspiele in diesem Studio<sup>24</sup>. Der Eindruck einer traditionellen, oder nicht mehr zeitgemäßen(?) Lehrenden wird durch zwei weitere Punkte noch zusätzlich verstärkt. Zum einen ist der Unterricht auf eine strikt, grammatische Progression fixiert, grammatische Phänomene werden explizit und nicht implizit ver-



Abbildung 2: Standbild Folge 3

mittelt. Nie gibt es einen Text, oder eine eingblendete, bzw. vorgetragene Film-Sequenz, die ein sprachliches Phänomen enthält, welches die Lernenden dann analysieren und anwenden müssen. Zumeist wird ein Phänomen zunächst erklärt und dann in einem Tafelbild festgehalten, anschlie-

ßend müssen die Lernenden es wiederholen (z. B. die Deklination des Verbs gehen in Folge 1). In Folge 2 (ab 0:49) wird unmittelbar im Anschluss an die Begrüßung durch

<sup>24</sup> Natürlich kann diesen Ausführungen entgegengehalten werden, dass ja auch kein Unterricht in diesem Studio stattfindet, dennoch wird hier ein Setting und somit ein situativer Kontext geschaffen, der repräsentativ für das didaktische Leitbild von M. A. ist.



Abbildung 4: Ayşe und Murat im Ehebett Standbild aus Folge 3

eine Bildtafel mit der Aufschrift Gegenteilwörter am Anfang der Einheit. Verschiedene Beispiele für Antonyme befinden sich bereits auf der Tafel, Ani Gülgün-Mayr liest sie nurmehr vor. Erst im Anschluss daran folgt eine Szene, in der Murat und Ayşe im Bett



Abbildung 3: Ani Gülgün-Mayr im Studio / "Klassenzimmer" Standbild aus Folge 2

liegen und in Gegenteilwörtern zueinander sprechen. Diese Sequenz wäre theoretisch genauso als thematischer Input denkbar. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels wurde Ani Gülgün-Mayrs modische Wandlungsfähigkeit und die damit einhergehende Wahlfreiheit ihres Outfits beschrieben. Obwohl sie als konservative Lehrerin konstruiert wird, verhält sie sich gelegentlich in einer für eine Lehrerin unangemessenen Weise. In Folge 2 im Rahmen eines Interkulturellen Hoppalas, indem Ludwig Selma beim Anhalten um deren Hand vor ihren Eltern blamiert, indem er Plastikblumen und einen billigen Wandteppich als Geschenke mitnimmt, wendet sich die enervierte Selma verständnissuchend an Ani Gülgün Mayr und fragt: „Warum muss seine Rolle so deppert sein?“ Die Lehrerin, die noch immer in ihrem Klassenzimmer zu sehen ist, antwortet nur mit kokettem Blick: „Alles schon erlebt (Folge 2, 7:01-7:06)“. Hierbei blickt sie verschmitzt und tritt, obwohl sie eindeutig im Klassenraum verortet ist, aus ihrer Rolle als Lehrerin heraus. Besonders verstärkt wird dieser Umstand dadurch, dass die Lehrerin ihre Füße samt

die Moderatorin eine schwarze Bildtafel mit dem weißen Schriftzug Perfekt /sein eingeblendet. Es folgt das Anschreiben des Verbs sein im Perfekt – auch hier wird streng nach grammatischer Progression vorgegangen. Und auch in Folge 3 steht

liegen und in Gegenteilwörtern zueinander sprechen. Diese Sequenz wäre theoretisch genauso als thematischer Input denkbar. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels wurde Ani Gülgün-Mayrs modische Wandlungsfähigkeit und die damit einhergehende Wahlfreiheit ihres Out-

High Heels auf dem Schreibtisch hat. Ähnlich verhält es sich in der gleichen Folge ab 2:10, wo die Lehrerin hektisch in ihren Unterlagen wühlt, oder in Folge 7, wo sie ab 1:46 lasziv ihre Locken dreht.

Die Lehrerin ist aber auch modisch in einer superiorisierten Position, die ihr viele Freiheiten einräumt. Murat hingegen wird bezüglich seines Kleidungsstils sehr eindimensional konstruiert. Er trägt nahezu immer schwarz. Bereits im Vorspann der Sendung sehen wir ihn mit schwarzer Jeans, schwarzem T-Shirt und schwarz getönter Fliegerbrille. Selbst im Bett trägt Murat „sein“ schwarzes T-Shirt (Folge 3)<sup>25</sup>. Alltags- und Arbeitskleidung sind bei ihm identisch. Einzig in besonderen, nicht alltäglichen Sequenzen ist ihm ein anderes Outfit gestattet, etwa in Folge 4 im grauen Hemd am (sonntäglichen?) Frühstückstisch, oder in Folge 5, als Murat und Ayşe eine historische Sequenz aus der Stummfilmära darstellen, die als „Archivszene vom ersten Kennenlernen“ der beiden bezeichnet wird, und wo sie dementsprechend altmodisch gekleidet sind. Doch auch hier dominiert schwarz, lediglich die große weiße Fliege ist ein kleiner „Farbtupfer“ und auch das Mercedes-E-Klasse-Taxi<sup>26</sup>, das Murat fährt, ist schwarz. Murat wird zwar als Figur präsentiert, die über perfekte Deutschkenntnisse verfügt, dennoch wird er äußerst stereotyp konstruiert, nämlich einerseits als rasanter „südländischer“ Autofahrer und ferner spricht er häufig auf einer sexuellen (Meta-)Ebene und seine Witze sind ebenfalls sexistisch.<sup>27</sup> Murat darf sich zwar im Gegensatz zu seiner Frau von seiner Figur distanzieren, allerdings nicht mit der gleichen spielerischen Eleganz wie Selma (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 60). Weitere Sequenzen, in denen Murat in einem speziellen Kostüm zu sehen ist, sind das Bewerbungsgespräch im roten Nikoloornat (Folge 6), oder in Folge 8, in der Murat und Ayşe als „spanisches“ Paar beim Flamencotanz gezeitigt werden. In den beschriebenen Sequenzen schlüpfen Ayşe und Murat in Rollen, die fern ihrer eigenen, häuslichen Lebens- und Arbeitsrealität liegen und in denen Murat, wie auch beim Banküberfall in Folge 9, oft lächerlich und vorgeführt wirkt (vgl. Welke, 2013, 104). In ihrem häuslichen Umfeld sehen wir das Paar

---

<sup>25</sup> In Abbildung 4 ist Murat in dem für ihn typischen schwarzen Outfit zu sehen, das er sogar im Bett trägt.

<sup>26</sup> Zwar gibt es durchaus schwarze Taxis in Wien, dennoch ist dieser Umstand bedeutsam, weil der Großteil der Taxis nach wie vor beige oder gelb ist und es ferner auch häufig Privattaxis in anderen Farben, wie Blau oder Silber gibt. Murat aber fährt dem farblichen Gesamteindruck entsprechend eben ein schwarzes Taxi.

<sup>27</sup> Dazu ebenfalls mehr im Analyseteil.

ganz im Gegensatz zu den oben beschriebenen Szenen in Alltagskleidung. Murat, meist ganz in schwarz gewandet, Ayşes Garderobe hingegen ist vielfältiger. In Folge 3 etwa sitzt Ayşe im Wohnzimmer auf der Couch und verfolgt M. A., während sie Kartoffeln schält und die Schalen in eine Metallschüssel gleiten lässt. Hierbei trägt sie bequeme und eher unauffällige Alltagskleidung, ein weißes T-Shirt mit der Union Flag. In anderen Episoden wird sie ebenfalls in eher dezenter Kleidung präsentiert, beispielsweise in Folge 4 mit einer roten bzw. schwarzen Bluse, oder in Folge 2 in einem ebenfalls praktischen Long Sleeve. Diese Kleidungsstücke sind nicht etwa wie bei Selma Ausdruck der modischen Selbstbestimmtheit, sondern vielmehr zweckgebunden, also in ihrer Beschaffenheit so, dass Murats Frau bequem kochen bzw. den Deutschkurs verfolgen kann. Dies wird auch bei näherer Betrachtung des Outfits in Folge 1 deutlich, denn, obwohl Ayşe hier abermals in der heimischen Küche tätig ist und Börek zubereitet, trägt sie an dieser Stelle ein pinkes, ärmelloses und dekolletiertes Kleid, welches eher aufreizend als praktisch erscheint. Dieses Kleidungsstück unterstreicht aber das anzügliche Telefongespräch, womit es funktionell den Objektstatus Ayşes mitkonstruiert. Denn es geht auch an dieser Stelle nicht darum, dass Ayşe tragen kann, was ihr gefällt oder ihre momentane Stimmung unterstreicht, sondern sie wird hier für ihren Partner und die erotische Intention der Sequenz modisch konstruiert. Und auch die bereits beschriebene Situation in Folge 3 (ab 1:37-1:40) verdeutlicht Ayşes niedrigen Subjektstatus. Als diese nämlich kartoffelschälend den Deutschkurs verfolgt, wird sie abermals direkt von der Kursleiterin gerügt: „Ayşe, jetzt lass doch mal bitte die Kartoffeln und sprich bitte laut und deutlich mit“. Die Schülerin reagiert verständig und schuldbewusst, Widerworte oder gar ironische Abwehr liegen dieser Figur fern. Aufschlussreich ist, dass Ayşe, die sowohl den Deutschkurs verfolgt, als auch ihren „häuslichen Pflichten“ nachkommt, also gewissermaßen in doppeltem Sinne arbeitet, dennoch ermahnt wird. Murats Frau darf wiederum nur in einem ihr von anderen zugeordneten Maße aktiv sein und keinesfalls selbstbestimmt handeln. Möglicherweise ist die Mission Deutschlernen eben auch relevanter als die „Mission Abendessen“. Wer aber soll durch dieses Identifikationsangebot angesprochen werden? Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Ayşe nicht nur durch die ihr abgesprochenen Deutschkenntnisse als sprachlos konstruiert wird, also nur ihr Vorgesagtes nachsprechen darf, sondern auch bezüglich des Kostüms. Es entsteht der Eindruck, dass Ayşe

nur das tragen darf, was in der jeweiligen Situation von ihr erwartet und den jeweiligen Umständen angemessen erscheint. Murat und Ayşe sind gemeinsam nur in den eigenen vier Wänden zu sehen und gehen im Gegensatz zu Ludwig und Selma nicht ins Restaurant essen, was genauso wie die einfachere Wohnungseinrichtung für ihren niedrigeren sozialen Status spricht. Die Zuschauer\_innen erblicken Murat und Ayşe am Tisch in der heimischen Wohnküche oder im Ehebett im Schlafzimmer. Das Sofa, von dem aus Ayşe „ihren“ Deutschkurs verfolgt, ist in der Nähe der Küche zu vermuten, wofür auch spricht, dass sie Küchenarbeiten auf das Sofa mitnimmt. Die beschränkten gemeinsamen Aktivitäten, die eher gewöhnliche Ausstattung sowie ihre Kostüme, verorten Ayşe in einem kleinbürgerlichen Mikrokosmos. Anders verhält es sich beim interkulturellen Paar Selma und Ludwig. Beide sind laut Welke (2013, 103) äußerlich konsistent attribuiert. Sie sind immer dem jeweiligen Anlass entsprechend gekleidet, nie wirkt ihr Outfit unpassend. In den eigenen vier Wänden sind auch sie salopp gekleidet, so sehen wir in Folge 8 Ludwig in einem roten kurzärmeligen Hemd mit Stickereien und schwarzer Hose. Selma trägt eine schwarze Hose und dazu ein rotes, schulterloses Oberteil. Es ist auffällig, wie oft Selma schulterfrei in ärmel- bzw. trägerlosen Oberteilen dargestellt wird. Das Freizeitoutfit des „binationalen Pärchens“ wirkt in jedem Fall extravaganter und modischer als jenes von Ayşe und Murat. Bei Restaurantbesuchen wie in Folge 1, im Schanigarten eines Lokals am Wiener Naschmarkt, sind beide leger urban gekleidet, Ludwig im hellblauen langärmeligen Hemd und Selma in türkischem Tube Top.



Abbildung 5: Ludwig und Selma, Standbild Folge 1

Dieser elegante und stilbewusste Freizeitlook wird je nach Anlass um bestimmte modische Accessoires erweitert. So trägt Ludwig, als er in Folge 2 (ab 6:03) bei Selmas Eltern um die Hand ihrer Tochter anhält, Jeans, blaues Hemd und eine weinrot gestreifte Krawatte, Selma hat ein violette Kleid mit nur einem Träger an. Die größere

modische Bandbreite, beziehungsweise Körperbewusstheit gegenüber Ayşe und Murat verdeutlichen auch die Outfits in den Folgen 4 und 10. In Folge 4 gehen Selma und Ludwig gemeinsam in eine Sauna und sind dort nur in Handtücher gehüllt. In diesem Maße freizügig und körperlich werden Murat und Ayşe hingegen nie dargestellt. Daraus kann abgeleitet werden, dass das „binationale“ und höhergestellte Pärchen sowohl im Hinblick auf seine Körperlichkeit, als auch in Puncto Eleganz und Chic superiorisiert positioniert wird. Neben Accessoires wie Krawatte oder auffälligere Hochsteckfrisur wird dieser Effekt auch über die elegante und feierliche Hochzeitsgarderobe in der letzten Folge erzeugt. Auch das Interieur, das Selma und Ludwig umgibt, ist alleine aufgrund deren größeren Bewegungsradius vielfältiger und aber eben auch exklusiver, was im Übrigen auch für die eigenen vier Wände gilt. Beim Besuch bei Selmas Eltern (2) sitzt das Paar an einem auffälligen Metalltisch, dessen Oberfläche wie das Ziffernblatt einer großen Turmuhr gestaltet ist. Das mitteleuropäische Wohnzimmerambiente wird durch einige Zimmerpflanzen, die im Hintergrund zu sehen sind, aufgelockert. Und auch in der nächsten Folge (3), in der Selma und Ludwig dessen Eltern im als wohlhabend geltenden Wiener Stadtteil/Bezirk Döbling besuchen, umgibt die Szene ein gediegenes Ambiente mit beiger Ledercouch, Wohnzimmertisch und dezenter Beleuchtung, an dem auch das unpassend und überzeichnend wirkende Hirschgeweih an der Wand nichts ändern kann. Das Outfit des Paares ist dementsprechend, Ludwig in schwarzem elegantem Sakko mit modischem Seidenschal und Selma in einem ebenfalls schwarzen Abendkleid mit einem pinken, breiten Gürtel als farbllichem Kontrast. Derart modebewusst und stilsicher werden Ayşe und Murat hingegen nie in Szene gesetzt. Es ist darüber hinaus auffällig, dass die Frage, woher der gutbürgerliche Wohlstand von Selma und Ludwig rührt, im Format unbeantwortet bleibt. Die beiden sind weder in Arbeitskleidung, oder bei einer Erwerbstätigkeit zu sehen, noch wird ihr Beruf in irgendeinem Zusammenhang erwähnt. Der Wohlstand des „interkulturellen Paares“ ist somit einfach gegeben und bedarf keiner weiteren Erklärung.

Es kann also abschließend festgehalten werden – und dies verdeutlicht auch das letztgenannte Beispiel – dass Figurenkonstellation und Rollenangebote in M. A. in erheblichem Maße auch durch den Kleidungsstil der Protagonist\_innen, das Interieur ihrer Umwelt und die alltäglichen Gebrauchsgegenstände, mitkonstruiert werden (vgl.

Welke, 2013, 103). Konkret werden in M. A. über Outfit und Interieur verschiedene Subjektpositionierungsangebote und Subjekte konstruiert bzw. verstärkt.

## 2.4 Das Format „Mein Almanca“

Folgendes Kapitel strebt eine formale Einordnung von M. A. an, wobei charakteristische Genremerkmale herausgearbeitet und anschließend beschrieben werden. Bereits über die von ORF III gewählte Bezeichnung „Der etwas andere TV-Deutschkurs“, verortet sich die Sendung selbst. M. A. hat demnach also den Anspruch, ein Fernsehsprachkurs zu sein. Unter dem Zusatz „der etwas andere“ ist der Hinweis bzw. auch die Intention zu verstehen, dass M. A. sich in gewissen Punkten von herkömmlichen Fernsehsprachkursen unterscheidet, ja, explizit unterscheiden will. Bemerkenswert ist die Entscheidung des ORF, im Jahre 2012 einen Fernsehsprachkurs auszustrahlen, alleine aufgrund der Tatsache, dass diese eigentlich aus der Mode sind, wenngleich der generelle Einfluss des Fernsehens auf das schulische Lernen mit der Entwicklung des Fernsehens zum Massenkommunikationsmittel in den 1960er Jahren zugenommen hat (vgl. dazu Faistauer 2013, 114 & Strittmatter/Niegermann2000, 76 ff.). Das stiefmütterliche Dasein des Bildungsfernsehens allgemein ist laut Faulstich (2008, 100) mit dem geringen Prestige bei den Sendungsanstalten, der finanziell beschränkten Ausstattung der Sendeplätze, der nicht ausreichenden wissenschaftlichen (Begleit-)Forschung und der geringen Akzeptanz des Fernsehpublikums zu erklären (vgl. auch Faistauer 2013, 114). Laut Faulstich sind vier Typen von Bildungs- und Schulfernsehen zu unterscheiden:

- Informationseinheiten, die didaktisch aufbereitet werden und sich als Feature oder Magazin an einen kleinen Personenkreis richten
- Audio-visuelle Lehrkurse, die zum Erlernen einer Fremdsprache beitragen
- Weiterbildungskurse, die konkrete Qualifikationen wie Bildungsabschlüsse vermitteln
- Schulfernsehsendungen, die als Ergänzung zum Unterricht dienen (Faulstich, 2008, 102 & Faistauer, 2013, 114)

M. A. will nach Aussagen der Redakteurin Ani Gülgün-Mayr (2013) ein Format für alle Bevölkerungsschichten sein, weshalb eine Einordnung zur ersten Kategorie ausge-

geschlossen werden kann. Auch handelt es sich bei M. A. definitiv nicht um eine Schulfernsehsendung, oder einen qualifikationsvermittelnden Kurs zum Erwerb von Bildungsabschlüssen. Somit kann das Format am ehesten der Gruppe der audio-visuellen Lehrkurse zum Erlernen einer Fremdsprache zugerechnet werden. Das Lernen über Film und Fernsehen bietet eine Reihe von Vorteilen, weil Wissen beim Hör-Seh-Verstehen über den auditiven und visuellen Kanal mehrkanalig verarbeitet und gespeichert wird und so „simultane Verarbeitungsprozesse in Gang gesetzt werden“, wobei von entscheidender Bedeutung ist, dass Bild und Text einander ergänzen und eine sogenannte „Bild-Ton-Schere“ vermieden wird (Faistauer 2013, 114 & 115.). Ein Fernsehsprachkurs weist eine Reihe von Unterschieden gegenüber einem herkömmlichen Sprachkurs auf. Er richtet sich an eine fiktive Zielgruppe und die Wissensvermittlung erfolgt indirekt. Demzufolge gibt es auch keine direkte Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden, ein Studio wird hier zum Klassenraum. Zwar wird auch in M. A. ein Fernsehstudio als Klassenzimmer inszeniert, doch gibt es bezüglich der anderen Punkte erhebliche Abweichungen zu einem herkömmlichen Fernsehsprachkurs. Die eigentliche Zielgruppe ist auch in M. A. fiktiv, jedoch wird Ayşe in Folge 1 eindeutig als Adressatin des Kurses inszeniert. Folglich ist auch eine Interaktion zwischen Lehrerin und Lernenden gegeben. Ani Gülgün-Mayr richtet wiederholt das Wort direkt an ihre Schüler\_innen. Speziell Ayşe, aber auch ihr Mann Murat, werden immer wieder von der Kursleiterin angesprochen (Folgen 1 und 2) und wir können auch die Reaktion der Lernenden auf die Ansprache sehen und in den „Interkulturellen Hoppalas“, dem nicht sprachbezogenen Teil der Sendung, gibt es ebenfalls Dialoge zwischen Selma und Ani Gülgün-Mayr. Wie im herkömmlichen Unterricht, ist auch bei Fernsehsprachkursen wichtig, wer die Adressat\_innen eines Kursangebotes sind. Ein gelungener Fernsehsprachkurs muss die Möglichkeiten des Mediums Film (aus)nutzen, den Stoff szenisch aufbereiten, grammatische Phänomene induktiv und nicht nur deduktiv vermitteln, über einen klaren, stringenten Aufbau sowie abwechslungsreiche Übungen verfügen. Ferner müssen Erklärungen durch eine Lehrperson bedeutsam, kompetent und verständlich sein (vgl. Faistauer 2013, 116). Renate Faistauer erwähnt in Ihrem Beitrag *Der Fernsehsprachkurs „Mein Almanca“*. *Anmerkungen zu einem „anderen“ methodisch-didaktischen „Konzept“* die Kurse „Deutsch macht Spaß“ und den 1978

produzierten Italienischkurs „Avanti, Avanti“ als Beispiele für gelungene Fernhesprachkurse, kommt aber gleichzeitig zur Einschätzung, dass wichtige Kriterien für einen gelungenen Fernhesprachkurs in M. A. kaum Beachtung finden<sup>28</sup>. Neben der Zuordnung zum Genre Fernhesprachkurs können noch einige weitere Anmerkungen zum Formalen und zum Format gemacht werden. M. A. ist die Serie einer Drehbuchautorin (Ani Gülgün-Mayr) und besteht aus insgesamt zehn Folgen, die analog aufgebaut sind. Das Figurenensemble ist mit nur fünf wiederkehrenden Figuren und einer Reihe von Nebenfiguren stark eingegrenzt. Die Ausstrahlung fand zu regelmäßigen Zeiten innerhalb eines bestehenden Programmschemas statt (vgl. Welke, 2013, 104). Über ein gemeinsames Titelsignet, Vorspann und Abspannbild und dem von ORF III wiederholt gezeigten Trailer ergibt sich die Zugehörigkeit zu einem Ganzen. M. A. kann als Serie bezeichnet werden, unter Serien sind Abfolgen gleicher oder gleichartiger narrativer Präsentationen zu verstehen, die meist im fiktionalen Modus dargestellt werden. Daneben sind „das Organisationsprinzip der Fortsetzung und die Wechselbeziehungen zwischen Wiederholung und Variation“ wesentliche Charakteristika einer Serie (ebd. & Klein/Hißnauer 2012, 7 ff.). Neben dem Handlungsstrang „Ayşe lernt Deutsch“, behandelt die Serie – vor allem in den sogenannten „Interkulturellen Hoppalas“ - die interkulturellen Missverständnisse und das alltägliche Konfliktpotential im Zusammenleben von „Türk\_innen“ und „Österreicher\_innen“ im großstädtischen, Wiener Milieu. Das wesentliche seriale Merkmal der Fortsetzung wird laut Tina Welke (ebd. 105) im „etwas anderen TV-Deutschkurs“ nur bedingt erfüllt. So erschließt sich der Handlungsablauf des Protagonist\_innenpaars Ayşe und Murat bestenfalls erst in der Retrospektive. Ferner stünden die sie ins Zentrum rückenden Sequenzen auch gerade aufgrund der mangelnden sprachlichen/grammatischen Progression ohne direkte narrative Verknüpfung nebeneinander. Beim anderen Protagonist\_innenpaar, Selma und Ludwig, hingegen sei eine erzählerische Kohärenz und Kontinuität prinzipiell gegeben (ebd.). Ob die Serie in Bezug auf den Plot tatsächlich einen eindeutigen Abschluss in Folge 10 findet, ist nicht eindeutig zu klären, weil die Handlungsstränge der beiden Paare nahezu ohne in dramaturgischen Bezug zueinander zu stehen, verlaufen. Tina Welke

---

<sup>28</sup> Näheres dazu im Kapitel *Aktueller Forschungsstand*

(2013, 105) ordnet M. A. strukturell als einen „Serienhybrid“ ein, in welchem die Elemente von abgeschlossenen Einzelgeschichten (*series*) und auf Fortsetzung angelegte Geschichten (*serial*) kombiniert werden, was teilweise, aber nicht ausschließlich, auch für den indifferenten Eindruck, den das Format evoziert, ausschlaggebend ist. In wissenschaftlichen Fernsehanalysen wird zwischen vier verschiedenen Sendungstypen unterschieden, nämlich „Unterhaltungssendungen“, „Informationssendungen“, „fiktionale Sendungen“, und als vierte Kategorie, für all jene Sendungen, die nicht eindeutig unter eine dieser Kategorien fallen, oder hybride Mischformen aus den genannten Kategorien sind, und als „Sonstige Sendungen“ bezeichnet werden (vgl. ebd.). Bei M. A. muss innerhalb der sprachbezogenen Teile, mit denen die Sendung stets begonnen wird, und dem unterhaltenden, interkulturellen Teil („Interkulturelle Hoppalás“) differenziert werden. Erstere weisen sowohl informative, als auch Elemente des Schul- und Bildungsfernsehens auf, wohingegen M. A. vor allem in den „Interkulturellen Hoppalás“ unterhaltsam sein will und auf Stilmittel des Subgenres *Sitcom* setzt (ebd.). *Sitcom* steht als Abkürzung für *Situation Comedy* (Situationskomödie) und ist eines der erfolgreichsten und ältesten Formate der Fernsehgeschichte. Sie waren bereits Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA für das Radio entwickelt worden, als Radiostationen sogenannte „Stand-up Comedians“ organisierten, welche die Aufgabe hatten, das anwesende Studiopublikum mit Witzen zu unterhalten, um der jeweiligen Sendung zusätzliche akustische Authentizität zu verleihen. Im Laufe der Zeit wurde dieses Radioformat weiterentwickelt und erlangte inhaltliche, wie auch formale Kontinuität. So traten bestimmte Figurenwöchentlich zu festen Sendezeiten auf und unterhielten in diesen Radiositcoms das Publikum, wobei der humorvolle Part mithilfe von Situationskomik erzielt wurde (vgl. Heger 2009, 48). Bereits in den 1940er und 50er- Jahren wurden viele dieser erfolgreichen Radiositcoms fürs Fernsehen adaptiert. Eine *Sitcom* will in der Regel Unterhaltung für ein breites Publikum bieten und ist aufgrund der Tatsache, dass sie günstig produziert werden kann und häufig hohe Einschaltquoten und Einnahmen durch geschaltete Webespots lukriert, ein international überaus erfolgreiches Format (vgl. Holzer 1999, 44ff. & Heger 2009, 48). Auf der technischen Ebene charakteristisch für dieses Format ist eine begrenzte Anzahl an Handlungsorten. Charakteristisch ist ebenfalls der Einsatz sogenannter *Lachkonserven*, bzw. der Umstand, dass die

Reaktionen des Studiopublikums, wie eben Lachen, oder Seufzen oder spontaner Applaus zu hören sind. Diese Effekte sollen als authentische, akustische Untermalung fungieren und zur Lebendigkeit einer Sendung beitragen, außerdem können sie den Rezipient\_innen das Gefühl vermitteln, Teil eines großen Publikums, einer großen Gemeinschaft zu sein (vgl. Heger 2009, 55). Die Erzählstruktur von *Sitcoms* ist zyklisch und in sich geschlossen, wobei Episoden stets mit derselben Ausgangssituation beginnen und am Ende der Sendung, nach einer weiteren Handlung, zu eben dieser Situation zurückkehren. Es gibt in der Regel eine Haupthandlung, einen sogenannten A-Plot, und dazu parallel laufende B-Plots, also Nebenhandlungen. Die häufig nebensächlichen Schwierigkeiten, die in diesen Plots thematisiert werden, sind für gewöhnlich so lebens- und alltagsnah, dass sie den Rezipient\_innen vertraut erscheinen. Wirklich existenzielle Probleme wie Tod, Krankheit oder tiefe Beziehungskrisen werden in diesem Format tendenziell eher kaum, bis selten thematisiert. *Sitcoms* weisen ferner eine beständige Grundkonstellation auf, welche die Konsumation der Sendung auch dann leicht möglich macht, wenn einmal eine Episode verpasst wurde. Um dies zu erreichen, muss vor allem die Figurenkonstellation überschaubar und konstant sein (vgl. Heger 2009, 58). Die Hauptfiguren leben stets in einer Familie oder einer familienähnlichen Gemeinschaft und sie verbinden gemeinsame Schauplätze, also eine begrenzte Auswahl an Orten, an denen diese Gruppe miteinander in Interaktion tritt. Protagonist\_innen müssen in sich schlüssig angelegt sein, auch grundsätzlich Sympathie bei den Rezipient\_innen wecken, dürfen aber dennoch auf der Persönlichkeitsebene nicht zu eindimensional konstruiert sein. Das wesentliche Ziel des Formats *Sitcom* ist die Unterhaltung des Publikums. In verbalen, wie nonverbalen, alltagsnahen Situationen, entsteht Humor aus dem jeweiligen Moment heraus und speziell durch die überspitzte Darstellung, bzw. übertriebene Verhaltensweise der Akteur\_innen in lebensnahen Situationen. Neben dem humoristischen und unterhaltenden Aspekt, der das primäre Ziel einer jeden *Sitcom* ist, gibt es noch eine kritische und latente Botschaft in Form einer „Moral Lesson“, eben eine/die „Moral von der Geschichte“ (vgl. ebd. 63). Auch M. A. der „etwas andere TV-Deutschkurs“ setzt ganz bewusst auf sitcomhafte Elemente. Dies verdeutlicht auch eine Aussage der Macherin Ani-Gülgün-Mayr auf die von mir per E-Mail gestellte Frage, in welchem Ausmaß im Format bewusst humoristische/comedyhafte Elemente eingesetzt würden. Darauf erhielt ich folgende Antwort: „Ganz bewusst

habe ich Mein Almanca als Sitcom angelegt, weil man nur darüber lachen kann, wie man nach über 50-jähriger Migrationsgeschichte immer noch nichts voneinander weiß. Wichtig dabei natürlich auch, über sich selbst zu lachen“ (Gülgün-Mayr, 2013). Nun gibt es zwar unbestreitbar eine Vielzahl an für eine Sitcom typische Elemente in diesem Format, dennoch handelt es sich bei M. A. in der öffentlichen Wahrnehmung vordergründig um einen Sprachkurs, der sprachbezogene Inhalte vermitteln will und sogar vom seinerzeitigen Staatssekretär für Integration, Sebastian Kurz, all jenen empfohlen wurde, „die nicht über Schule und Arbeit erreichbar sind“ (ORF-Pressemappe, S. 3) und dennoch dringend Deutsch lernen müssten. In diesem Zusammenhang ist es m. E. nach verwunderlich, dass M. A. vorwiegend als *Sitcom* angelegt wurde und nicht als ein Sprachkurs, der vordergründig von didaktischen Leitlinien getragen wird und bei dem eben nur ergänzend humoristische Elemente Beachtung finden. In jedem Fall ist aber Präsenz humoristischer Anteile in M. A. unbestreitbar, weshalb die Frage nach der Bedeutung von Humor und Ironie auf die Subjektivierungspraxen von M. A. ein relevantes Forschungsdesiderat darstellt. Neben der Intention der Macher\_innen, auf humoristische Elemente zusetzen, können diese auch auf der formalen Ebene festgestellt werden. Tina Welke (vgl. 2013, 105) attestiert, dass M. A. in den episodischen Darstellungen auf für das Subgenre *Sitcom* typische Stilmittel zurückgreife. Dazu zählt sie wiederkehrend Alltags- und Lebenssituationen innerhalb des statischen Studioambientes, eine überschaubare Anzahl an Figuren, Dialogwitz und den für das Format typischen Einsatz von Lachkonserven in den Folgen 2, 5 und 10. In der Tat gibt es in M. A. nur eine begrenzte Anzahl an Handlungsorten. Häufig sehen wir das „Klassenzimmer“, die Wohnung von Murat und Ayşe, von dieser vor allem Küche und Wohn-Schlafzimmer, die Wohnungen der Eltern der Paare, und andere, nur einmal auftretende Studioorte, wie etwa Kinderpraxis, Bank, Sauna, oder die Agentur, in der Murat sein Vorstellungsgespräch als Nikolo hat. Außenaufnahmen sind zwar selten, kommen aber durchaus vor, wie etwa eine Taxifahrt Murats mit seinem „Vorarlberger“ Fahrgast oder ein Restaurantbesuch von Selma und Ludwig auf dem Naschmarkt zeigen. Mein Almanca ist mit maximal 12 Minuten Dauer außergewöhnlich kurz (selbst) für eine *Sitcom*, welche für gewöhnlich eine Nettodauer von ca. 22 Minuten und 25-30 Minuten samt Werbeeinschaltungen hat (vgl. Heger 2009, 55). Werbeunterbrechungen sind nicht nur lukrative Einnahmequelle für Sendeanstalten und für *Sitcoms* aufgrund ihrer

breiten Publikumswirkung überaus typisch, sondern fungieren darüber hinaus auch als zusätzliches dramaturgisches Element im Rahmen dieses Subgenres. Dass es bei M. A. keine Werbeunterbrechungen gab, liegt sowohl an der geringen Länge (8-12 Minuten), als auch am Sendeplatz bei einem Spartensender, der mit einem sehr geringen Zuschaueranteil kommerziell nicht interessant ist und ferner nicht zuletzt auch daran, dass M. A. ein Hybrid und keine „reine“ Sitcom ist. Ein anderes Typmerkmal, das M. A. aber zur Gänze erfüllt, ist die Beständigkeit seiner Grundkonstellation. Der Ablauf ist immer identisch. Nach der Begrüßung durch die Moderatorin und dem sprachbezogenen Teil, in dem Ayşe, und/oder Murat Deutsch lernen, was im Falle von Murat, der perfekt Deutsch spricht, reine Fiktion ist, folgt der interkulturelle Teil, bei dem Ludwig und Selma auf interkulturelle Probleme im Rahmen ihrer Hochzeitsvorbereitungen stoßen und abschließend schließlich als Rahmung, Worte der Moderatorin, welche das Publikum verabschiedet und auf die Geschehnisse in der nächsten Folge hinweist. Was die Figuren und deren Konstruktion in *Sitcoms* anbelangt, gilt, dass eine gewisse Stereotypisierung üblich ist, damit die Figuren auch für neue Zuseher\_innen leicht erschließbar sind (vgl. ebd. 60 ff.). Dennoch gilt auch, je differenzierter die Charaktere dargestellt werden, desto höher die Qualität einer *Sitcom*. Das Figurenensemble ist immer überschaubar und Protagonist\_innen werden tendenziell sympathisch, aber nicht zu eindimensional, konstruiert. M. A. verfügt mit nur fünf Protagonist\_innen über eine sehr überschaubare Anzahl an Figuren, die grundsätzlich tendenziell sympathisch, aber auch größtenteils überaus stereotyp entworfen werden. Besonders auf Ludwig und Murat trifft dies zu, während Ani-Gülgün-Mayr und Selma sich auf unmittelbare oder elegante Weise von ihren Figuren entfernen können. Ayşes primäre Eigenschaft ist, kein Deutsch zu sprechen, sie ist vornehmlich dabei, zu sehen, wie sie dieses „Manko“ pflichtschuldig und „brav“ zu kompensieren sucht. Innerhalb dieses Verhaltens, – Aufgaben ist vermutlich eine treffendere Bezeichnung – dem Erlernen der legitimen Sprache und dem Führen des Haushaltes, ist Ayşes beschränkter Handlungsmodus schlüssig. In M. A. werden deutschsprachige Äußerungen zwar auf Türkisch untertitelt, dennoch erhalten die Protagonist\_innen kaum die Möglichkeit, Türkisch zu sprechen. In Folge 1 wird Murat dafür sogar sanktioniert und implizit aufgefordert, Deutsch zu sprechen. Auch Ayşe muss den sprachlichen Normalitätserwartungen der Mehrheitsgesellschaft entsprechen, ihr migrationsbedingter Zugang zum Deutschen wird als Problem

empfunden. Ayşe wird als sprachloses Subjekt konstruiert, ihre Türkischkenntnisse tun dem keinen Abbruch. Unter legitimer Sprache ist gemeint, dass Ayşe Deutsch erlernen muss, um überhaupt legitimiert zu sein, die Staatsbürgerprüfung ablegen und an gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben zu können. Dennoch muss angemerkt werden, dass Ayşe nicht nur stereotyp dargestellt wird, sondern für Rezipient\_innen vielmehr nicht nachvollziehbar ist, ob ihr Handeln, Denken, Fühlen konsistent ist, weil diese Ayşe als Figur nicht bei den genannten Handlungen beobachten können. Ayşe ist eine – sprachlose – inferiore „Nicht-Figur“, die auch für eine *Sitcom* zu eindimensional und zu simpel konstruiert wird. M. A. verfügt über ausreichend Konfliktpotential für eine *Sitcom*, was ja auch über die „Interkulturellen Hoppalas“ offen forciert wird. Vor allem aus diesen Situationen entsteht über eine überspitzte Darstellung eine Komik, die manchmal auch Raum für kritische Zwischentöne und die typische „Moral Lesson“ gibt. Häufig auch wenig latent und von der Redakteurin selbst ganz konkret vorgetragen. So etwa in Folge 1 (3:35), wenn Ani Gülgün-Mayr den Umstand kritisiert, dass manche Österreicher\_innen Menschen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ in der Infinitivform ansprechen, oder in Folge 2 (7:00-7:05), wo die Redakteurin Selmas Ausbruch aus der Inszenierung und die Klage, warum die Rolle Ludwigs so „deppert“ sein müsse, mit einem Verweis auf ihren eigenen, negativen Erfahrungsschatz und einem „Alles schon erlebt“ beantwortet. Hier verhandeln beide Frauen ihre persönlichen, schlechten Erfahrungen jenseits der Rolle und erklären somit auch dem Zielpublikum auf einer Metaebene, warum die stereotype und übertriebene Darstellung angebracht ist (vgl. Welke 2013, 108). M. A. erfüllt also größtenteils die typischen Merkmale einer *Sitcom* und diese sind von den Produzent\_innen auch intendiert. Dennoch, und das ist ein formales Spezifikum von M. A., liegt hier ein Serienhybrid vor. Es werden zwei Kommunikationsabsichten miteinander verzahnt, die eigentlich in Opposition zueinander stehen. Auf der ersten, sprachbezogenen Ebene werden sachliche und faktische Inhalte vermittelt, demgegenüber stehen der Fokus auf Unterhaltung und Humor im zweiten, interkulturellen Teil der Sendung. Die inkonsistenten Rollenzuweisungen lassen sich zum Teil auf diesen hybriden Charakter von M. A. zurückführen, da unterschiedliche Sendungstypen nach einem spezifischen Figurenrepertoires sowie nach spezifischen ästhetischen Strukturen und unterschiedlichen kommunikativen Strategien verlangen

(Welke, 2013, 106). Ein Fernsehsprachkurs benötigt die fachlich kompetenten Instruktionen einer Lehrperson sowie optional die Präsenz und Aktivität von Lernenden, wohingegen eine *Sitcom* nach familiären oder familienähnlichen Figurenkonstellationen, situativer Komik und redundanten verbalen Äußerungen verlangt. Das Geschehnis ist auf Konflikte fokussiert, welche oft in überzeichneter und brachialer Weise ausgetragen werden (vgl. ebd.). Ani Gülgün-Mayr fungiert in so unterschiedlicher Art und Weise und auf verschiedenen Handlungsebenen, weil es einer Instanz bedarf, welche die unvereinbaren Ebenen zusammenführt. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass M.A. Charakteristika der Genres Fernsehsprachkurs und *Sitcom* und somit faktische Information und Unterhaltung zu vereinen sucht, diese mehrfach Hybridisierung aber zu Einschränkungen auf der Handlungs- und Figurenebene der Serie führt.

## 2.5 Handlungsüberblick

Nachfolgend wird ein Überblick über die Themen und Inhalte in M. A. gegeben. Dies geschieht vor allem in der Absicht, jenen Leser\_innen, die das Format nicht gesehen haben, einen Bezugspunkt für das Verständnis meiner nachfolgenden Analyse der Videosequenzen zu geben. Einzelne Incidents sind leichter erschließbar, wenn auch der situative und der Handlungskontext der einzelnen Episoden nachvollzogen werden kann – diesem Zweck dient vorliegendes Kapitel. Spezifischere Anmerkungen zum detaillierten Aufbau finden sich in vorliegender Arbeit unter 2. 4 *Das Format Mein Almanca* sowie unter 2. 1 *Sendezeit und Aufbau*.

Wie bereits in diesen Kapiteln angemerkt, umfasst M. A. insgesamt 10 Folgen, welche sich aus einem sprachbezogenen Teil und den sogenannten „Interkulturellen Hoppalas“ zusammensetzen. Im Unterrichtsteil der Serie wird ein sprachliches Phänomen zunächst durch die Kursleiterin präsentiert und dann von den Lernenden wiederholt. Renate Faistauer gibt einen tabellarischen Überblick über sprachbezogene Themen und Inhalte in M. A., an dem sich die Ausführungen in diesem Kapitel orientieren. Sie untergliedert in die Bereiche „Sprechhandlungen/Phrasen“, „Grammatik“ sowie „Wortschatz/Lexik“ (vgl. Faistauer 2013, 116).

Als **Phrasen und Sprechhandlungen** kommen folgende Bereiche vor:

- Begrüßung in Folge 1

- Eine Übung zu Verben mit Präpositionen in Folge 5. Diese wurde von der Kursleiterin versehentlich als *Richtiges Nachfragen* angekündigt.
- Fragen eines Arbeitgebers samt zugehöriger Antworten eines Arbeitnehmers in der sechsten Folge
- Vorstellig werden bei den Nachbarn in Folge 7
- Eröffnung eines Bankkontos in Folge 9 (vgl. Faistauer ebd.)

Der Überblick über die im Fernsehsprachkurs behandelten grammatikalischen Phänomene fällt, der geringen Progression entsprechend, vergleichsweise übersichtlich aus.

Die **Grammatik** beschränkt sich auf:

- Die Konjugation des Verbs *gehen* im Präsens in Folge 1
- Die Perfektformen von *sein* in Folge 2
- Weil-Sätze in der dritten Folge
- Die vier Fälle des Deutschen in Folge 4
- Trennbare und untrennbare Verben in Folge Nummer 8

Spezifische Einheiten zur **Lexik** existieren lediglich zu den Wortfeldern *Kinderkrankheiten* in der zweiten, und *Antonyme* in der dritten Folge (vgl. Faistauer 2013, 117). Normalerweise wird nur ein Thema pro Sendung behandelt, in den ersten 3 Folgen allerdings sollen gleich zwei Themen vermittelt werden. In sämtlichen Folgen werden die jeweiligen grammatischen Inhalte vom Paar Murat und Ayşe wiederholt und angewendet, nur in Folge 2, bei den Perfektformen, übernimmt das „binationale“ Pärchen aus den Interkulturellen Hoppalás, Murat und Selma, diesen Part. Etwas aus der Reihe fällt die finale zehnte Folge, in welcher Ayşe sich auf ihren Staatsbürgerschaftstest (eine sinnbildliche „Heirat mit Österreich“) vorbereitet und das zweite Paar, Murat und Selma, in den Stand der Ehe tritt. Mit dieser Doppelhochzeit endet sowohl der Sprachkurs und die Mission, Ayşe muss Deutsch lernen, als auch der mit interkulturellen Schlaglöchern versehene Weg zur Hochzeit von Selma und Ludwig. Damit Ayşe die Staatsbürgerschaft erlangen kann, muss sie zur Beantwortung der Fragen im Test Deutsch in einem das Niveau A2 (vgl. ebd.) weit übertreffenden Maße beherrschen, was einerseits von der Maxime des Formats, Deutsch ohne Druck und entgegen des omnipräsenten Deutschlernimperativs zu lernen, abweicht (vgl. Pressemappe S. 3) und

andererseits einen ziemlich unrealistischen Fortschritt von Ayşes Deutschkenntnissen voraussetzt. Dies fällt vor allem auch deshalb auf, weil sich viele Inhalte, wie etwa die Begrüßungsformel in Folge 1 auf einem sehr rudimentären Niveau bewegen und Ayşe die gesamten neun Folgen über als sprachloses Subjekt konstruiert wird. Es verdeutlicht darüber hinaus auch, dass man nur bei adäquaten Kenntnissen in der Mehrheitsprache vollwertiges österreichisches Gesellschaftsmitglied werden kann, was auf einen einwertigen Assimilationsansatz rekurriert (vgl. Castor Varela M., 2010).

In den Folgen 1 bis 9 folgt auf die einführende Präsentation des sprachlichen Themas durch die Kursleiterin die Anwendung in der Praxis, wozu die zuvor präsentierten Sprechhandlungen, Grammatik und der neue Wortschatz in konstruierten Situationen angewendet werden. Diese sind nach Faistauer (2013, 117):

- Eine Unterhaltung zwischen Taxilenker Murat und Fahrgast (Folge 1)
- Die Behandlung von Murats und Ayşes Tochter Selina beim Kinderarzt (Folge 2)
- Ein Dialog zwischen Ayşe und Murat im Ehebett (Folge 3)
- Ein Gespräch am Frühstückstisch in Folge 4
- Das erste Rendezvous von Ayşe und Murat, dargestellt in einer Archivszene (Folge 5)
- Murat beim Vorstellungsgespräch als „Nikolaus“ in der sechsten Folge
- Murat und Ayşe werden bei den neuen Nachbarn vorstellig (Folge 7)
- Ayşe und Murat beim Flamencotanz, wo sie trennbare und untrennbare Verben durch rhythmisches Klatschen einüben (Folge 8)
- Murat in einer Bankfiliale beim Eröffnen eines Kontos, beziehungsweise einem komischen „Banküberfall“ (Folge 9)

In all diesen Situationen leitet die „Lehrerin“ Ani Gülgün Mayr, die aber auch noch andere Funktionen im Format erfüllt, die Übungen an, kommentiert, korrigiert, beurteilt den Spracherwerb einzelner Personen und äußert sich ferner zu Spezifika der deutschen Sprache (vgl. ebd.). Mit vorliegender tabellarischer Auflistung wird ein thematischer Überblick über die Inhalte der sprachbezogenen, bzw. sprachvermittelnden wie der unterhaltenden, interkulturelle Teile in M. A. vermittelt.

## 2.6 Intentionen der Macher\_innen und mediale Selbstdarstellung

„Mein Almanca“ ist der Versuch, einen zeitgemäßen, „anderen Sprachkurs“ zu schaffen. Unterzieht man die von den Macher\_innen getätigten Äußerungen bezüglich ihrer Intentionen einer näheren Betrachtung, so wird schnell augenscheinlich, dass M. A. von Anfang an ein visionäres, wie aber auch sehr ambitioniertes Projekt war. Die mediale Selbstdarstellung von ORF III im Vorfeld der Erstaussstrahlung von M. A. verstärkt diesen Eindruck, zeigt aber bereits die Ambivalenz aus guten Ideen und der Verstricktheit in machtvolle Diskurse und deren Reproduktion. In der offiziellen Pressemappe, die bei der Pressekonferenz am 1. Oktober 2012 in einem Restaurant in Wien Ottakring an die Vertreter\_innen der Medien ausgegeben wurde, finden sich unterschiedliche Informationen zum „Der etwas andere TV-Deutschkurs Mein Almanca“. Journalist\_innen erhalten Informationen zum Inhalt, zum Stab der Sendung, biographische Hinweise zu den Schauspieler\_innen sowie zu den formalen Spezifika des Formats, was zusätzlich durch die Zitate wichtiger, involvierter „Autoritäten“ illustriert wird. ORF III wirbt hier für eine Sprachsendung der etwas anderen Art, in welcher mit Charme, Witz und Leichtigkeit Lust auf die deutsche Sprache gemacht werde (vgl. Pressemappe ORF III, 3). Außerdem wird der Anspruch formuliert, die Sendung sei mehr als nur ein Fernsehsprachkurs und wolle auf spielerische Art und Weise interkulturelle Kompetenz vermitteln, wozu das Zusammenleben „junger türkischer Österreicher“<sup>29</sup> in ihrem Alltag gezeigt werde (vgl. ebd. 2). Explizit erwähnt wird auch, dass die für Drehbuch und Produktionsleitung verantwortliche Moderatorin, Ani Gülgün-Mayr, selbst türkische Wurzeln habe. Es bleibt unklar, ob diese Information die Kompetenz und die Vertrautheit einer Person mit der Materie, und damit deren Kompetenz und Prädestiniertheit für dieses Format verdeutlichen soll, und/oder, ob ORF III im Sinne von Eigenwerbung sein „weltoffenes Gesicht“ zeigen möchte. Augenscheinlich

---

<sup>29</sup> Es kann einerseits nicht nachvollzogen werden, welche Personengruppe unter die Bezeichnung „junge, türkische, Österreicher“ fällt, zum anderen bleibt bei diesem Satz unklar, wessen Zusammenleben gemeint ist. Jenes junger „Österreicher\_innen“ und junger „Türk\_innen“ oder das junger Österreicher\_innen „mit Migrationshintergrund“ untereinander? Ferner problematisch ist auch eine andere mögliche Lesart, nämlich jene, dass Migrant\_innen nie „vollwertige“ Österreicher\_innen werden können, sondern weiterhin als Andere gelten, beziehungsweise konstruiert werden, nämlich als „türkische Österreicher\_innen“.

ist die beabsichtigte Eigenwerbung hingegen naturgemäß beim Statement des ORF-Generaldirektors, Dr. Alexander Wrabetz:

*„Der ORF ist sich seiner Verantwortung, das Thema Migration verstärkt in seine Programme zu integrieren, bewusst. [...] Mit, Mein Almanca‘ startet nun ORF III Kultur und Information eine sprachliche Alternative zur Völkerverständigung, die türkisch- und österreichstämmige Landsleute aufeinander neugierig machen soll. Und wie geht so etwas besser als über die Sprache? Ein TV-Sprachkurs für die Generation 2. 0 – das kann nur der ORF“ (Pressemappe ORF III, 2).*

Neben dem Verweis, der ORF sei sich seiner gesellschaftlichen Verantwortung bewusst und befinde sich mit seinem Angebot auf der Höhe der Zeit, fällt hier vor allem eine etwas unglückliche Rhetorik auf. Termini wie „Völkerverständigung“ oder „türkisch- und österreichstämmige Landsleute“ schließen an ein Verständnis einer homogenen Einheit aus Sprache, Nation und Kultur an und wirken zuschreibend, homogenisierend und somit problematisch. Mehrfach findet sich in der Broschüre für die Presse der Hinweis, dass der Sprachkurs durch die maßgebliche Unterstützung des Staatssekretariats für Integration (BMI) realisiert wurde. Naheliegend ist folglich auch, dass der damalige Staatssekretär für Integration, Sebastian Kurz, zu Wort kommt und den „Sprachkurs“ ebenso bewirbt:

*„Deutsch ist der Schlüssel zur Integration in Österreich. Wer Deutsch kann, kann sich engagieren, Freunde finden und Teil der Gesellschaft werden. Wir unterstützen deshalb das Projekt des ORF, einen Deutschkurs der anderen Art zu zeigen. Mit dem Ziel, Lust auf Deutsch zu machen und Deutsch zu lernen. Gerade jene, die nicht über Schule oder Arbeit erreichbar sind, kann dieses Sendeformat erreichen und deutlich machen, dass Deutsch lernen eine unverzichtbare Leistung ist, um in der neuen Heimat anzukommen“ (ebd. 3).*

Die Ausführungen des Staatssekretärs für Integration stehen im Widerspruch zu zentralen Ideen der Sendungsverantwortlichen Ani Gülgün-Mayr und bedürfen auch darüber hinaus einer kurzen kritischen Reflexion. Es wird hier im Sinne eines monolingua-

alen Habitus (vgl. Gogolin, 1994) lediglich auf die Wichtigkeit des Deutschen und damit einhergehend auf die unabdingbare Notwendigkeit, die Mehrheitsprache zu beherrschen, verwiesen. Die Notwendigkeit, mehrsprachige Bildungsangebote zu etablieren, hingegen, wird an dieser Stelle in keinsten Weise thematisiert. Ein Sprachkurs, der Lust auf Deutsch mache, sei vor allem für diejenigen wichtig, die nicht über Schule oder Arbeit erreichbar seien und könne deutlich machen, dass das Erlernen des Deutschen obligatorisch sei. Es muss in Ermangelung eines didaktischen Konzepts einerseits angezweifelt werden, dass M. A. geeignet ist, um tatsächlich Deutsch zu erlernen, andererseits stellt sich die Frage, warum jemand generell nicht über Schule oder Arbeit erreichbar sein sollte. Es wäre genauso angemessen, oder vielmehr erforderlich, zu fragen, warum jemand nicht erreicht werden konnte. Darüber hinaus darf angezweifelt werden, dass, wer weder über Arbeit, noch über Schule Deutsch lernen konnte, ausgerechnet eine Fernsehsendung im Kultur – und Informationssender ORF III schaut, welcher ein Spartensender mit sehr geringem Zuschauer\_innenanteil ist. Generell scheint die Verantwortlichkeit für das Gelingen der Integration in der Darstellung des Integrationsstaatssekretärs, ganz im Sinne eines einwertigen Assimilationsansatzes, ausschließlich bei den Migrant\_innen zu liegen. Der Ausspruch, Deutsch lernen sei eine unverzichtbare Leistung, um in der neuen Heimat anzukommen, reproduziert außerdem eine unrealistische „Integration-durch-Leistung-Maxime“, wonach es bei gleicher Leistung gleiche Chancen für alle gäbe. So wird sowohl eine geringe(re) Teilhabemöglichkeit für eine „andere“ Gruppe an gesellschaftlichen Ressourcen, wie auch die privilegierte Position der Mehrheitsgesellschaft legitimiert. Über die Bedeutsammachung von Differenzen, hier der Mangel an Kenntnissen des Standarddeutschen, wird ein Personenkreis zur Kategorie „Nicht-Wir“ (vgl. Mecheril, 2010) zugeordnet und ferner wird darüber hinaus ein faktischer Ausschluss von Ressourcen legitimiert. Im Vergleich zu den Äußerungen von Sebastian Kurz werden in den Statements der multifunktionalen Sendungsverantwortlichen, Regisseurin, Drehbuchautorin, Moderatorin und Lehrerin, Ani Gülgün-Mayr, andere Vorzüge und Schwerpunkte von M. A. angeführt. Sie wirft einen kritischen Blick auf den Deutschlern-Imperativ und erklärt, dass die deutsche Sprache für viele Migrant\_innen bloße, obligatorische Voraussetzung für ein abgesichertes Leben in Österreich sei (Pressemappe, 3). Im Zusammenhang mit

dieser Erfahrung erklärt Ani Gülgün-Mayr auch ihre Motivation zur Schaffung von M. A.

*„Mit ‚Mein Almanca‘ habe ich versucht, einen Deutschkurs zu gestalten, der ohne erhobenen Zeigefinger, ohne politischen Druck, Lust auf Sprache macht, und das mit einer gehörigen Portion Humor. Besonders wichtig dabei war es, das Prestige der türkischen Sprache in unserem Land zu heben [...]. Wir lernen die deutsche Sprache auf Augenhöhe – so heißt die Devise [...]“ (ebd.).*

Ani Gülgün-Mayr ordnet sich in diesem Zitat sowohl der Gruppe des Mehrheits-Wir zu, indem sie dafür eintritt, das Prestige des Türkischen in „unserem Land“, also in Österreich, zu heben, andererseits betont sie auch: „Wir lernen die deutsche Sprache auf Augenhöhe“ (ebd.). Dieses „Wir“ ist die Gruppe der Adressat\_innen des Fernseh-Sprachkurses, also wunschgemäß alle Bevölkerungsgruppen, aber tendenziell bei einem Deutschkurs eher die Gruppe der Mitglieder des „Nicht-Wir“. Es ist ja auch nicht die Rede davon, dass die Zuseher\_innen Deutsch und Türkisch auf Augenhöhe lernten, sondern es wird nur vom Erlernen der deutschen Sprache gesprochen. Aus diesen Umständen kann abgeleitet werden, dass Ani-Gülgün-Mayr sich in ihrer (Mehrfach)-Rolle beiden Gruppen zugehörig fühlt, wobei sie innerhalb des Formats eindeutig eine superiore Position einnimmt. Neben der impliziten Kritik am Deutschlern-Imperativ ist in dieser Aussage auch die Intention erkennbar, den Stellenwert des Türkischen in Österreich aufzuwerten. Diese Absicht kann als ein Appel gegen eine monolinguale deutschsprachige Ausrichtung und als Engagement für eine aktive Mehrsprachigkeit verstanden werden. Allerdings bleibt zweifelhaft, inwieweit dieser Vorsatz in M. A. tatsächlich realisiert werden konnte. Türkisch wird nahezu nicht gesprochen und findet nur in einzelnen Dialogen zwischen den Protagonist\_innen oder bei der Erklärung grammatischer, deutschsprachiger Phänomene statt, wenn diese von der „Lehrerin“, so wie etwa die Konjugation des Verbs „gehen“ (Folge 1), ins Türkische übersetzt werden. Zumindest werden sämtliche Dialoge stets in die jeweils andere Sprache, also meistens ins Türkische, untertitelt. Dennoch gibt es sogar eine Szene in der ersten Folge (6:01-7:02), in welcher die Kursleiterin explizit ein Deutschgebot, bzw. Türkischverbot ausspricht. Als Murat und sein Fahrgast vom Deutschen ins Türkische wechseln, werden sie ermahnt und erhalten den Hinweis, dass dies ein Deutschkurs sei. Besagte Szene

steht vielleicht sinnbildlich für das Problem, dass viele prinzipiell gute Ideen im Format selbst nicht realisiert werden konnten. In einem Interview, das vom Verfasser vorliegender Masterarbeit mit Ani Gülgün-Mayr 2013 per E-Mail geführt wurde, formuliert diese die mit der Schaffung eines Sprachkurses „der anderen Art“ einhergehenden Intentionen noch deutlicher und umfassender als in der Pressemappe zur Sendung von ORF III. Auf die von mir gestellte Frage, was die Motivation gewesen sei, dieses Format zu schaffen, erklärt Ani-Gülgün-Mayr, sie hätte endlich jenseits von Migrationshintergrund und Integration ein Format schaffen wollen, welches zeitgemäß sei, alle inkludiere, folglich niemanden ausschließe, das gemeinsam geguckt werden könne und in dem jeder etwas für sich finden könne. Sich der Komplexität dieses Zielvorhabens bewusst, bezeichnet sie es selbst als „Herausforderung für das Fernsehen im 21. Jahrhundert in einem Einwanderungsland“ (Ani Gülgün-Mayr, 2013). Auch die Kritik am Deutschlern-Imperativ fällt hier (noch) eindeutiger aus:

*„Die Deutschkursdebatte hängt jedem Menschen mit Migrationshintergrund zum Hals heraus. Diese andauernden politischen Floskeln über das Deutschlernen motivieren nicht gerade, diese eigentlich schöne Sprache auch lernen zu wollen [...]“ (Ani Gülgün-Mayr, 2013).*

Inwieweit die Intentionen der Macher\_innen tatsächlich im Format realisiert werden konnten, wird einerseits im Kapitel 2. *8Aktueller Forschungsstand* und ferner bei der *Incidentanalyse* der Videobeispiele herausgearbeitet werden. Zunächst aber soll beschrieben werden, welches mediale Echo M. A. hervorrief.

## 2.7 Mediales Echo

Betrachtet man die mediale Berichterstattung zu M. A., die es sowohl vor Beginn der Erstausstrahlung am 22. Oktober 2012, als auch nach Ausstrahlung der ersten Sendungen in österreichischen Tageszeitungen gab, so fällt auf, dass die Kritik zum Format unisono positiv ausfällt und es keinerlei kritische Anmerkungen diesen etwas anderen Deutschkurs betreffend gibt (vgl. Welke, 2013, 96). Stellvertretend dafür stehen an dieser Stelle die aussagekräftigsten Behauptungen aus wichtigen Rezensionen der österreichischen Medienlandschaft. Die österreichische Tageszeitung *Der Standard* etwa berichtet am 4. Oktober 2012 und damit bereits mehrere Wochen vor dem Termin der

Erstausstrahlung am 22. Oktober 2012 in einem Artikel mit dem Titel „Mein Almanca, dein Türkçe“ von einem neuartigen Ansatz eines Sprachkurses, welcher zeitnah auf ORF III laufen werde und in welchem trotz der Schwierigkeit beim Erlernen der deutschen Sprache gerade im Erwachsenenalter der Versuch unternommen werde, Deutsch auf vergnügliche Art und Weise zu vermitteln. In M. A. seien Sprachkurs, Satire und Sitcom vereint (vgl. <http://derstandard.at/1348285014506/Mein-Almanca-dein-Tuerkce>, letzter Zugriff: 15. 07. 2016). Im weiteren Verlauf jenes Artikels werden die Protagonist\_innen kurz vorgestellt und dabei in einen situativen Kontext eingebettet. Im Falle des Taxilenkers Murat werden zwei Szenen aus der ersten Folge geschildert. Zunächst das Telefongespräch, in dem seine Frau Ayşe Murat für den Abend Börek mit Fleischfüllung verspricht. Diese Szene wird lediglich erwähnt, die offensichtlich sexistische Ebene wird im Rahmen des Artikels nicht angesprochen, so wie sich insgesamt in keiner der hier besprochenen Rezensionen kritische Zugänge zu M. A. finden. Das anschließende Gespräch, das Murat mit einem Taxigast führt, wird als geglücktes didaktisches Beispiel für einen klassischen Dialog in einem Taxi bezeichnet und auch Ani Gülgün-Mayrs Aufforderung, dies sei ein Deutschkurs und beide möchten doch folglich auch Deutsch sprechen, wird nur als freundliche und angemessene Disziplinierungsmaßnahme der Kursleiterin bewertet (vgl. ebd.). Die offensichtliche Diskrepanz zur Forderung der Macher\_innen, einen Deutschkurs auf Augenhöhe und mit aktiver Wertschätzung des Türkischen gestaltet zu haben, wird hier nicht erkannt und thematisiert. Auch die Bewertung dieser Sequenz als didaktisch geglückt darf angezweifelt werden. Renate Faistauer kritisiert hierbei einerseits den Umstand, dass die Sätze (zu) langsam und überbetont ausgesprochen werden, wobei sie diese Form der Artikulation als unnatürlich einstuft, andererseits kommt sie zu dem Schluss, dass ein persönlicher Dialog wie dieser niemals in einem Taxi stattfinden würde, es sei denn, Fahrgast und Fahrer wären miteinander bekannt (vgl. Faistauer 2013, 119). Folglich bewertet sie die Sequenz nicht als didaktisch geglückten Taxi-Dialog, sondern als eine Situation, die sowohl sprachlich als auch pragmatisch inkorrekt und situativ unauthentisch sei (vgl. ebd. 120). Der Artikel aus dem Standard stellt ferner die Behauptung auf, dass es sich um einen „gegenseitigen Kurs“, also einen Kurs handle, der sich zwar vornehmlich an „türkische Bürger“ richte, aber eben auch an all jene, die sich für die

türkische Sprache interessieren (vgl. <http://derstandard.at/1348285014506/Mein-Almanca-dein-Tuerkce>, letzter Zugriff: 15. 07. 2016). Bezüglich der klischeehaften Darstellung wird die Hypothese vertreten, dass man ein Klischee zunächst reproduzieren müsse, um es anschließend verwerfen zu können. Besonders problematisch ist an dieser Stelle die Behauptung, dass „Österreicher\_innen“ und „Türk\_innen“ gleichermaßen überholt gezeichnet wären, wobei einschränkend erwähnt wird, dass diese karikaturhaften Darstellungen (nur) immer wieder von der komplexen Realität eingeholt und gebrochen werden. Auch wird der Wunsch ausgesprochen, dass in Zukunft ein solches Spiel mit bejahenden oder entkräftenden Klischees überhaupt obsolet werde (vgl. ebd.).

die Journalistin Mascha Dabić beschließt ihren Beitrag mit dem überaus positiven Fazit, dass den Macher\_innen von M. A. speziell vor dem Hintergrund des derzeitigen Deutschlern-Imperativs eine „kleine sprachdidaktische Sensation“ gelungen sei, nämlich ein Kurs, der auch als Sitcom funktioniere und auf spielerische Weise breitenwirksam sowohl Deutsch- als auch Türkischkenntnisse vermittele. „Und – interkulturelle Missverständnisse hin oder her – einfach Lust macht, Sprachen zu lernen [...]“ (ebd. & vgl. auch Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 56). Die Rezension aus der Tageszeitung *Die Presse* wurde am 24.10.2012 und damit im Gegensatz zu der gerade Analytierten kurz nach dem Termin der Erstausstrahlung veröffentlicht. Auch der Beitrag „TV: Sprachkurs, Satire und Sitcom“ zeichnet ein durchwegs positives Bild von M. A. Mein Almanca nämlich stehe als Begriff im Fernsehen seit einigen Tagen „für eine sympathische und lockere Möglichkeit, Deutsch zu unterrichten“ ([http://die-presse.com/home/panorama/integration/1304729/TV\\_Sprachkurs-Satire-und-Sitcom](http://die-presse.com/home/panorama/integration/1304729/TV_Sprachkurs-Satire-und-Sitcom), letzter Zugriff: 12. 07. 2016). Besonders hervorgehoben wird auch hier die Intention der Gestalter\_innen, Deutsch mit einer Portion Humor zu vermitteln. Reproduziert wird der inexakte, wie gleichermaßen hierarchisierende und zuschreibende Terminus „türkischstämmige Österreicher“, der sich auch in der Pressemappe des ORF findet. Die übermäßige klischeehafte Konstruktion in M. A. wird im Gegensatz zum Beitrag aus *Der Standard* hier überhaupt nicht angesprochen, dafür aber Missverständnisse und Unterschiede zwischen „den Kulturen“, die ebenfalls scherzhaft gezeigt würden (vgl. ebd.). Zwar gibt es in M. A. eine stereotype und lediglich gelegentlich in Frage gestellte Darstellung von „der österreichischen“ bzw. „der türkischen“ Kultur und den sich dar-

aus ergebenden interkulturellen Problemen, doch wirkt die Bezeichnung von „den Kulturen“ im Artikel „TV: Sprachkurs, Satire und Sitcom“ so, als würde auch hier ein homogenisierendes Kulturverständnis reproduziert. Ani Gülgün-Mayr wird als „nette Kommentatorin“ und nicht als „strenge Lehrerin“ eingeordnet, was ihre multifunktionale Rolle negiert. Auffällig ist darüber hinaus, dass auch in diesem Beitrag die „Börek- und Taxi-Sequenz“ zu Illustrationszwecken angeführt wird – abermals bleibt sie unkommentiert (vgl. [http://diepresse.com/home/panorama/integration/1304729/TV\\_Sprachkurs-Satire-und-Sitcom](http://diepresse.com/home/panorama/integration/1304729/TV_Sprachkurs-Satire-und-Sitcom), letzter Zugriff: 12. 07. 2016). Am Ende des Artikels findet sich genauso wie bei allen in diesem Kapitel besprochenen Rezensionen der Hinweis auf Sendeort und Sendezeit, was als implizite Empfehlung für das Format verstanden werden kann.

Der dritte und letzte hier analysierte Presse-Beitrag, der sich mit M. A. beschäftigt, wurde bereits am 1. Oktober 2012 unter dem Titel „Ein Deutschkurs auf Augenhöhe“ in der *Wiener Zeitung* publiziert. Auch sein Fazit fällt positiv aus, doch finden sich dort einige Aspekte, die in den anderen beiden Artikeln unberücksichtigt bleiben. Als positives Resultat Ani Gülgün-Mayrs innovativer Bemühungen sei ein Drehbuch entstanden, das die Grundlage für „weit mehr“ als einen gewöhnlichen Deutschkurs sei (vgl. [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/integration/gesellschaft/?em\\_cnt=490847](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/integration/gesellschaft/?em_cnt=490847), letzter Zugriff: 16. 07. 2016). Zielgruppe sei ganz Österreich, verbunden mit der Absicht, dass alle über sich selber lachen und gleichermaßen Lust auf Deutsch wie Türkisch bekämen (vgl. ebd.). Interessant ist die Aussage, wonach das Gestalten dieses Formats eine „Art Therapie“ für Ani-Gülgün-Mayr gewesen sei, um persönliche, negative, verletzende Erfahrungen verarbeiten zu können. Die Drehbuchautorin nennt hier etwa den Umstand, dass sie seit ihrer Ankunft vor über 40 Jahren unzählige Male als Andere adressiert wurde. So wurde sie etwa häufig gefragt, ob sie Alkohol trinke, vom Vater geschlagen oder zwangsverheiratet geworden wäre (vgl. ebd.). Schon nach wenigen Gesprächsminuten bekäme man ganz persönliche Fragen gestellt. Die Sendung sei als ein Versuch zu verstehen, „uns die Angst voneinander zu nehmen, weil wir eigentlich so ähnlich sind“ (ebd.). Es gab also die Intention, primäre Rassismuserfahrungen zu thematisieren (vgl. dazu Çiçek, Heinemann, Mecheril, 2014), wohingegen sich im Format selbst Beispiele für die Dethematisierung primärer

Rassismuserfahrungen wiederfinden (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 65). Dies verdeutlicht die Wirkmacht solcher Diskurse und zeigt an, wie leicht sie trotz gegenteiliger Absicht reproduziert werden können. Auch die anderen Darsteller\_innen kommen zu Wort. So berichtet Zeynep Buyrac, die in M. A. Selma darstellt, von ähnlichen persönlichen Erfahrungen vor allem in ihrer Anfangszeit in Wien. Der Schauspieler Adem Karaduman, der Murat, den Taxilenker darstellt, leide nach eigener Aussage noch immer darunter, dass er dauernd Taxifahrer-Rollen zu spielen habe, Murat sei schon seine siebte solche Rolle, er betont aber, dass die Rolle Murat im Gegensatz zu bisherigen vergleichbaren Taxifahrer-Rollen eine Geschichte und Persönlichkeit habe und die Darstellung in M. A. insgesamt lebensnah sei. Auch am Ende dieses Artikels finden sich Angaben zu den Ausstrahlungsterminen. Er wagt einen optimistischen Ausblick in die Zukunft, indem er Zeynep Buyrac (Selma) und Ani Gülgün-Mayr stellvertretend für die positive Intention der Macher\_innen abschließend zitiert. Zeynep Buyrac meint: „Gerade die dritte Generation ist sehr selbstbewusst, kennt ihre Wurzeln, sieht sich aber auch als Österreicher“, worauf Gülgün-Mayr bestätigt: "Ich habe mich in der Schule noch für meinen Migrationshintergrund geniert. Bei meinen Kindern ist das vorbei“ (ebd.). Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die mediale Berichterstattung zu M. A. ausnahmslos positiv ausfällt, was aber auch daran liegt, dass die Autor\_innen vorwiegend die Aussagen der Macher\_innen und somit indirekt die mediale Selbstdarstellung des Formats reproduzieren und sich wenig bis gar nicht mit alternativen Lesarten oder kritischen Zugängen zu beschäftigen scheinen.

## 2.8 „Mein Almanca“ im Spiegel wissenschaftlicher Beschäftigung

Nicht nur mediales Interesse, sondern auch eine – wenn auch überschaubare – Anzahl wissenschaftlicher Publikationen rief der Fernsehsprachkurs M. A. hervor. In vorliegendem Kapitel wird der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand zu M. A. skizziert. Bisher sind drei wissenschaftliche Artikel zum Fernsehsprachkurs „der etwas anderen Art“ erschienen, die sämtlich in den ÖDaF-Mitteilungen erschienen sind. Der Beitrag von Renate Faistauer *Der Fernsehsprachkurs „Mein Almanca“*. *Anmerkungen zu einem „anderen“ didaktischen „Konzept“* ist, ebenso wie jener von Tina Welke *Der Fernsehsprachkurs „Mein Almanca“ – eine mehrdimensionale Herausforderung?* im Jahre 2013 erschienen. Die letzte Veröffentlichung zum Format stammt aus dem Jahre

2014 und trägt den Titel *Mein Almanca? Zur Frage eines scheinbar dysfunktionalen Deutschkurses* und wurde von Johannes Köck, Dragan Miladinović und Magdalena Knappik verfasst. Die drei bislang erschienenen Artikel verfolgen unterschiedliche Vorgehensweisen und thematische Schwerpunkte. Während Renate Faistauer das vermeintlich innovative Konzept dieses anderen Deutschkurses im Hinblick auf das (Nicht)-Vorhandensein eines methodisch, didaktischen Konzeptes analysiert, stehen in der Betrachtung von Tina Welke filmische Aspekte im Vordergrund. Magdalena Knappik, Dragan Miladinović und der Verfasser der vorliegenden Masterarbeit wählen in ihrem Beitrag hingegen einen macht- und rassismuskritischen Zugang zu M. A. Nachfolgend werden die wesentlichen Hypothesen dieser drei Publikationen wiedergegeben, um einerseits den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu illustrieren und gleichzeitig auch implizit das Forschungsdesiderat vorliegender, ausführlicher Publikation zu illustrieren. In *Der Fernsichsprachkurs „Mein Almanca“*. *Anmerkungen zu einem „anderen“ didaktischen „Konzept“* gibt Renate Faistauer zunächst allgemeine Hinweise zur aktuellen Bedeutung des Formats Fernsichsprachkurs. Daran schließt sie einen thematischen Überblick über die Themen und Inhalte der zehn Episoden von M. A. an, indem nach Sprechhandlungen/Phrasen, Grammatik und Wortschatz/Lexik unterschieden wird. Meine Ausführungen in Kapitel 2. *5 Handlungsüberblick* stützen sich auf diesen Beitrag, weshalb an dieser Stelle jener Überblick über die Handlung nicht nochmal wiederholt werden soll. Renate Faistauer wählt ein chronologisches Vorgehen, indem sie die Folgen 1-9 anhand ausgewählter Sequenzen didaktisch-methodisch untersucht. Darauf folgt eine *Zusammenschau* (vgl. Faistauer 2013,129 & 130), in welcher ein Fazit gezogen wird. Angekündigt werde ein Deutschkurs, der sich im Speziellen an Migrant\_innen und konkret an eine/die „türkische Hausfrau“ richte, ein Effekt, der dadurch erzielt wird, dass Ayşe unmittelbar als Adressatin von M. A. angesprochen wird. Als Sprachniveau wird A2 angeführt und Lernende sollen an grundsätzliche Themen der deutschen Sprache herangeführt werden. Das Versprechen der Macher\_innen, jede Lektion sei in eine kurze Szene umfassend eingebettet, wird laut Faistauer (ebd. 129) nicht erfüllt. Als problematisch wird auch der Umstand bewertet, dass die angebotenen grammatischen Inhalte häufig zu einfach seien für das Niveau A2 und ferner jegliche nachvollziehbare Progression fehle. Die Aus-

wahl an Inhalten ist nicht nachvollziehbar und steht in keinem schlüssigen Zusammenhang. Renate Faistauer urteilt: „Die ‚Vermittlung‘ ist nicht konzise, teilweise sogar eklatant falsch oder zumindest unzureichend“ (ebd.). Die Lehrerin sei ferner ratlos, weil sie grundlegende Erwartungen, die berechtigterweise an einen Deutschkurs gestellt würden, nicht erfüllen könne, weshalb sie häufig umorientiert und ratlos wirke, was sie in der siebten Folge sogar selbst thematisiere. Neben der mangelnden Kompetenz der „Deutschlehrerin“ kritisiert Renate Faistauer auch die Auswahl der Themen. Diese sei für die Zielgruppe irrelevant und die Sprache in den szenischen Dialogen sei unauthentisch und zudem pragmatisch häufig inkorrekt, was ebenfalls für die Untertitel gelte, weshalb diese keine echte Hilfe seien (vgl. ebd.). Renate Faistauer bemängelt auch die Nicht-Berücksichtigung grundlegender Unterrichtsprinzipien der Fremdsprachendidaktik. So wurden von den Macher\_innen weder Authentizität, Zielgruppenorientiertheit, noch das natürliche Sprechen und Betonen von Sprache oder Methodenvielfalt berücksichtigt (vgl. ebd. 130). Kritisiert wird ferner eine mangelnde Nutzung der Möglichkeiten des Mediums Film. Obwohl der Fokus in diesem Artikel eindeutig auf der didaktisch-methodischen Ebene liegt, finden sich im Fazit auch eindeutige Worte zu den Interkulturellen Teilen in M. A. „Die Themen [...], über die gesprochen wird, die Bilder, die vermittelt werden, verstärken Stereotype und sind sexistisch, rassialisierend und menschenverachtend“ (Faistauer 2013, 130). Zum Abschluss rekurriert Faistauer noch auf die mediale Selbstdarstellung von M. A. und die impliziten gutgemeinten Absichten dieses Formats, nämlich einen anderen Sprachkurs von besonderer Art, humorvoll, witzig, auf Augenhöhe und im Dienste der „Völkerverständigung“ zu schaffen, indem das Prestige des Türkischen in Österreich dadurch angehoben werden sollte, dass es gleichberechtigt neben dem Deutschen stehe, was von Renate Faistauer durchaus als ein relevantes Unterfangen, gerade in einem Land wie Österreich, eingestuft wird (vgl. ebd. 130). Renate Faistauers Urteil zur Umsetzung dieser positiven Ideen fällt allerdings ernüchternd und drastisch aus – „Schade, dass dieser gut gemeinte Versuch in jeder Hinsicht so komplett daneben gegangen ist (ebd.)“.

Der zweite wissenschaftliche Beitrag zu M. A. mit dem Titel *Der Fernseh Sprachkurs „Mein Almanca“ – eine mehrdimensionale Herausforderung?* von Tina Welke ist in

derselben Ausgabe der ÖDaF-Mitteilungen erschienen und rückt die filmischen Aspekte ins Zentrum der Betrachtung. Weil auch dieser Artikel Grundlage für einige Ausführungen im ersten Kapitel vorliegender Masterarbeit war, soll an dieser Stelle nur ein kurzer Überblick über seine wesentlichen Aussagen und das abschließende Fazit gegeben werden. Tina Welke analysiert den strukturellen Aufbau der Sendung, macht Anmerkungen zur Figurenkonstellation in M. A. und untersucht die Relevanz von Kostümen und Setting im Hinblick auf das Rollenangebot im Format. Ferner erfolgen Anmerkungen zum Formalen, die Darstellungs- und Gestaltungsmittel werden ebenso wie die Interaktionen, welche als arrangiert bezeichnet werden, analysiert. M. A. ist ein „Serienybrid“, welcher informative, sprachbezogene Informationen und humorig, unterhaltende, an das Genre Sitcom anschließende Inhalte verbinden will (vgl. Welke, 2013, 105). Der Versuch, zwei in Opposition zueinander stehende Kommunikationsabsichten zu verzahnen, gehe zu Lasten der handelnden Figuren und der handlungsbezogenen Fortsetzung (vgl. ebd.). Tina Welke schließt mit einer interessanten Hypothese. M. A. sei nicht nur der Versuch, einen „etwas anderen“ Fernsehsprachkurs ins Leben zu rufen, sondern spiegle vielmehr das Bemühen wider, gängige Erwartungen an einen Fernsehsprachkurs und den Darstellungen vom kulturellen Miteinander etwas gänzlich Neues, Anderes entgegenzusetzen: Lernen-Wollen anstelle von Lernen-Müssen, Humor und Satire anstelle von langweiligem Ernst, Enthüllen statt Verhüllen, Enttabuisierung anstelle von strikten Tabus und (miteinander) Reden statt Schweigen (vgl. Welke, 2013, 105). Auch Tina Welke erkennt also die gut gemeinten Intentionen der Macher\_innen an, kommt aber, wie Renate Faistauer, zu einem negativen Resümée. Ausschlaggebend hierfür ist der Faktor, dass es nicht gelingt, herkömmliche Wahrnehmungsmuster aufzubrechen, weil die Einseitigkeit und Ausschließlichkeit sowohl differenzierte Bilder, als auch die Auseinandersetzung mit Differenz selbst verhindere, im Gegenteil würden Stereotype und Klischees bei den Rezipient\_innen wieder aufgerufen werden und nichts an deren ursprünglicher Haltung ändern können. Tina Welke bilanziert auch im Hinblick auf den sprachlernbezogenen Teil: „Mein Almanca bietet für fast alle eine Leseweise. Einzig tatsächlich am Deutschlernen Interessierte dürften hilflos zurückbleiben oder nun doch in einen herkömmlichen Sprachkurs gehen“ (ebd.). Im Jahre 2014 wurde der bislang letzte wissenschaftliche Beitrag zu M. A. in der Ausgabe (1/2014) der ÖDaF-Mitteilungen publiziert. In *Mein Almanca? Zur Frage eines*

*scheinbar disfunktionalen Deutschkurses* gehen Johannes Köck, Dragan Miladinović und Magdalena Knappik der (Ausgangs-)Frage nach, welche Funktionen die Deutschkurselemente in M. A. denn haben, wenn sie nicht zur Vermittlung einer Sprache dienen, die womöglich mitunter gar nicht intendiert ist. Über eine macht- und herrschaftskritische Perspektive wird unter anderem ermittelt, ob, und wenn, dann in welchem Ausmaß, über Figurenzeichnungen und Konstellationen Wir-/Nicht-Wir-Konstruktionen (vgl. Mecheril 2010) erfolgen und welche Subjektpositionen die Protagonist\_innen einnehmen. Ausgangspunkt ist in diesem Beitrag folglich die Frage, was in M. A. jenseits der als Deutschkurs bzw. Sitcom markierten Elemente passiert (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 56 & 57). Die Autor\_innen machen zwei Handlungsstränge aus, über welche in M. A. zwei Missionen verfolgt werden. Nämlich einerseits die Mission „Ayşe soll Deutsch lernen“, die über den Handlungsstrang Deutschkurs realisiert wird, und andererseits die zweite Mission, welche über den Handlungsstrang „Interkulturelle Hoppalas“ der Mehrheitsgesellschaft zeigen soll, dass „Türk\_innen“ anders sind, als es ihnen medial, politisch und in alltäglichen Diskursen von dieser zugeschrieben wird (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 57). Im Rahmen der Analyse der Figurenkonstellation werden die vier Protagonist\_innen, die neben Ani Gülgün-Mayr auftreten, als stereotyp konstruierte Repräsentant\_innen zweier homogen gezeichneter Gruppen, einer „österreichischen“ und einer „türkischen“, entworfen und somit als homogenisierte natio-ethno-kulturelle Gruppen (vgl. Mecheril et al, 2010) inszeniert und eben nicht als individuelle Figuren. Ihre daran anschließende These, wonach in M. A. über rassialisierende Zuschreibungen die „Österreicher\_innen“ und die „Türk\_innen“ konstruiert werden, analysieren Miladinović, Knappik und Köck nach einem Modell von Rommelspacher (2011), in welchem Rassismus anhand von vier Schritten festgestellt und beschrieben wird. Diese sind 1) Naturalisierung, 2) Homogenisierung, 3) Polarisierung und 4) Hierarchisierung. Das Vorhandensein der vier Kriterien wird im Beitrag mithilfe der Analyse verschiedener Sequenzen aus M. A. illustriert und belegt (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 62 & 63). Weil das Format sich demzufolge rassialisierender Mittel bedient, wird Mission Nr. 2, das Aufbrechen orientalistisch-kulturalisierender sowie rassialisierender Zuschreibungen an Türk\_innen, als gescheitert betrachtet. Die Frage, inwiefern stereotyp, hierarchisierende und rassialisierende Figuren- und Handlungselemente im Kontext von Humor legitim sein können, wurde vom hier

besprochenen Beitrag nicht analysiert, wird aber neben den Subjektivierungspraxen thematischer Schwerpunkt im Rahmen des Analyseteils vorliegender Masterarbeit sein.

Auch Johannes Köck, Dragan Miladinović und Magdalena Knappik erwähnen im Fazit ihres Artikels die positive Intention der Macher\_innen von M. A., nämlich *Wir/Nicht-Wir*-Konstruktionen, die auf Ethnie, Sprache und Religion rekurren, aufzubrechen (vgl. ebd. 67), kommen aber genauso wie Welke und Faistauer zur Überzeugung, dass ein weiteres, positives Vorhaben im Format selbst nicht realisiert werden konnte. Das Aufbrechen misslingt, weil die Protagonist\_innen gleichzeitig entlang ihrer Deutschkenntnisse hierarchisiert werden. So hat Ayşe nur eine sehr fixierte, inferiorisierte Subjektposition inne und muss als Person ohne Deutschkenntnisse sprachlos nachsprechen, was ihr von der Kursleiterin vorgesagt wird. Zwar ist es über das Erlernen der Mehrheitssprache möglich, eine höhere Subjektposition zu erlangen, dennoch kann, wer als *Anderer* markiert ist, nicht Teil des *Mehrheits-Wir* werden – selbst Ani Gülgün-Mayr bleibt stets als „Geanderte“ markiert (vgl. ebd.). Dies liegt einerseits an der diskursiven Wirkmacht des *Wir*, welches das *Nicht-Wir* fortwährend konstruiert, um sein Bestehen zu sichern, andererseits an der Beschaffenheit der Witze in M. A., die auf den *Wir/Nicht-Wir*-Konstruktionen basieren. Die unreflektierte Reproduktion des Deutschlernimperativs in M. A. illustriert den gescheiterten Versuch der Macher\_innen und kann auch stellvertretend für die Schwierigkeit stehen, diese Konstruktionen aufzubrechen. In M. A. misslingt der Versuch, weil über den Deutschlernimperativ Zuschreibungen und Grenzziehungen entlang der Gruppen *Wir* und *Nicht-Wir* (re)produziert werden (vgl. ebd.).

### 3. Analyseperspektiven

M. A. ist ein Format, welches einerseits den Rezipient\_innen humorvolle Unterhaltung bieten will, aber auch ganz dezidiert als – wenn auch anderer – Fernsprehkurs vermarktet wird. Auf dieser Ebene wird explizit ein Angebot an Migrant\_innen, die Deutsch lernen wollen, oder sollen, gerichtet, das von mir in Anlehnung an Foucault als *Deutschlerndispositiv* bezeichnet wird. Der Begriff *Dispositiv* kann in seiner Abgrenzung zu *Diskurs* erläutert werden. Diskurse enthalten Wissen, das auch Grundlage

für Handlungen und somit für die Gestaltung der Wirklichkeit ist. Aus diesem Grund bietet es sich an, nicht nur diskursive Praxen, sondern auch nicht-diskursive Praxen sowie „Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen auf ihren Wissensgehalt zu analysieren sowie das Verhältnis dieser Elemente zueinander zu erkunden. Dieses Zusammenspiel nennt Foucault „Dispositiv“ (Jäger 2001, 72). In der Interview- und Vortragsammlung "Dispositive der Macht" (Foucault 1978) wird *Dispositiv* folgendermaßen definiert: „Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche, ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt“ (Foucault 1978). Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (ebd.: 119f.)

Das offerierte Bildungsangebot/“Deutschnetz“ ist nicht nur bezüglich eines potenziellen sprachlichen Wissenszuwachses interessant<sup>30</sup>, sondern vielmehr auch im Hinblick auf die Frage, welche Subjektpositionierungsangebote über das Format gemacht werden. An anderer Stelle wurde bereits die Schwierigkeit thematisiert, sich auf eine Forschungsfrage zu fokussieren. Auch eine subjektivierungskritische Analyse von M. A. bedarf einer weiteren Fokussierung und Einschränkung. Im Rahmen meiner Forschungsfrage, „Welche Funktionen haben Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote des Fernsehsprachkurses Mein Almanca“? werden die Subjektpositionierungen innerhalb der Serie, also jene der Figuren, analysiert. Ein rezipient\_innenbezogener Ansatz wäre ebenfalls relevant, kann aber im Rahmen dieses Forschungsvorhabens leider nicht (zusätzlich) realisiert werden. Bei der detaillierten Sichtung des Materials zur Erstellung eines Gesprächsinventars wurden fünf relevante migrationsgesellschaftliche Differenzlinien erfasst, über welche in M. A. Subjektpositionierungen erfolgen:

- Kultur
- Zugehörigkeit

---

<sup>30</sup> Die Analyse des didaktischen Konzepts lässt vermuten, dass dieser Zuwachs an Wissen vermutlich eher überschaubar ausfallen wird.

- Gender
- Rassialisierungen (dies kann andere der genannten Kategorien miteinschließen)
- Religion

Die aus meiner Sicht zentralen Differenzachsen sind Kultur, Religion und (die Konstruktion von) Zugehörigkeit, die ich im Nachfolgenden exemplarisch anhand der Analyse von Videosequenzen darstellen werde.

Um die Bedeutung von Humor und Ironie im Speziellen im Hinblick auf die Subjektivierungspraxen in M. A. zu ermitteln, bedarf es dieser Fokussierung zur Erlangung einer größeren analytischen Schärfe. Von *Subjektivierungspraxen* wird im Zusammenhang mit dieser Arbeit gesprochen, wenn davon ausgegangen wird, dass die inferiorisierenden Subjektivierungen innerhalb des Sprachkurses einer einheitlichen Praxis folgen, nämlich bestimmte Protagonist\_innen abhängig von deren Deutschkenntnissen und Zugehörigkeit inferior zu positionieren. Je besser eine Person Deutsch spricht, desto höher ist ihr Status innerhalb des Formats. Gleiches gilt bezüglich der Zugehörigkeit zum österreichischen „Mehrheits-Wir“ – je größer diese ist, desto hierarchisch höherstehender wird die Figur positioniert, so eine Hypothese. Im Rahmen dieses Kapitels sollen die unterschiedlichen relevanten theoretischen Zugänge nicht nur erläutert und illustriert werden, sondern es wird vielmehr versucht, der Verwobenheit und Aufeinanderverwiesenheit der unterschiedlichen Kategorien inhaltlich und in der Form der gewählten Darstellung gerecht zu werden. Zur Darstellung meiner Analyseperspektiven sollen in einem ersten Schritt die Konzepte *Humor*, *Ironie*, *Adressierung* und *Ot-hering* skizziert und in einer Zwischenreflexion zueinander inhaltlich in Bezug gesetzt werden. In einem sich anschließenden Schritt sollen dann die Termini *Subjekt* und *Subjektpositionierung* in ihrer Bedeutsamkeit für mein Herangehen erklärt werden, um in einer Schlussreflexion, die als theoretischer Framework fungieren soll, zu illustrieren, wie durch Adressierungen und Otheringprozesse Subjektpositionierungen erfolgen und welchen Einfluss Humor und speziell Ironie auf diesen Prozess haben.

## 3.1 Humor

Weil der „Sprachkurs der besonderen Art“ als Sitcom angelegt ist und auf comedyhafte Elemente setzt, diese aber neben der bloßen unterhaltenden Funktion für die Rezipient\_innen auch bedeutsam bezüglich der Reproduktion beziehungsweise Abwehr machtvoller Diskurse sind, folgen jetzt Einblicke in die Analyseperspektiven *Humor* und *Ironie*.

### 3.1.1. Etymologischer Ursprung und Definition

Der Terminus *Humor* widersetzt sich einer klaren Definition und konnte folglich in keiner Geisteswissenschaft eindeutig geklärt werden. Beim Versuch einer engeren Definition wird er als „eine bestimmte, die Realität vermittelnde Heiterkeit“ verstanden, „wobei der Humor eine objektive Eigenschaft sein kann, wenn etwa ein lächerlicher Gegenstand harmlos ist; oder er kann als subjektive Eigenschaft in Form einer Haltung auftreten, in welcher die Lächerlichkeit der eigenen Person bemerkt und verarbeitet wird“ (Haussühl 2001, 1 & vgl. auch Horn András, 1998, 195 & 198). Im angelsächsischen Sprachraum wird der Begriff beinahe redundant zum Terminus des Komischen, der Komik, gefasst, eine Begriffsverwendung, welche in dieser Masterarbeit allerdings nur im Zusammenhang mit dem Fernsehformat *Sitcom* gebraucht wird. Die etymologische Herkunft des Begriffs leitet sich vom lateinischen Wort *humor* ab, was so viel wie Flüssigkeit bedeutet. *Humores* steht ursprünglich für „Feuchtigkeit“, „Körpersaft“, bzw. „Säftemischung“ (vgl. Außerwöger 2009, 6 & Schreiner 2003). Der Terminus Humor ist ein Rekurs auf die Humoralpathologie beziehungsweise (Vier-)Säftelehre, eine medizinische Theorie, welche wesentlich von Hippokrates und Galen (Galenos von Pergamo) entwickelt und präzisiert wurde. Galenos von Pergamon setzte die Vier-säftelehre in Verbindung mit der Lehre von den vier Temperamenten. Die Temperamente der Menschen seien demzufolge abhängig vom Mischungsverhältnis der vier Körpersäfte *Blut*, *Schleim*, *Schwarze Galle(nflüssigkeit)*, und *gelbe Galle(nflüssigkeit)*. Zugeordnet wurden den vier Säften wiederum vier Temperamente (vgl. Schreiner, 2003, 69): Der aktive und heitere *Sanguiniker* (Blut), der zu diesem gegensätzliche schwerfällige und passive *Phlegmatiker* (Schleim), der nachdenkliche und traurige *Melancholiker* (schwarze Galle) und schließlich der reizbare und leicht erregbare *Choleriker* (gelbe Galle). Humor ist nach antiker Vorstellung das Mischungsverhältnis der

Lebenssäfte, welches je nach Beschaffenheit unterschiedliche Gemütsstimmungen bewirkt, etwa „guten Humor“ bei einem ausgeglichenen Verhältnis. Etwa seit dem 18. Jahrhundert wird unter Humor eine menschliche (Grund-)Haltung verstanden, welche zum Ziel hat, den Unzulänglichkeiten und Widrigkeiten der menschlichen Existenz mit einer distanzierten Gelassenheit zu begegnen (vgl. ebd.). Der hier vorgenommene theoretische Exkurs kann – schon in Folge der übermäßigen Rezeptionsgeschichte – nur verschiedene Schlaglichter und Einblicke ins Themenfeld *Humor* liefern, gewissermaßen als Folie (zusammen mit *Ironie*) für die anschließende Analyse. Ein umfassender Ausblick kann und soll in diesem Kapitel nicht erfolgen (für einen Überblick zum Humorbegriff vgl. etwa Haussühl, 2003 & Schmidt-Hidding, 1963). Häufig erhält Humor den Status einer komplexen, wie facettenreichen, übergeordneten Kategorie, unter die alles Lustige oder Komische substituiert werden kann (vgl. Schreiner, 2003, 76). Auffällig ist die terminologische Uneinigkeit der Autor\_innen beim Versuch einer Definition. So wird von manchen (der)Witz als Teil des Humors verstanden, andere Autor\_innen hingegen differenzieren zwischen beiden Begriffen und bewerten Humor im Vergleich zu Witz als „leiser“ und „tiefsinniger“ (Kuntz/Voglsinger, 2004, 13). Titze etwa sieht Humor als verbales, wie nonverbales, generelles Mittel zur Auslösung des physiologischen Reflexes des Lachens. Er verortet Humor, der nach seiner Einschätzung nicht einseitig ausgerichtet ist, sondern im Spannungsverhältnis des Gegensinnigen entsteht, als kreative Form geistiger Aktivität, mit welcher man aus dem starr Festgelegten ausbrechen und somit verschiedene Ebenen beanspruchen kann. Humor ist ein grenzüberschreitendes Phänomen, welches sich gerade dann über Regeln des Alltags hinwegsetzt, wenn Nichtbeachtung ein peinliche Konsequenz hat/hätte (vgl. Titze 1995, 289 & Außerwöger 2009, 7). Eine trennscharfe Abgrenzung von verwandten Begriffen, etwa Komik, Witz oder Ironie scheint unmöglich, Bachmaier (2000) unternimmt dennoch den Versuch:

*„Beim Humor gehen wir meist davon aus, dass er etwas ist, was in der Disposition und der Haltung einer Person – gewissermaßen im Leib, im Bauch – angelegt ist, während Komik das Gelächter der Vernunft ausdrückt. Ironie ist dagegen eine kultivierte Form der Selbstrelativierung und der Distanzierung,*

*um Toleranz zu verwirklichen, indem jedem und allem ein Eigenrecht zugebilligt wird. Wiederum in eine andere Richtung zielt der Witz: Er muss stets neu sein, und seine ‚Innovation‘ besteht darin, dass er Personen, Dinge und Sachverhalte, die eigentlich weit auseinander liegen, in der Pointe überraschend zusammenführt“.* (Bachmaier 2003, 3 zitiert nach Außerwöger 2009).

Die analytischen Ausführungen in vorliegendem Beitrag werden sich auf Humor und Ironie beschränken. Bevor nähere Ausführungen zum Topos Ironie gemacht werden, ist es zur besseren Verortung notwendig, einen kurzen Einblick in die gängigen und relevanten Humorthorien zu gewähren.

### **3.1.2. Humorthorien**

Verschiedene Theorien versuchen zu erklären, warum Menschen lachen und welche Funktionsweisen und Absichten Humor beinhaltet. Als wichtigste, gängigste Theorien sind in diesem Zusammenhang die *Aggressions-Theorie*, die *Psychoanalytische-Theorie* sowie die *Psychophysiologische-Theorie* und ferner die *Soziale- und Interaktions-Theorie* zu nennen. In einer Auswahl habe ich mich aus Relevanzgründen dafür entschieden, wesentliche Anmerkungen zu *Aggressions-*, *Psychoanalytischen-* und *Sozialen-Theorie* zu machen.

Die **Überlegenheits- bzw. Aggressionstheorie**<sup>31</sup> ist in der Annahme begründet, dass Subjekte ihre Überlegenheit unter Beweis stellen wollen, indem sie etwa über die vermeintliche Dummheit oder auch das Pech Anderer lachen und diese somit zu Unterlegenen machen (vgl. Robinson 1999 & Außerwöger 2009, 9). Bereits die griechischen Philosophen Platon und Aristoteles berichten über diese Form des Lachens. Robinson (1999) erklärt in seiner Degradationstheorie, dass die Wahrnehmung von Defekten, Deformierungen oder Hässlichkeit Menschen zum Lachen über Andere anregt. Schreiner (2003) deutet dieses Lachen als „Reaktion eines unmittelbaren Triumphes“ über einen als unterlegen, bzw. minderwertig wahrgenommenen Menschen, dessen Sinn die Erhöhung des eigenen Selbstwertgefühls ist. Durch den wahrgenommenen Kontrast

---

<sup>31</sup> Die unterschiedlichen *Humorthorien* sind in diesem Kapitel mittels **Fettdruck** hervorgehoben und nicht als Unterkapitel aufgenommen, weil dies zu einer zu kleinteiligen Untergliederung führen würde.

zwischen einem unterlegenen, von der Norm abweichenden Objekt, empfindet das überlegene Subjekt das Gefühl von Erhebung und Erheiterung (vgl. Schreiner, 2003, 101). Es wird auf das Beispiel einer Sahnetorte verwiesen, die jemandem ins Gesicht geklatscht wird oder auf die allseits bekannte Situation, in der eine Person auf einer Bananenschale ausrutscht und so überlegene und aggressive Lacher hervorruft. Ein Lachen oder Aus-Verlachen in dieser Form wird als ein zivilisatorischer Ausdruck einer Aggression gedeutet, als eine nicht körperliche Form der Gewalt (vgl. Außerwöger 2009, 10). Titze und Eschenröder (2003) bewerten Ironie, Zynismus und Sarkasmus als Formen des Humors, die im Speziellen diese aggressive Form des Lachens produziert. An dieser Stelle bedarf es m. E. nach einer Erweiterung bzw. Relativierung der Überlegenheits- bzw. Aggressionstheorie. Das „Tortenbeispiel“ illustriert das Lachen über eine unterlegene Person zum Zwecke der Selbsterhöhung. Dennoch setzt dieses Beispiel voraus, dass zunächst ein unerwartetes Ereignis eintritt, welches ermöglicht, dass der/die Andere erniedrigt und ausgelacht werden kann. Ich denke, dass aber auch über das Lachen oder eine an humoristische Figuren anschließende Adressierung diese Hierarchisierung (re)produziert werden kann. Aus eben diesem Grund ist das kleinteilige Vorgehen, ist es wichtig, in einer Zwischenreflektion diese Aufeinanderverwiesenseitigkeit zu thematisieren. Ironie, Zynismus und Sarkasmus mögen häufig aggressives Lachen begünstigen, aber speziell die Ironie kann in der Schwebe halten und auch Aggression zurückweisen. Dieser Aspekt war ausschlaggebend für die Entscheidung, neben Humor als allgemeiner(er) Analyseperspektive, auch Ironie als eigene Kategorie aufzunehmen. Eine weitere wichtige Theorie zur Erklärung von Humor ist die **Psychoanalytische-Theorie**, welche wesentlich auf ein Modell Sigmund Freuds zurückgeht, nämlich seine psychoanalytische Humortheorie. Diese hat ihre Wurzeln in der im Jahre 1905 publizierten Schrift „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten“, in welcher Witz von Humor unterschieden wird (Außerwöger 2009, 10). Witz nämlich wird erst in der Interaktion mit einem Publikum witzig (vgl. Schreiner 2003, 104). Freud unterscheidet innerhalb des Witzespektrums zwischen „harmlosen“ und „tendenziösen“ Witzen, welche er wiederum in die vier Kategorien „obszöner“, „aggressiv-feindseliger“, „blasphemischer“ und „kritischer“ Witz unterscheidet (vgl. Außerwöger 2009, 11). Robinson (1999) bewertet den Inhalt der Freudschen Theorie als Möglich-

keit, er verdränge aber, elementare Bedürfnisse zu artikulieren und solchermaßen befriedigen zu können (vgl. ebd.). Der Witz ermöglicht auf diese Weise eine Befreiung vom Verdrängten und erfüllt dadurch eine soziale und psychische Ventilfunktion. Zwar wird im Rahmen dieser Analyse keine Differenzierung zwischen Humor und Witz unternommen, aber dadurch, dass sich ein Fernsehsprachkurs automatisch an Rezipient\_innen richtet und der Verfasser dieser Masterarbeit gewissermaßen automatisch den Modus der Interaktion mit einem Publikum realisiert, ist diese zentrale, konstitutive Witz-Bedingung bereits realisiert. Für die Analyse der Sequenzen könnten sowohl die von Freud gebildeten Kategorien, als auch der Aspekt der sozialen und psychischen Ventilfunktion unter Umständen relevant sein. In jedem Fall aber ist sie eine der meist-rezipierten Humorthorien und muss alleine aus diesem Grund aufgeführt werden. Die **Soziale-Theorie** ist die letzte Humorthorie, die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens abgehandelt wird. Sie stellt den sozialen Aspekt des Humors in den Mittelpunkt der Betrachtung. Humor besitzt eine doppelwertige soziale Funktion, die sich einerseits auf das gruppenspezifische Innenleben einer Gruppe bezieht, bedeutsam für das verstärkte Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb des sozialen Systems sowie aber auch auf die Abgrenzung von außenstehenden Personen ist, dies wird als „adaptive Funktion“ bezeichnet (vgl. Außerwöger, 2009, 13). Außerwöger bezieht sich hier auf Chapman, welcher Humor und Lachen als Ausdrucks- und Interaktionsmittel, die vor allem in spielerischen sozialen Kontexten zu betrachten sind, beschreibt. Erheiterung und Lachen verstärken demzufolge die Kommunikation innerhalb einer Gruppe, das gemeinsame Lachen kann eine große emotionale Verbundenheit und ein starkes Wir-Gefühl bewirken. Außerdem können Gruppennormen und Hierarchien herausgebildet und etabliert werden. Auch verdeckte soziale Konflikte werden häufig indirekt über Humor, speziell über Ironie, Sarkasmus und Zynismus verhandelt, in diesem Modus aber meist nicht aufgelöst, sondern hingegen eher verstärkt (vgl. ebd.). Weil die Figurenkonstellation in M. A. als ein soziales System mit verschiedenen Gruppen konstruiert ist und innerhalb des Formats und über die Sendung die Gruppen „Wir“ und „Nicht-Wir“ konstruiert werden und somit auch machtvoll Grenzfunktionen gezogen werden, ist eine soziale Verortung von Humor für die Analyse der Videobeispiele relevant.

## 3.2 Ironie

Aufgrund ihrer exponierten Stellung einerseits und aufgrund der Relevanz als Analyseperspektive andererseits, wird die Ironie nachfolgend explizit behandelt. Der Ironiebegriff ist im alltäglichen Sprachgebrauch omnipräsent und scheint deshalb vertraut, dennoch lässt er sich nach Jens Oliver Krüger (2011a, 11) keinesfalls als vertraut voraussetzen, die Ironie changiert zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit. Dagegen, den Ironiebegriff als bekannt vorauszusetzen, spricht alleine seine Komplexität und Abgründigkeit. Ironie könne ganz unterschiedlich konzeptualisiert werden und die meisten dieser Konzeptualisierungen seien voraussetzungsreich und vielschichtig (vgl. ebd.). Auch Lapp spricht von einer großen Skala an möglichen ironischen Äußerungen, welche von „spottischer Selbstbewußtheit“, bis zum „ironischen Sichkleinmachen“ des Sprechers reicht. „Ironie kann milde, fein, liebevoll, aber auch böse, grimmig, scharf oder bitter sein“ (Lapp, 1997, 12). Der „ironische Ton“ begleite sprachliche Äußerungen, schwinde mit und sei somit eine bestimmte Art des sprachlichen und außersprachlichen Handelns (vgl. ebd.). Um den Anspielungsraum der Ironie zu erfassen, bedarf es nicht der Vollständigkeit, sondern wichtig ist vielmehr die Nachvollziehbarkeit bestimmter „Verweiszusammenhänge“ (vgl. Krüger 2011a, 12). Die angeführten Abgründe der Ironie sollen nachfolgend erfahrbar gemacht werden, wobei die repräsentative Darstellung nicht an der Oberfläche verweilen will, sondern jene Schichten, die für das Forschungsdesiderat vorliegender Masterarbeit relevant sind, „zu Tage fördern“ will. Sören Kierkegaard fasst die schwierige Fassbarkeit der Ironie in eine plausible, wie schöne Metapher, indem er das Bemühen, die Ironie fassbar zu machen, mit dem Versuch, „einen Kobold abzubilden, mit der Kappe die ihn unsichtbar macht“ (Kierkegaard 1976, 16 zitiert nach Krüger 2011a, 12), vergleicht.

### 3.2.1. Begriffliche Herkunft und antike Definitionen

Die etymologische Herkunft der Begriffe *eirōn* und *eirōneia* lässt sich nicht exakt bestimmen (vgl. Lapp, 1997, 13). Häufig wird es als ursprünglich grobes Schimpfwort beschrieben, welches den Typen des Ironikers als „Lügner, Rechtsverdrehler, abgefeyerten, durchtriebenen Gesellen“ charakterisiert (ebd.). Der erste schriftliche Beleg des Terminus stammt aus einer sogenannten „Schimpfwortkanonade“ mit dem Titel „Die Wolken“ aus der Feder von Aristophanes (ca. 450-385 v. Chr.). Aristophanes bezieht

den Begriff auf die Sophisten, die elastisch wie Gummi oder schlüpfrig wie Öl seien und auf Sokrates, den er als „protzerischen Scharlatan, der wissenschaftlichen Unsinn von sich gibt“, bezeichnet (ebd.). Die *eironeia* ist bei Demosthenes und bei Aristoteles sehr negativ konnotiert, nämlich als ein „Kleintun“ aus Eigennutz und Leistungsscheu“, das darauf abzielt, Steuern zu sparen oder den Militärdienst zu umgehen. Folglich gilt *eironeia* als „Tiefstapelei“ oder gar „Drückebergerei“ (Lapp, 1997, 28). Auch Platon wertet Ironie als leeres Geschwätz von Priestern, Tyrannen, Volksrednern oder Sophisten ab. Erst bei Aristoteles verliert sich dieser negative Zugang. In der „Rhetorik an Alexander“, dem wohl ältesten Lehrbuch der Rhetorik, findet sich eine Definition, die als Vorläufer der bis heute gängigen, aber nicht haltbaren, weil zu engen, Gegenteildefinition gilt. Diese nimmt an, in einer ironischen Äußerung sei das Gegenteil des Gesagten gemeint. Ironie wird in der „Rhetorik an Alexander“ als spöttische Redeweise gefasst, in der das Gegenteil des Gesagten ausgedrückt werden soll. Der *eiron* amüsiert sich außerdem selbst beim Vortrag, anders als etwa der simple Possenreißer (vgl. Lapp, 1997, 20). Aristoteles wertet die Ironie positiv um, zwar sieht auch er sie als Form des Sich-Klein-Machens, aber aus feinen und edlen Motiven heraus, nämlich aus Gründen der Höflichkeit und der Rücksichtnahme. In diesem Zusammenhang kann auch der sonst so gängige Vorwurf einer spöttischen Intention nicht aufrechterhalten werden. In der folgenden Tropen- und Figurenlehre der klassischen Rhetorik wird der Terminus weiter gefasst. Es überwiegt wieder die Negativwahrnehmung. Die Persönlichkeit des Ironikers wird hin zum „Spötter, Betrüger, Sophisten und Skeptiker“ ausgeweitet. Die *eironeia* wird (weiter) gefasst als spöttische und hochmütige Form der Rede, eine sprachliche Bestimmung der Ironie, die bis zum heutigen Tage weithin Bestand hat. Sie wird betrachtet als ein Mittel, um das Gegenüber zu demütigen oder bloßzustellen, was ihr nicht über das Kleintun, sondern vielmehr über eine unwahrhaftige Form der Verstellung und Simulation gelingt. *Eironeia* wird gleichgesetzt mit Verstellung. An die Stelle des Kleintuns tritt diese Verstellung, die *simulatio*, die spöttische Überlegenheit ausdrückt (ebd.). Die antike Ironieauffassung kann nach Knox (1973, 25) in vier Definitionen gefasst werden. Es wird entweder das Gegenteil von dem Gemeinten gesagt (1), oder etwas Anderes als das, was gemeint war (2). Eine weitere Form der Ironie entsteht, indem über falsches Lob getadelt wird oder über vorgeblichen Tadel gelobt wird (3) und schließlich fällt auch „jede Art des Sichlustigmachens und Spottens“ (4)

unter den antiken Ironiebegriff (Lapp 1997, 24 & Knox, 1973, 25). Die Definitionen (1) und (2) sind für linguistische Analysen von zentraler Bedeutung und verdeutlichen die Struktur ironischer Äußerungen, während die Definitionen (3) und (4) sich eher auf die Sprachhandlung und auf Ziel und Zweck ironischer Äußerungen beziehen (vgl. Lapp, 1997, 24). Neben den antiken Verständnissen muss der Vollständigkeit halber auch angemerkt werden, dass es seit dem 17. Jahrhundert ein mehr oder weniger stabiles Interesse an der theoretischen Auseinandersetzung mit Ironie gibt, die Beschäftigung mit der Ironie in der Romantik, aber einen nie dagewesenen Höhepunkt erlebt. Dennoch gibt es keine einheitliche romantische Theorie der Ironie (vgl. Krüger 2011a, 23). Romantische Ironiekonzepte schließen an Friedrich Schlegels Objektivitätsbegriff an und sind vor allem ein ästhetisch, künstlerisches Verfahren und folglich nicht Thema der vorliegenden Arbeit, weshalb sie hier nicht näher behandelt werden. Die Ironie entzieht sich nicht nur einer eindeutigen terminologischen Bestimmung, es ist häufig auch kompliziert, bzw. nahezu unmöglich, eine Äußerung eindeutig als Ironische zu verorten. Zwar setzt der Fernsehsprachkurs M. A. über Anleihen der serialen Form Sitcom auf Humor, der gemeinhin und durch starke Überzeichnungen von den Rezipient\_innen leicht als solcher erkennbar ist, dennoch soll die Frage nach den Auswirkungen von Humor auf die Subjektivierungspraxen in M. A. und damit einhergehend die Frage, welche Sequenzen humorvoll bzw. ironisch sind, nicht nur „instinktiv“ beantwortet werden. Neben dem subjektiven (Humor-)Empfinden des Verfassers der vorliegenden Masterarbeit ist auch ein Instrumentarium zur Beurteilung der Frage, ob Situationen als ironisch zu betrachten seien, erforderlich. Dieses soll im folgenden Unterkapitel geschaffen werden.

### **3.2.2. Ironiesignale**

In etwa seit 1960 beginnt sich die moderne Linguistik im deutschen Sprachraum nach amerikanischem Vorbild neu zu strukturieren und als eigenständige Disziplin zu etablieren (vgl. Lapp, 1997,29). Mit dieser Entwicklung setzt auch ihr Interesse am „Problem der Ironie“ ein. Die Arbeit „Linguistik der Lüge“ von Weinreich aus 1966 ist von weitreichender Bedeutung für die Überlegungen zur linguistischen Analyse der Ironie. Dieser grenzt die Ironie von der Lüge ab, indem er Ironiesignale feststellt und gleichzeitig systematisiert (vgl. ebd.). Ironiesignale sind für ihn konstitutiv und treten auf als

„mimische, gestische, und intonatorische Modulationen, wie Augenzwinkern, Räuspfern, eine emphatische Stimme oder die Häufung bombastischer Ausdrücke, gewagte Metaphern, überlange Sätze, Wortwiederholungen oder (in gedruckten Texten) Kursivdruck und Anführungszeichen“ (Weinrich, 1966, 61). Die Auffassung, wonach bestimmte Signale konstitutiv für das Vorkommen von Ironie seien, wird in der Folge kontrovers diskutiert und gilt mittlerweile in dieser Form als nicht mehr haltbar (vgl. Lapp, 1997, 29). Dennoch ist das Bedürfnis nach einer Absicherung der Kenntlichkeit und Verständlichkeit von Ironie nach wie vor groß (vgl. Krüger 2011a, 44). Denn, „auch wenn man Ironie zu *kennen* meint, scheint man sich in ihrem *Erkennen* mitunter schwerzutun“ (ebd.). Weinrichs These wurde vor allem abgelehnt, weil praktisch alles Ironie signalisieren kann und es demzufolge nicht absehbar ist, welches sprachliche Mittel nicht als Signal für eine ironische Äußerung gelten kann. Außerdem ist auch die Unbestimmtheit ein wesentliches Merkmal einer ironischen Äußerung. Die Bedeutung von Ironiesignalen lässt sich folglich nur für den jeweiligen Sprechakt bestimmen, in dem sie vorkommen, oder eben nicht (vgl. Lapp, 1997, 30). Jens Oliver Krüger (2011a, 44) verdeutlicht dies am Beispiel des Satzes „Mir ist es ernst“, der für sich genommen keinerlei Hinweis darauf zu geben scheint, ob er ernst oder nicht ernst genommen werden will. Es bedarf, um dies zu entscheiden, einer „metatextuellen Referenz“ (ebd.). Obwohl Ironie sich in einem komplizierten Zusammenhang unterschiedlicher Bedingungen äußert und dieser Umstand auch in ihrer Analyse berücksichtigt werden muss und Ironiesignale nicht konstitutiv sind, können sie bei der Interpretation und Beschreibung konkreter ironischer Äußerungen doch hilfreich sein.

### 3.3 Adressierung

Nachdem bereits die verwandten Perspektiven *Humor* und *Ironie* näher illustriert wurden, sollen jetzt die Kategorien *Adressierung* und *Othering* eingeführt und anschließend in einer Zwischenreflexion zu *Humor* und *Ironie* in ein Verhältnis gesetzt werden.

In ihrer Publikation aus dem Jahre 2012 *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation* bilden Sabine Reh und Norbert Ricken in einem mehrschrittigen Verfahren ein Konzept zur empirischen Erforschung von Prozessen der Subjektconstitution heraus. Rekurrierend auf Subjekt-

Bildungsprozessen der qualitativen Bildungsforschung entwickeln beide einen eigenen Begriff von *Subjektivation* (vgl. Reh/Ricken 2012, 35). Sie verstehen diese als sich in unterschiedlichen Praktiken vollziehende vielschichtige, wie gleichermaßen ambivalente Anerkennungsprozesse und versuchen, diese mit Hilfe eines Modells der *Adressierung* operationalisierbar zu machen. Anschließend wird das Konzept mit Hilfe der Analyse von Interaktionen aus dem Unterricht verständlich gemacht (vgl. ebd.). Diesem Beispiel wird von mir insofern gefolgt, als auch ich über das Modell der *Adressierung* und zusätzlich über die Perspektiven *Othering* und *Humor Subjektivation*<sup>32</sup> bzw. *Subjektivierungspraxen* in M. A. verständlich machen möchte.

Bei Reh und Ricken erfährt Anerkennung eine „Zuspitzung“ zu Adressierung, weshalb sie dieses Konzept sowohl eigens erklären, als auch methodologisch verorten (ebd. 43).

*Adressierung* kann nach Reh und Ricken (2012, 43) auf verschiedenen, nicht nur sprachlichen, Ebenen und Modi erzeugt werden. Adressierungen sind auch in körperlichen Akten jenseits oder zusätzlich zu Sprechakten möglich und stellen die Ansprache einer/eines Anderen sowie die Adressiertheit eines Aktes dar, mit dem sich der Agierende in ein Verhältnis zu dem Angesprochenen bzw. diesen in ein Verhältnis zu ihm selbst setzt. Körperliche Adressierungen können einerseits dadurch realisiert werden, dass Sprechakte selbst schon körperliche Akte sind, sind aber andererseits auch in rein körperlichen Akten [...] „jenseits oder zusätzlich zu Sprechakten möglich“ (ebd.). So kann nach Reh und Ricken über Blicke, Gesten, Berührungen, Bewegungen, die in Richtung eines anderen Körpers ausgeführt werden und speziell direktes Anblicken oder Zeigen auf eine andere Person adressiert werden (vgl. ebd. & Wulf u. a. 2011). Sprachliche Adressierungen, die auch abseits oder im Zusammenhang mit körperlichen Akten möglich sind, werden über unterschiedliche sprachliche Formen realisiert, von denen die simpelste das Nennen des Namens einer Person ist. Ferner wird Adressierung hergestellt über die Verwendung von Pronomen der zweiten Person, über Verwandtschaftsbezeichnungen, Titel, Kontaktwörter, generische Platzhalter, situationsspezifi-

---

<sup>32</sup>*Subjektivation* wird auch als *Subjektkonstitution* oder als *Subjektivierung* bezeichnet. Meist wird darunter ein „analoges Korrelat von Praktiken“ (Rh/Ricken, 2012, 38) gefasst. In dieser Masterarbeit wird in Bezug auf Reh und Ricken der Terminus *Subjektivation* und für die Analyse der Videosequenzen der Begriff *Subjektpositionierung* verwendet.

sche Formeln „mit denen Einzelne, oder mehrere bzw. viele selektierend, individualisierend, oder generalisierend angesprochen werde“ (Reh/Ricken, 2012, 43). Neben diesen vergleichsweise expliziten Signalen können Adressierungen auch unterschwelliger erfolgen. Um Adressierung in pädagogischen Kontexten hinreichend beschreiben zu können, entwickeln Reh/Ricken eine Heuristik an relevanten Fragestellungen (ebd. 44 & 45). Die insgesamt neun Fragen sollen im Hinblick auf dieses Forschungsvorhaben kurz skizziert werden. Zur Analyse der unterschiedlichen Ordnungen, die als Rahmungen im jeweiligen Akt gesetzt werden, muss geklärt werden, wie eine Situation gedeutet und/oder definiert wird. Außerdem fragen die Autor\_innen, „welche Normen von Anerkennbarkeit werden in besonderer Weise unterstellt und vertreten“? (ebd. 44). Die zweite Kategorie von Fragen will die Positionierung als ein Sich-Ins-Verhältnis-Setzen zu anderen und zur Welt verständlich machen (ebd.) und stellt Fragen danach, als wer die Anderen angesprochen werden und ob sie in der Ansprache vom Sprechenden/Agierenden antizipiert werden. Wenn ja, ist relevant, als wer positioniert der Agierende/Sprechende sich selbst und in welcher Form glaubt er/sie von den Anderen wahrgenommen worden zu sein (Reh/Ricken, 2012, 45). Bedeutsam ist auch, in welches Verhältnis die Anderen gesetzt werden, zum Agierenden, zu ihnen selbst und zur Welt. Die letzten drei Fragen beschäftigen sich mit den performativen Effekten einer Adressierung. Zunächst soll ermittelt werden, zu wem der Andere durch eine Adressierung und seine Reaktion darauf wird. Dieser Zugang ist von besonderer Relevanz für die praktische Analyse in vorliegender Arbeit, weil speziell die Reaktion auf Adressierungen beziehungsweise die Unmöglichkeit einer Reaktion für die Forschungsfrage fruchtbar gemacht werden kann. Daran schließen die Fragen an, wie auch der Akteur/Sprechende (re)-positioniert wird und schließlich, welche Möglichkeiten entstanden sind, sich zu der „Ins-Verhältnis-Setzung“ (ebd. 44) wiederum ins Verhältnis zu setzen. Obwohl die Fragen nur cursorisch skizziert werden konnten, verdeutlichen sie doch, dass Sequenzen, dies gilt im Zusammenhang dieser Arbeit auch für Filmsequenzen, in verschiedenen Analyseschritten beschrieben werden müssen, um die Aufeinanderverwiesenheit von wechselseitigen Positionierungen innerhalb eines Subjektivationsgeschehens erfassbar machen zu können (vgl. ebd.).

### 3.4 Othering

Das Konzept *Othering* hat seinen Ursprung in einem postkolonialen Kontext und geht zurück auf Edward Saids Publikation *Orientalism*, die aus dem Jahre 1978 stammt, welche als Anfangspunkt die Postkoloniale Theorie begründet hat (vgl. Elsayed 2012, 17 & Castro Varela/Dawan, 2015). Said analysiert hier jene diskursiven Praxen, welche „Den Orient“ als Gegenbild zum Okzident konstruieren und welche „Den Orient“ und „Die Orientalen“ überhaupt erst hervorbringen „[...] und in eine konstitutive Relation zum Selbstbild des Westens stellen“ (Mecheril 2015, 2). Diese wirkmächtigen (Herrschafts)-Mechanismen und Praxen können nach Said nur im Kontext des europäischen Imperialismus verstanden und realisiert werden. Herrschaftsansprüche werden gegenüber einer konstruierten Gruppe von „Anderen“ legitimiert und stabilisiert.

*Othering* beschreibt einen Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis. Mit Hilfe dieses Konzeptes kann erläutert werden, wie das *Wir* durch Identifikation eines *Nicht-Wirs* konstituiert wird. Dieses homogene *Wir* symbolisiert in seiner Spannungslosigkeit eine sichere Gemeinschaft, wohingegen das *Nicht-Wir* fremd und bedrohlich erscheint (vgl. Castro Varela, Mecheril, 2010, 43). Der Terminus *Othering* hat sich, seit er im wissenschaftlichen Diskurs durch Abhandlungen von Gayatri C. Spivak neu begründet wurde, zu einem Schlüsselbegriff postkolonialer Theoriebildung entwickelt (vgl. Mecheril 2015, 2) und er wird auch im migrationspädagogischen Diskurs breit rezipiert (vgl. etwa Mecheril 2010, Mecheril & Oscar-Thomas Olalde, 2011, Dirim & Knappik, 2011, Broden, 2009), was seine Ursache darin hat, dass er angemessen erscheint, um gegenwärtige migrationsgesellschaftliche analysierbar zu machen. Das mehrheitsgesellschaftliche *Wir* etwa benötigt ein migrantisches *Nicht-Wir*, um sich selbst als Gruppe zu konstituieren. Das *Nicht-Wir* erscheint nicht nur fremd und bedrohlich, sondern zumeist auch (eindimensional) defizitär. Es wird über eine konstruierte Andersheit in eine inferiore Position mit begrenzter Handlungsfähigkeit gedrängt und vom superioren *Wir* bestimmt. Gut illustriert kann dies am Beispiel der „diskursiven Hervorbringung“ von „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden, der als eine Praxis verstanden werden muss, die nicht etwa von einer machtvollen Instanz zentral ausgeübt wird, sondern in komplexen Prozessen und Diskursen über

viele Akteur\_innen ausgeübt wird. Dabei haben die wirkmächtigen Subjektivierungspraxen nur für eine bestimmte Gruppe negative, alltägliche, lebensweltliche Konsequenzen, die nach einem analytischen Instrumentarium verlangen (vgl. Mecheril, 2015, 3). Der Terminus „Migrationshintergrund“ ist ein sprachlich nicht trennscharfer Sammelbegriff, unter dem Andere subsumiert und in ihrer unterlegenen Position festgeschrieben werden. In gleicher Weise funktioniert *Religiöses Othering*. Hier fungiert die Religion „der Anderen“ als Differenzlinie, wird Migrationsanderen als negatives Attribut zugeschrieben. Während die Religion der Mehrheitsgesellschaft keine relevante Kategorie darstellt, wird sie für „die Anderen“ zum zentralen Moment der Identität erhoben (vgl. Mecheril/Thomas Olalde, 2011, 36). Dies lässt sich gut am aktuell virulenten, antiislamischen Rassismus beobachten. Das als muslimisch Konstruierte<sup>33</sup> erscheint hier als fremd und bedrohlich und vor allem auch defizitär. Diese Negativfiguration wird über die (Re-)Produktion antimuslimisch, rassistischer Stereotypen, wie beispielsweise Rückständigkeit, Unterdrückung von (kopftuchtragenden) Frauen, oder Radikalismus, realisiert und als unvereinbar mit der Lebenswelt des westlichen Mehrheits-Wir beschrieben. Im antimuslimischen Rassismus<sup>34</sup> wird die problematisierte religiöse Zugehörigkeit zur Identitätszuschreibung und Subjektivierung instrumentalisiert, das „muslimische Subjekt“ wird auf seine Religion reduziert, definiert, erklärt und schließlich als rückständiges und unvereinbares Nicht-Wir bzw. Anderes hervorgebracht (vgl. Mecheril/Thomas Olalde, 2011, 36 & Hofer, 2015, 38). Wie eingangs erwähnt, kann der Begriff *Othering* gut auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse angewendet werden. Der Fernsehsprachkurs M. A. verhandelt explizit solche Verhältnisse, was neben der Anschlussfähigkeit an die Termini Adressierung und Subjektpositionierung ausschlaggebend dafür war, ihn als Analyseperspektive auszuwählen.

---

<sup>33</sup> Der Autor ist sich des Umstandes bewusst, dass „islamisch“ und „muslimisch“ nicht unbedingt einfach analog gesetzt werden kann. Es ging in obigem Zusammenhang aber in erster Linie darum, eine Negativfiguration zu skizzieren und nicht, oder nur in zweiter Linie, um die exakte Terminologie.

<sup>34</sup> Andersmachen als Prozess ist nicht immer zwingend rassistisch, aber jede Rassialisierung muss zuvor eine Andersmachung durchlaufen.

### 3.5 Zwischenreflexion

Die bisher beschriebenen Kategorien *Humor*, *Ironie*, *Adressierung* und *Othering* werden in diesem Zwischenschritt zueinander in Bezug gesetzt. Im Anschluss daran werden die Termini *Subjekt* und *Subjektivierung* eingeführt und abschließend in einer weiteren Reflexion ebenfalls in ein Verhältnis mit den anderen Begriffen gestellt. M. A. setzt über das Format Sitcom auf humorvolle Elemente. Diese Elemente erfüllen nicht nur eine unterhaltende Funktion, sie reproduzieren auch unterschiedliche, häufig machtvolle Diskurse. Es ist also bedeutsam, welcher Kategorie von Humor die unterschiedlichen Sequenzen zugeordnet werden können. Ist der Humor aggressiv und Ausdruck der Überlegenheit und werden über ihn implizit oder explizit Konflikte, Ungleichheiten verhandelt und soziale Gruppen, bzw. die Zugehörigkeit zu einer homogenen Gruppe, konstruiert. Ironie kann beispielsweise aggressives Lachen begünstigen, aber sie kann auch in der Schwebelage halten und Aggressionen, Zuschreibungen und inferiorisierte Positionierungen zurückweisen. Die Kategorien *Humor und Ironie* werden benötigt, um über ein Instrumentarium zur Einordnung und zum Umgang von als humorvoll inszenierten Sequenzen zu verfügen. Besonders relevant ist der Umstand, dass Humor/Ironie und Adressierung inhaltlich aufeinander verwiesen sind. Es ist für die Analyse der Videobeispiele relevant, in welchem Modus und ob Adressierung hergestellt wird und wie ein „Anderer“ angesprochen wird. Außerdem relevant ist die Frage, in welches Verhältnis sich der Agierende zu dem Anderen setzt, beziehungsweise diesen in ein Verhältnis zu sich selbst setzt (vgl. Reh/Ricken, 2012, 43). Es geht bei der Analyse also einerseits darum, wer wen über Humor adressiert, in welcher Rahmung, Situation dies geschieht und welche Annahmen von Anerkennbarkeit darüber als Normalität gesetzt werden (vgl. ebd. 44). Es muss ferner analysiert werden, wie die beteiligten Subjekte über Humor positioniert werden. Dabei ist gerade auch die Reaktion auf eine Adressierung interessant, also im Falle von M. A., wer ist überhaupt in der Position, humorvoll agieren oder reagieren zu können und wie wirkt Humor als Reaktion, beispielsweise als Abwehr einer möglichen Adressierung, also wer wird in Verhältnis gesetzt bzw. darf sich zu einer „Ins-Verhältnis-Setzung- in ein Verhältnis setzen. Die Analyseperspektive *Adressierung* wird in vorliegender Masterarbeit angewendet, um die Aufeinanderverwiesenheit wechselseitiger, über Humor bzw. Ironie im

Speziellen, stattfindenden Subjektivationsgeschehen (er)fassbar machen zu können (vgl. Reh/Ricken, 2012, 45).

Nicht jede Adressierung aber ist eine Figuration des *Othering*. In Anbetracht dieser Tatsache ist auch eine *Othering*-Folie notwendig, vor der M. A. betrachtet wird, weil es im Zusammenhang mit der Forschungsfrage speziell von Interesse ist, wie in M. A. über die Konstruktion der Gruppen *Wir* und *Nicht-Wir* als gewaltvolle, hegemoniale Praxis zwischen vermeintlich „in- und ausländischem“ unterschieden wird. Eine meiner Hypothesen lautet, dass M. A. das „Österreichische Wir“ in eine dem türkischen „Nicht-Wir“ übergeordnete, superiorisierte Position versetzt. Interessant sind auch in diesem konkreten Zusammenhang die Auswirkungen von Humor auf diese Praxis.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Kategorien *Humor/Ironie*, *Adressierung* und *Othering* insofern einen Zusammenhang aufweisen, als Humor/Ironie und auch *Othering* über Adressierungen realisiert werden, wobei nochmals betont werden muss, dass nicht jede Form der Adressierung zwingendermaßen *Othering* realisieren muss. Die Aufeinanderverwiesenheit der hier beschriebenen Analyseperspektive kann sowohl dazu führen, dass gewaltvolles Potential aufgelöst wird, oder dass Akteur\_innen zumindest die Möglichkeit erhalten, Zuschreibungen zurückzuweisen, es kann aber im Sinne einer Intersektionalität auch potenzierend wirken. Es gilt für Humor und ironische Sprechakte, dass sie sich nur in ihrem Kontext erklären lassen und die Analyse deshalb unbedingt in diesen eingebunden sein muss.

### 3.6 Subjektivierung

„Das Sprechen über sprachliche [und kulturelle, Anmerkung Dirim, Eder, Springsits] Heterogenität ist kein ‚unschuldiges‘ Sprechen, sondern als machtvoller Diskurs mit Subjektivierungsweisen verknüpft, mit der Herstellung und Aufrechterhaltung von Differenzordnungen, innerhalb derer Individuen zu dem gemacht werden, was sie sind bzw. sein sollten“ (Romaner 2012, 15, zitiert nach Dirim, Eder, Springsits, 2015). Mit diesem Zitat aus der Diplomarbeit von Elisabeth Romaner (ebd.) leiten İnci Dirim, Ulrike Eder und Birgit Springsits das Fazit zu ihrem Beitrag *Subjektivierungskritischer*

*Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe ein.*

Der andere Fernsehsprachkurs M. A. thematisiert explizit sprachliche, wie kulturelle Heterogenität, „spricht“ also nicht „unschuldig“, sondern eingebunden in machtvolle Subjektivierungsweisen, über welche Differenzordnungen hergestellt und aufrechterhalten werden. Diesem Umstand ist es geschuldet, dass *Subjektivierung* eine von vier Analyseperspektiven dieser Arbeit ist. Es soll und kann im Rahmen dieses Kapitels kein ausführlich theoretischer Diskursgeführt werden, sondern vielmehr soll illustriert werden, wie Subjektivierung unter den Bedingungen des Fernsehsprachkurses M. A. gedacht und als Analyseperspektive angewendet werden kann. Der Begriff geht zurück auf Althusser's Verständnis einer gesellschaftlichen Anrufung durch ideologische Staatsapparate (vgl. Althusser 1977 & Rose 2010). Von Foucault wurde der Begriff als Konzept theoretisch ausgearbeitet und später u. a. von Judith Butler zur Konzeption der „Subjektivierung“ weiterentwickelt. Diese beiden poststrukturalistischen Theoretiker\_innen verweisen darauf, dass Normen nicht nur das, was Menschen als ihre „Identität“ verstehen, in entscheidender Weise beeinflussen. Sie fassen unter Subjektivierung jene Praxen, in welchen Individuen in ihrer Unterwerfung unter diese gesellschaftlichen Normen überhaupt erst als Subjekte konstituiert und hervorgebracht werden (vgl. Rose, 2010, 211). Foucault meint, „das Wort *Subjektivierung* hat zwei Bedeutungen: es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist.“ (Foucault 1982, S. 275). Subjektivierung ist ein Prozess, in welchem der oder die Einzelne in herrschende, diskursive gesellschaftliche Ordnungen „eingepasst wird“, wodurch er oder sie seine oder ihre Position als Subjekt erst erhält (vgl. Rose, ebd.). Eine Person kann also nicht sprechen, ohne als Subjekt selbst über Subjektpositionen in Diskurse verwickelt zu sein, was bedeutet, dass Sprecher\_innen zwangsläufig diesen Machtbeziehungen und Diskursreglementierungen unterliegen (vgl. ebd., 212). Die Position als Subjekt ist mit diesem Verständnis eben kein Garant für Willensfreiheit und Handlungsfähigkeit, sondern muss in seiner Figuration in/über das Unterworfensein an normierende Zwänge gedacht werden. Bei Judith Butler wird im Gegensatz zu Foucault die paradoxe Machtwirkung,

die im Vorgang der Subjektivierung wirkt, stärker in den Fokus der Auseinandersetzung gerückt. Nach Butler reguliere das Subjekt, ermögliche aber auch. Sie sieht in diesem Prozess sowohl eine Form der Anerkennung und Etablierung, als aber auch ein subversives Moment von Machtausübung (vgl. ebd. & Butler 2001, 7 ff.). Es ist aber nach m. E. von entscheidender Bedeutung, dass jene Subjekte, die sich in einer superioren, machtvolleren Position befinden, in weit größerem Ausmaß dazu in der Lage sind, über Objektivierung unterlegenen, inferiorisierten Subjekten Positionen zuzuweisen, bzw. diese zu erzeugen (vgl. Dirim, Knappik, 2014, 225). Für meine subjektivierungskritische Perspektive beziehe ich mich einerseits auf Foucaults Subjektivierungsbegriff und außerdem auf dessen erziehungswissenschaftliche Wendung bei Broden & Mecheril. Es sind diskursive, gesellschaftliche Zusammenhänge, in welchen über „Anrufungen“ und Zuschreibungen, etwa Bezeichnungen, Subjekte, entstehen, die dabei immer auch von einem Mangel gekennzeichnet sind. Merkmal dieser Diskurse ist nach Broden & Mecheril (2010) ihre Heterogenität und Unabgeschlossenheit. Der Prozess der Subjektivierung ist demnach ein nicht eindeutiger, wie widersprüchlicher Vorgang (vgl. auch Dirim, Eder, Springsits 2013, 125). Die Autorinnen Dirim, Eder und Springsits wollen im obig angeführten Beitrag ein reflexives, subjektivierungstheoretisches, bzw. kritisches Prinzip entwickeln und illustrieren diese Notwendigkeit, indem sie anhand mehrerer Beispiele verdeutlichen, wie in Unterrichtssituationen, oder/und über Unterrichtsmaterialien, in denen Migration explizit, oder implizit verhandelt wird, Lernende in hierarchisierender Weise adressiert werden. Dies kann zum Beispiel geschehen, indem im Unterricht Schüler\_innen in einer Weise angesprochen werden, die diesen fixierte Angebote zur Identifikation nahelegt, oder gar aufdrängt. Gut verdeutlicht werden kann dies am von den Autorinnen angeführten „Kartoffel- und Erdäpfelbeispiel“. Ein Wiener Gymnasiast mit „deutschem“ Migrationshintergrund bearbeitet eine Hausübung, ein Worträtsel zum Thema gesunde Ernährung. Lars hat den Vorgaben des Rätsels entsprechend das richtige Lösungswort *Kartoffel* in eines der Lösungsfelder eingetragen und meldet sich in der plenaren Besprechung der Hausaufgabe zu Wort. Bereits beim Aussprechen des Wortes aber wird er von der Lehrerin gemäßregelt und scharf darauf verwiesen, dass es bei „uns“ nicht Kartoffel, sondern Erdäpfel heißt (vgl. ebd. 127). Das Wort Kartoffel ist zwar österreichweit bekannt und nach Ammon

(2004, 391) eine standardsprachliche Vokabel, es wird aber speziell im Osten Österreichs häufig als bundesdeutsches Wort wahrgenommen.<sup>35</sup> In negativer Sicht bemerkenswert ist der Umstand, dass ja die Lehrerin selbst ein Rätsel zur Bearbeitung ausgegeben hatte, in welchem das Wort *Kartoffel* zu verwenden ist. Dennoch wird Lars korrigiert, weil er, und dies wird implizit ausgesprochen, ja wissen müsste, dass es „bei uns“ in Österreich nicht *Kartoffel*, sondern *Erdäpfel* heißt. Es wird also in ideologischer Weise, im Sinne der nationalstaatlichen Reproduktion, verbessert. Es geht hier nicht darum, Deutsch zu sprechen, sondern vielmehr darum, Deutsch in einer für Österreich angemessenen Weise zu sprechen. Der Schüler wird hier also als Anderer, als „Nicht-Österreicher“, adressiert. Die superiore Lehrerin übt alleine über ihre Autorität als solche objektivierende Macht anhand von Sprache aus. Sie fixiert auf diese Weise die ihr im Diskurs eingeräumte Rolle und „offeriert“ Lars gleichzeitig eine untergeordnete Rolle (vgl. Dirim, Eder, Springsits 2013, 128). Das Beispiel verdeutlicht, wie ein reflexiver Umgang mit Subjektbildung kritisch auf Bildungskontexte angewendet werden kann. Auch M. A. fällt in diesen Kontext. Zwar wird das Unterrichtsgeschehen von einem Studio aus simuliert, dennoch gibt es Lernende und Ani Gülgün-Mayr übt als Rolle unter anderem die einer migrantischen Kursleiterin/Lehrerin aus, die superiorisiert konstruiert wird, wohingegen die anderen Teilnehmer\_innen abhängig von ihren Deutschkenntnissen inferiorisiert positioniert werden. Eine subjekttheoretische Perspektive auf Unterricht ist vielversprechend und kann auch gut für die Fragestellung dieses Forschungsvorhabens verwendet werden. Die Rolle von Ani Gülgün-Mayr ist diffus. Sie verortet sich selbst sowohl als Teil des österreichischen Mehrheits-Wir, als auch als dem migrantischen Nicht-Wir zugehörig. Wenn sie etwa Murat in Folge 1 auffordert, seinen türkischen Nachnamen richtig auszusprechen, erhält sie nicht nur den Status der (auch) „Türkisch-Expertin“, sondern sie verortet sich und Murat als Bestandteil dieser Gruppe und verwendet aber gleichzeitig ihre hierarchisch übergeordnete Position, um Murats mangelhafte Aussprache zu verbessern (vgl. Dirim & Knapik, 2014). Diese beiden Blitzlichter sollen vorwegnehmen, wie subjektivierungstheoretische Zugänge für M. A. fruchtbar gemacht werden können. Neben Sprache und

---

<sup>35</sup> Diese Einschätzung ist alleine deshalb problematisch, weil weder *Erdäpfel* selbst noch das Wort *Erdäpfel* vor nationalen Grenzen Halt machen. Sie „überwuchern“ in beiden Ausformungen territoriale Grenzen, was gut daran illustriert werden kann, dass *Erdäpfel* als Wort beispielsweise auch in Bayern gebräuchlich ist und zwar sowohl im südöstlichen Niederbayern, als auch im nördlichen Franken.

Kultur werden Subjektivierungen auch im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Humor analysiert werden. Als subjekttheoretische bzw. subjektivierungskritische Perspektive für das Forschungsdesiderat dieser Masterarbeit fungiert speziell die Analyse inferiorisierender Subjektpositionierungen, welche die Protagonist\_innen in M. A. in hierarchisierender Weise über deren Sprachkenntnisse/Sprache, oder das Verhandeln von Sprachgeboten oder Verboten bzw. das Merkmal Kultur als unterlegen positionieren. Darüberhinaus soll auch ermittelt werden, in welcher Form inferiorisierende Subjektpositionierungen über Humor realisiert werden und ob mit dieser Praxis Rassialisierungen einhergehen. Humor kann aber vereinzelt – so eine weitere These – den Figuren in M. A. die Möglichkeit zu einer widerständigen Readressierung bieten, indem sie Zuschreibungen und inferiorisierende Subjektpositionierungsangebote abwehren und sich gegen die an sie gerichteten Adressierungen oder/und Positionierung behaupten können.

### 3.7 Schlussreflexion

In dieser das Kapitel *Analyseperspektiven* abschließenden Reflexion soll in einigen wenigen Sätzen nochmal illustriert werden, in welcher Weise die gewählten Analyseperspektiven aufeinander verwiesen sind und wie sie für die Analyse fruchtbar gemacht werden können. Zunächst wurden die Perspektiven *Humor*, *Ironie*, *Adressierung* in einzelnen Unterkapiteln veranschaulicht und erklärt. In einem Zwischenschritt wurden sie dann zur besseren Illustration inhaltlich in ein Verhältnis zueinander gesetzt. *Humor und Ironie* dienen einerseits als Instrumentarium zur Einordnung und zum Umgang von als humorvoll inszenierten Sequenzen in M. A. Es ist für die Analyse der Videobeispiele ferner wichtig, in welchem Modus und ob Adressierung hergestellt wird und wie ein „Anderer“ über die Bedeutsammachung von Humor angesprochen wird. Welche Subjektpositionierungsangebote werden den Protagonist\_innen und darüber auch den Zuschauer\_innen in M. A. gemacht und wer ist überhaupt in der (Subjekt-) Position, um humorvoll agieren zu können und/oder sich über Readressierungen in ein Verhältnis zu dieser Ansprache zu setzen – dies sind ebenfalls relevante Fragen, die im Zuge der Analyse beantwortet werden sollen. Weil nicht jede Adressierung aber eine Figuration des *Othering* ist, ist auch dieser Zugang erforderlich, um zu illustrieren, wie in

M. A. über die Konstruktion der Gruppen *Wir* und *Nicht-Wir* als gewaltvolle, hegemoniale Praxis zwischen konstruierten Gruppen unterschieden wird. Die Kategorien *Humor/Ironie*, *Adressierung* und *Othering* weisen insofern einen Zusammenhang auf, als Humor/Ironie und auch Othering über Adressierungen realisiert werden. Um die Forschungsfrage danach, wie sich Humor auf die Subjektivierungspraxen in M. A. auswirkt, zu beantworten, bedarf es der eingangs genannten Perspektiven, weil die Subjektivierungen in ihrem jeweiligen Kontext erklärt werden müssen, welcher entscheidend dafür ist, wie diese eingeordnet werden können. Es entstehen über Adressierungen und Otheringprozesse Subjektpositionierungen, auf deren Beschaffenheit Humor im Kontext des Fernsehsprachkurses M. A. großen Einfluss hat. Humor kann in M. A. sowohl zu einer erhöhten Sagbarkeit von Rassialisierungen, als auch zu dessen ironischer Subversion führen. Für den subjektivierungsreflexiven Zugang dieser Arbeit ist auch die Tatsache relevant, dass in M. A. die Protagonist\_innen als stereotype Vertreter\_innen des „Wir“ bzw. „Nicht-Wir“ fungieren. Dabei gibt es (auch)innerhalb dieser Figuration eindeutig die Tendenz, dass Subjekte in machtvollen Positionen weit mehr in der Lage sind, inferioren Subjekten Positionen zuzuweisen, als dies umgekehrt der Fall ist. Vorliegendes Kapitel sollte einerseits die Aufeinanderverwiesenheit der Perspektiven *Humor*, *Ironie*, *Adressierung*, *Othering* und *Subjektivierung* verdeutlichen und andererseits illustrieren, warum diese geeignet scheinen, um die Forschungsfrage *Welche Funktionen haben Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote des Fernsehsprachkurses M. A.* zu beantworten.

#### 4. Methode

In diesem Kapitel werden die Methodologischen Überlegungen und das Methodendesign der vorliegenden Masterarbeit entwickelt und dargestellt. Zunächst wird erläutert, was sogenannte *Key Incidents* sind und wie diese für die Analyse der Videosequenzen eingesetzt werden. Weil im Rahmen dieses Forschungsvorhabens auch ein *Expert\_innenrating* an der Universität Oldenburg durchgeführt wurde, wird illustriert, warum ein Ansatz der *Triangulation*, also der Verknüpfung zweier Methoden, gewählt wurde. Das *Expert\_innenrating* allerdings wird erst im Rahmen der Analyse der Videobeispiele durchgeführt, weil einerseits keine Ergebnisse vorweggenommen werden sollen und

andererseits diese Form der Plausibilitätsprüfung meines Ansatzes chronologisch gut an diese Stelle passt. Gegen die Möglichkeit, das Rating ganz an den Schluss der Arbeit zu stellen, spricht der Umstand, dass der Verfasser sich nicht der Möglichkeit berauben möchte, das „Schlusswort“ zu „sprechen“. Das Ende dieses Kapitels bildet eine kurze Erklärung über das gewählte Transkriptionsverfahren.

#### 4.1 Key Incident Analyse

Der Fokus der in Zwischen- und Schlussreflexion beschriebenen Analyse wird auf sogenannten *Key Incidents* liegen, auf Schlüsselereignissen im untersuchten Material also. Dafür, um diese Incidents zu entwickeln, wurde bei einer ersten Sichtung des Materials ein Gesprächsinventar mit relevanten Ereignissen (heraus)gebildet, aus welchem in einem weiteren Schritt die Schlüsselereignisse gewonnen wurden. Auf diese Weise werden relevante Positionierungsangebote in M. A. rekonstruierbar. Key Incidents sind aber nicht nur für die Datenreduzierung prädestiniert, sie sind darüberhinaus ein geeignetes Mittel zur Analyse und Interpretation (vgl. Kroon/Sturm, 2002, 98). Die von mir ausgewählten Beispiele illustrieren die wiederholt auftretenden Subjektpositionierungen bzw. Subjektpositionierungsangebote in M. A., die über Humor realisiert werden und in unterschiedlichen Figurationen von machtvollen Akteur\_innen reproduziert werden und gängige, machtvolle, häufig von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft (re)produzierte Diskurse darstellen. Sie können aus diesem Grund als Key Incidents verstanden werden. Dies verdeutlicht auch ein Blick auf eine Definition von Erickson:

*„A key event is key in that the researcher assumes intuitively that the event chosen has the potential to make explicit a theoretical loading. A key event is key in that it brings to awareness latent, intuitive judgments the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically“ (Erickson, 1986, 108).*

Das Vorgehen beim Erstellen von Incidents für diese Arbeit schließt an Green und Bloome an. Nach diesen müssen Key zunächst identifiziert werden, was übertragen auf die vorliegende Arbeit bedeutet, es müssen jene Sequenzen ermittelt werden, in denen über Humor Subjektpositionierungspraxen realisiert werden. Anschließend werden die

Key Incidents beschrieben und in Verbindung mit anderen Incidents, Ereignissen und theoretischen Konzepten gebracht und in ein Verhältnis zu weiteren Aspekten oder breiteren sozialen Kontexten gesetzt. An die Identifikation anschließend wird eine repräsentative Auswahl an Incidents im Hinblick auf die Forschungsfrage vorliegender Arbeit beschrieben und interpretiert<sup>36</sup>. In vergleichbarer Weise wie Green und Bloome beschreibt auch Erickson dieses Analyseverfahren, auch er verweist darauf, dass aus der Fülle des Materials zunächst Incidents gewonnen werden müssen:

*“This involves pulling out from fieldnotes a key incident, linking it to other incidents, phenomena, and theoretical constructs, and writing it up so others can see the generic in the particular, the universal in the concrete the relation between part and whole“ (Erickson, 1977, 61).*

Ein geeignetes Key Incident muss also das Material in repräsentativer Weise abbilden, das Allgemeine im Spezifischen und das Universale im/über das Konkrete verständlich machen. Während bei Green und Bloome (1997) der sozialwissenschaftliche Charakter eines Key Incidents im Vordergrund steht, betont Erickson neben der Funktion einer repräsentativen Abbildung des Materials auch einen literarischen Bezug und eine rhetorische Funktion (vgl. Kroon/Sturm 2002, 99). Erickson zieht Parallelen zwischen Key Incident, Vignette (einer mittelalterlichen literarischen Form) und Emblem. Ein Emblem ist ein Kunstwerk, das sich aus drei zueinander in Beziehung stehenden Teilen zusammensetzt, welche in ihrer Gesamtheit einen tieferen, hinter dem Emblem verborgenen Sinn erkennen lassen (vgl. Hofer 2015, 75). Es besteht aus Pictura (Holzdruck oder Radierung) und Lemma (Sprichwort oder Zitat), welche gemeinsam ein Geheimnis bilden, das durch das Epigramm erklärt wird. Überträgt man dieses Bild auf ein Key Incident, so ergibt sich folgende Analogie: Das Incident entspricht der Pictura, seine Überschrift dem Lemma und die Analyse und die Interpretation dem Epigramm (vgl. Kroon/Sturm, 2002, 100). Kroon und Sturm beschreiben diese Analogie wie folgt:

*„Dasselbe gilt für einen key incident: er ist eine reduzierte Repräsentation der Wirklichkeit, die einen Schlüssel zur Entschlüsselung der Wirklichkeit und zum*

---

<sup>36</sup> Es wird an dieser Stelle bewusst vermieden, Forschungsfrage und Analyseperspektive nochmals zu erläutern, weil dies bereits im dritten Kapitel *Analyseperspektiven* ausführlich getan wurde.

*Gewinn von Einsicht in Mikroprozesse, die anders unbemerkt bleiben würden, anbietet. Er muss außerdem von anderen Beweisen, z. B. anderen key incidents, Teilnehmervalidierung, verschiedenen Methoden der Triangulierung, gestützt werden. Dann entscheidet eine Gemeinschaft von informierten Gebräuchern“ (Sturm 1990), ob sie den keyincident akzeptiert [...]“ (Kroon/Sturm 110, 111).*

Im Analysekapitel werden nach dem emblematischen Schema vier Incidents analysierend beschrieben, die aus dem Fernsehsprachkurs M. A. extrahiert wurden. Die Überschrift ist dabei das Lemma, der gewählte Videoausschnitt/bzw. die gesamte jeweilige Folge kann mit der Pictura gleichgesetzt werden und die abschließende Analyse mit dem Epigramm. Im Fokus der Betrachtung stehen dabei die Auswirkungen von Humor auf inferiorisierende Adressierungen und Zuschreibungen.

## 4.2 Triangulation

Wie bereits zu Beginn der vorliegenden Arbeit erwähnt, wird der Fernsehsprachkurs M. A. methodisch wie ein Interview, bzw. eine Abfolge verschiedener Interviews behandelt. Außertextliche, filmische Aspekte werden nur dann Einklang in die Analyse finden, wenn sie für diese besonders wichtig sind. Ohnehin ist eine Videoanalyse zu meist keine Einzelmethode, sondern sie wird in der Regel mit anderen Methoden, etwa Interviews oder Beobachtungen, kombiniert.

Auch im Rahmen der vorliegenden Abschlussarbeit wird die Analyse von schriftlich fixierten Key Incidents im Sinne der „Triangulation“ um ein an der Universität Oldenburg im Rahmen einer Forschungswerkstatt(FOWE) durchgeführtes „Expert\_innenrating“ ergänzt. Es bedarf jetzt noch einer knappen Erläuterung der Methode *Triangulation*.

Philipp Mayring (vgl. 2002, 147) verweist auf die Autor\_innen Denzin (1978), Jick (1983) und Fielding/Fielding (1986) und stellt eine Triangel-Analogie her. Wie beim Instrument Triangel erst die Verbindung der drei Seitenstäbe den Klang dieses Instruments ermöglicht, könne auch innerhalb der qualitativen Forschung die Qualität durch die Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden. Allerdings ist das methodologische Spektrum der *Triangulation* größer als das klangliche des für den Vergleich

herangezogenen Instruments. Es können verschiedene Datenquellen, unterschiedliche Interpret\_innen oder Methoden für dieses Verfahren herangezogen werden. Triangulation strebt dabei immer danach, unterschiedliche Lösungswege für eine Fragestellung fruchtbar zu machen, wobei das Ziel nie eine völlige Übereinstimmung ist. Vielmehr sollen die aus den unterschiedlichen Perspektiven ermittelten Ergebnisse miteinander in ein Verhältnis gesetzt werden, Stärken und Schwächen abgewogen werden „[...] und schließlich zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden“ (Mayring, 2002, 148). Dabei sind natürlich auch Vergleiche zwischen qualitativen und quantitativen Analysen möglich. Denzin (1989) unterscheidet verschiedene Typen der Triangulation (vgl. 2012, 519). Einerseits eine „Daten-Triangulation“, in welcher unterschiedliche Datenquellen zum Einsatz kommen. Andererseits eine „Forscher-Triangulation“, in der etwa unterschiedliche Interviewer\_innen und Beobachter\_innen zum Einsatz kommen, um Fehlerquellen zu minimieren. Der dritte Typus ist die „Theorie-Triangulation“, in welcher verschiedene theoretische Sichtweisen miteinander verknüpft werden und als vierten Typ führt Denzin die „methodologische Triangulation“ an. Innerhalb dieser wird zwischen der „within-method“ und der „between-method“ unterschieden. Ein Beispiel für Erstere ist etwa die Verwendung verschiedener Subskalen innerhalb eines Fragebogens, als Bsp. für die „between-method“ kann die Kombination eines Fragebogens mit einem Leitfadeninterview genannt werden (vgl. ebd.). Der Fokus als Einstufung der Triangulation als einer Strategie zur Validierung der erzielten Ergebnisse hat sich zunehmend in Richtung einer Auffassung als Methode zur Anreicherung und Vervollständigung von Ergebnissen entwickelt. Eine systematische Triangulation kann unterschiedliche qualitative Methoden mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven verknüpfen. Auch für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Masterarbeit werden Key-Incident-Analyse und Expert\_innenrating, also zwei qualitative Methoden, kombiniert. Dies geschieht als Ansatz zur Geltungsbegründung der gewonnenen Erkenntnisse und in diesem Sinne auch zur Plausibilitätsprüfung meines Vorgehens. In erster Linie aber wurde der Ansatz der Triangulation gewählt, um meinen Ansatz systematisch zu erweitern und den Gewinn an Erkenntnis(en) zu vervollkommen.

### 4.3 Transkription

Weil das Datenmaterial vom Verfasser dieser Masterarbeit wie ein Interview behandelt wird, stellt sich nachfolgend die Frage nach einer geeigneten Transkriptionskonvention. Diese Frage ist dahingehend bedeutsam, als dass der Transkriptionsprozess ein wichtiger Teil des gesamten Forschungsprozesses ist und die Arbeit mit dem Datenmaterial wesentlich beeinträchtigt (vgl. Mempel/Melhorn, 2014, 147). Das Wort leitet sich ab vom lat. *transcribere*, was so viel wie *umschreiben* bedeutet (vgl. ebd.) und beschreibt jenen Vorgang, in welchem Mündliches, etwa eine Audio- oder Videoaufnahme, verschriftlicht wird und gleichzeitig fixiert und so für eine Analyse zugänglich gemacht wird. Dabei gibt es verschiedene Kriterien, die Berücksichtigung finden können. Die exakte Abfolge der Gesprächsbeiträge ist – je nach Konvention – genauso bedeutsam, wie eine unbereinigte Notation des Gesprochenen, in der etwa Satzabbrüche, Versprecher und Wiederholungen erhalten bleiben müssen. Auch Pausen und das Sprechtempo, also die zeitlichen Eigenschaften einer Kommunikation, sind relevant. Unter die prosodischen und stimmlichen Eigenschaften fällt etwa die Intonation beim Sprechen. Die bisher aufgezählten Kriterien beziehen sich allesamt auf sprachliche Eigenschaften, es können aber auch nicht-sprachliche Phänomene relevant sein für ein Transkript (vgl. Mempel/Melhorn, 2014, 147). Je nach Forschungsdesiderat und Transkriptionskonvention werden die eingangs genannten Kriterien in unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt. Ein Transkript muss sowohl dem wissenschaftlichen Gegenstand angemessen, als auch mit der angewandten Theorie kompatibel sein und ferner spielt auch die Frage der Praktikabilität eine Rolle. Gerade bei Videobeispielen muss außerdem berücksichtigt werden, dass Transkripte nie Video- oder Audiodaten vollständig ersetzen und in ihrer Komplexität abbilden können. Es muss zwangsläufig eine Fokussierung auf die für das Forschungsdesiderat wesentlichen Aspekte stattfinden (vgl. ebd. 148). Für den Prozess der Entscheidungsfindung sind sowohl die Methodik, die erwarteten Ergebnisse als auch die forschungspragmatischen Erwägungen relevant. Für diese Arbeit wurde der Fokus auf eine gute Lesbarkeit gelegt, weil der Inhalt der Äußerungen und nicht unbedingt außersprachliche, filmische Phänomene, oder eine exakte phonetische Wiedergabe der jeweiligen Äußerungen Priorität haben. Diese Punkte sollen nur Berücksichtigung finden, wenn sie im Hinblick auf das Verständnis

der jeweiligen Incidents besonders wichtig sind. Das heißt, lediglich dann, wenn sie Einfluss auf stattfindende Adressierungen und Subjektivierungen haben. Aus den genannten Gründen wurde für die Darstellung der Videosequenzen ein einfaches Transkript gewählt. Für die Transkription verbaler Handlungen sind Partiturnotation und Zeilenschreibweise die gängigsten Arten der Notation (vgl. Mempel/Melhorn, 2014, 151). Weil es in M. A., für einen Sprachkurs nicht unüblich, wenig überlappende Sprechanteile gibt und dies ferner kein einziges der Incidents betrifft, und weil darüberhinaus die gute Lesbarkeit für die Analyse im Vordergrund steht, werden die nonverbalen Handlungen in einer Zeilennotation untereinander angegeben. Das Untereinander bildet dabei ikonisch die Abfolge der Sprecherbeiträge ab (vgl. ebd.). Die Verschriftlichung orientiert sich, so wie auch der Fernsehsprachkurs, an der Standardorthographie. Die gewählte Konvention erscheint geeignet, um die für das Forschungsinteresse relevanten Phänomene angemessen zu erfassen. Besonderer Wert wird dabei darauf gelegt, diese „vollständig, trennscharf und eindeutig darzustellen (Mempel/Melhorn, 2014, 159).

#### **4.3.1. Transkriptionsregeln**

Weil die transkribierten Videosequenzen im Rahmen des fünften Kapitels *Analyse der Videobeispiele*, und nicht im Anhang der Arbeit angeführt werden, ist es wichtig, an dieser Stelle die Transkriptionsregeln anzuführen. Das Videomaterial wird nach den Regeln der Standardorthographie verschriftlicht. Weil es sich um eine inhaltsbezogene Analyse handelt, wurde ein einfaches Transkript, bei dem die gute Lesbarkeit im Vordergrund steht, gewählt. Die Angaben erfolgen in Zeilen, wobei jeder Sprecher\_innenbeitrag einen eigenen Absatz erhält. Außersprachliche Äußerungen werden nur, insofern sie relevant sind, vom Autor angegeben. Folgende Zeichen/Abkürzungen werden verwendet (vgl. Elsayed, 2002, 71):

... Pause bzw. Abbruch

, verdeutlicht Satzstruktur des Sprechenden, wird nicht grammatikalisch exakt gesetzt

(*seufzt*) Außersprachliche Handlungen

[...] Auslassung

(*unv*) steht für unverständliche Teile

*AGM* steht für Ani-Gülgün-Mayr

*L* für Ludwig

*S* für Selma

*M* für Murat

*A* für Ayşe

*SB* für Saunabesucher

## 5. Analyse der Videobeispiele

Wie bereits angemerkt, wurden mit Hilfe der Key-Incident-Analyse „Ereignisse“ aus M. A. festgelegt, in denen Humor Auswirkungen auf die Subjektpositionierungsangebote im Fernsehsprachkurs der anderen Art hat. Ich habe die Key Incidents anschließend innerhalb von vier Kategorien systematisiert:

- Humor als Mittel zur Abwehr und Readressierung
- Humor als In-der-Schwebe-Halten
- Humor als Herrschaftsinstrument
- Kein Anrecht auf Humor

Die ausgewählten Kategorien werden einerseits als Überschrift(en) dienen und ferner illustrieren sie den analytischen Fokus des jeweiligen Unterkapitels. Am Ende dieses Kapitels werden diese unterschiedlichen Rahmungen bezüglich ihrer Parallelen und Unterschiede im Hinblick auf die Subjektivierungsbildung in M. A. zueinander in ein Verhältnis gesetzt.

### 5.1 Humor als Mittel zur Abwehr und Readressierung

Für diese Kapitel wurde ein Incident gewählt, das stellvertretend für die Möglichkeit von Figuren in M. A. steht, an sie gerichtete, inferiorisierende Adressierungen mit Humor zurückzuweisen bzw. abzuschwächen.

Das Beispiel stammt aus der dritten Folge des Fernsachsprachkurses, also aus dem



Abbildung 6: Ani Gülgün-Mayr beim Erklären der Weil-Sätze. Standbild aus Folge 3

sprachbezogenen ersten Teil.

Zu Beginn der Einheit gibt es eine lexikalische Übung zu Gegenteilwörtern. Murat und Ayşe befinden sich im Ehebett und Murat bildet Beispielsätze (siehe Kapitel 5.4). Im Anschluss daran (Folge 3 ab 2:48) folgt ein grammatischer Abschnitt mit

*Weil-Sätzen*. Auf einem Tafelbild sind zwei Hauptsätze und ein Beispiel, in dem aus diesen ein Nebensatz mit *Weil* gebildet wird, festgehalten.

Nach diesem Vorbild bildet das sich im Ehebett befindliche Paar Beispielsätze. Die Lehrerin gibt ihnen dazu jeweils zwei Hauptsätze vor und fordert Ayşe und Murat abwechselnd auf, Sätze nach obigem Beispiel zu bilden. Im Laufe dieser Aufgabe stellt sich heraus, dass Murat den Hochzeitstag seiner Frau vergessen hat, weshalb diese wütend ist. Ani Gülgün-Mayr fragt schließlich Murat, warum dieser den Hochzeitstag vergessen habe. Murats Antwort (4:01-4:05):

M: Ich habe den Hochzeitstag vergessen, weil er schon 100 Jahre her ist.

Dieser Satz bildet den Übergang zum ersten Incident. Ani Gülgün-Mayr nämlich lobt Murat für dessen gutes Deutsch, was dieser mit großer emotionaler Erregung aufnimmt, worauf sich sogar Ayşe einschaltet (4:06-4:36):

AGM: Murat, also ich muss schon sagen, dein Deutsch ist wirklich sehr gut (wird durch Intonation und Gestik unterstrichen)!

M: Ja (Murat richtet sich auf), Murat spricht gutes Deutsch, weil Murat seit 100 Jahren in

Wien lebt (mit spöttelndem Unterton, gereizt)!

Das kann ich jetzt echt nicht mehr hören!

Ja, gutes Deutsch. Ja, gutes Deutsch (hohe Stimme, imitiert die Aussage ironisch).

Ich lebe seit 40 Jahren hier, ja (schreit!)

Was soll ich denn sonst gut können? Suaheli (Stimme überschlägt sich)?!

A: Beruhig dich (sanft, redet ihm gut zu).

AGM: Komm, beruhig dich wieder, es ist ja nicht böse gemeint.

Der situative Kontext dieses Incidents ist eine Deutschstunde und somit eine Unterrichtssituation. Die Rollen sind klar verteilt, Murat und Ayşe sind die Schüler\_innen und Ani Gülgün-Mayr die Lehrerin. Alleine durch diese Funktion übt sie objektivierende Macht über ihre Sprache und ihr Sprechen aus und bestätigt noch die ihr zugestandene superiorisierte Position (vgl. Dirim, Eder, Springsits, 2013, 128). Murat wird über das zweifelhafte Kompliment, gut Deutsch zu sprechen, als Migrationsanderer adressiert. Die Kursleiterin bietet ihm auf diese Weise eine untergeordnete Subjektposition an, die Murat, obwohl er im Format als gewissermaßen abhängiger Lernender konstruiert wird, nicht annimmt. Absurd ist dabei, dass Murat in M. A. einerseits als Figur entworfen wird, die in ihrem lebensweltlichen Alltag „perfekt“ Deutsch spricht und andererseits den Lernenden in einem A2-Kurs mimen muss. Nicht nur seine Rolle, auch die der Figur Ani Gülgün Mayr ist diffus, gleiches gilt bezüglich ihrer konstruierten Zugehörigkeit zu den Gruppen *Wir* und *Nicht-Wir*. Mal verortet sie sich als Angehörige des Nicht-Wir, mal – wie in diesem Beispiel – als Teil des Mehrheits-Wir, als Lehrerin nämlich, die sich gegenüber ihren Lernenden mit „Migrationshintergrund“ in einer superiorisierten Position befindet und diese dadurch zu Anderen macht, dass sie ihnen unterstellt, sie sprechen (nur) gutes Deutsch und somit anders als die legitimen Sprecher\_innen der Amtssprache (vgl. Dirim, Eder, Springsits, 2013, 128). Murat wird von seiner Lehrerin als Mitglied eines sprachlich defizitären Nicht-Wirs konstruiert, dessen Deutsch durch einen Mangel gekennzeichnet ist: es ist gut, aber anders/schlechter als jenes des Wir. Dabei handelt es sich um einen „Mangel“, der erst durch die Unterscheidungspraxis zwischen Sprecher\_innen mit und ohne Migrationshintergrund als relevant gesetzt wird. Die Adressierung schließt also die für Othering typische, he-

gemoniale Praxis des Fremdmachens ein (vgl. Castro Varela, Mecheril, 2010, 43). Murat wird aufgrund seines „Migrationsghintergrunds“ hierarchisierend positioniert, sein Deutsch, und somit er selbst, wird in ein Verhältnis gesetzt zu jenem der Mehrheitsgesellschaft und zu jenem von Ani Gülgün-Mayr. Ein „Kompliment“ wie das Geschilderte spricht nur aus, wer sich in einer superioren Position als Sprecher\_in wähnt. Als typisches Beispiel kann etwa ein Kompliment von Primärsprecher\_innen an Fremdsprachenlernende für ihre guten Kenntnisse genannt werden. Murat aber akzeptiert das inferiorisierende Subjektpositionierungsangebot der Lehrerin nicht. Er setzt sich selbst in ein Verhältnis zu der ihn adressierenden Ins-Verhältnis-Setzung (vgl. Reh/Ricken, 2012, 45). Trotz der augenscheinlichen Verletztheit und großer persönlicher emotionaler Beteiligung erfolgt seine Antwort im Modus des Humors. Murat leitet seine Äußerung mit einem *Ja* ein, bestätigt also scheinbar den Inhalt der Äußerung, also, dass er gut Deutsch spricht. Allerdings spricht Murat über sich in der dritten Person. Er sagt nicht etwa *Ich*, sondern *Murat spricht gutes Deutsch*. Er reproduziert damit eine Äußerung, die er offensichtlich schon oft gehört hat und gerät so in Rage, dass er seine entspannte, liegende Position aufgibt und sich aufrichtet. Er erklärt seine guten Sprachkenntnisse gleichzeitig damit, dass er *seit 100 Jahren in Wien lebe*. Natürlich ist dies eine bombastische Übertreibung. Allerdings verweist er darauf, dass er wirklich schon seit 40 Jahren und somit fast sein ganzes Leben in Wien lebt und offenbar noch immer als Anderer gilt. Kurzzeitig verlässt Murat den Modus des Ironischen, nämlich, wenn er erklärt, er könne das jetzt echt nicht mehr hören. Dieser Satz belegt, dass Murat offenbar schon sein ganzes früheres Leben – und noch immer – über das Merkmal Sprache adressiert und inferiorisierend positioniert wurde. Die Betroffenheit darüber scheint so groß zu sein, dass sie kein humorvolles Sprechen (darüber) zulässt. Auch Wortwiederholungen gelten als typisches Ironiesignal (vgl. Lapp, 1997, 29). Die Aussagen *Ja, gutes Deutsch. Ja, gutes Deutsch* werden demzufolge wieder ironisiert ausgesprochen. Auffällig sind Murats veränderte, hohe Stimme und seine intensive Gestik und Mimik, die ebenfalls typische Ironiesignale darstellen. Allem Anschein nach wiederholt Murat hier inferiorisierende Äußerungen, die er schon oft erfahren hat. Murat stellt die berechtigte Frage an die Lehrerin, welche Sprache er nach 40 Jahren in Wien sonst sprechen solle, wenn nicht Deutsch, und gibt mit *Suaheli* selbst eine mögliche Antwort. Mit *Suaheli* nennt er eine Sprache, die weit weg und „exotisch“ scheint, von

der die Figur Murat möglicherweise ferner annimmt, dass sie kaum in Österreich gesprochen werde. Auch legt er mit dem Vergleich offen, wie unangemessen und absurd das „Kompliment“ der Kursleiterin ist. Gleichzeitig hierarchisiert auch Murat selbst in diesem Moment und schärft seine Argumentation, indem er eine „exotische“ Sprache mit niedrigem Prestige wählt und implizit deren Sprecher\_innen inferiorisiert positioniert. Murat positioniert sich hier als westlich und weiß und inferiorisiert selbst, agiert also im Sinne der hegemonialen Strategie. Dass dies selbst in einem Moment passiert, indem sich eine Person gegen inferiorisierende Subjektpositionierung wehrt, zeigt wie wirkmächtig diese Diskurse sind. Murat selbst ist in einer Weise emotional beteiligt und gereizt, dass sich seine Stimme überschlägt. Die Situation gerät derart aus den Fugen, dass selbst Ayşe, die sonst nur nachsprechen darf, was ihr vorgesagt wurde, oder sich inhaltsbezogen zum Kurs äußern darf, sanft mit den leisen Worten *Beruhig dich* auf ihren Mann einwirkt. Zu Selbigem fordert auch Ani Gülgün-Mayr Murat auf und rechtfertigt sich damit, dass es nicht böse gemeint sei. Dies verdeutlicht, dass Murats Reaktion die Verhältnisse umkehrt. Die zunächst superiorisiert positionierte Lehrerin hält nicht an ihrer Äußerung fest, sondern gesteht ein, dass die Art und Weise, wie sie Murat angesprochen hat, unangemessen war. Sie erklärt, es sei ja nicht böse gemeint gewesen, und die Verhältnisse kehren sich scheinbar um. Denn es entsteht der Eindruck, die Lehrerin würde sich beim Schüler entschuldigen, was für gewöhnlich eher die Ausnahme darstellt. Warum die Verhältnisse sich tatsächlich nicht umkehren, sondern stabilisieren, sollen die folgenden Sätze zeigen. Problematisch in diesem Zusammenhang sind verschiedene Punkte. Sowohl Ani-Gülgün-Mayr als auch seine Partnerin fordern Murat auf, er möge sich beruhigen. Implizit unterstellen sie dadurch, Murat sei empfindlich. Auch der Verweis der Kursleiterin, es sei nicht böse gemeint gewesen, ist eine Dethematisierungspraxis. Auch wenn es nicht intendiert war, Murat zu verletzen, hat diese Adressierung dennoch genau diese Wirkung. Berechtigterweise kann die Frage gestellt werden, ob es im Kontext von Deutschunterricht (und nicht nur in diesem Kontext J. K.) aufgrund der gesellschaftlichen Machtverhältnisse überhaupt möglich sein kann, Lernende nicht inferiorisierend anzurufen (vgl. Dirim, Eder & Springsits, 2013, 135). Dennoch wäre es denkbar gewesen, dass eine der drei Personen den Vorfall thematisiert. Ani Gülgün-Mayr etwa kritisiert in der ersten Folge die mangelnde Trennschärfe des Terminus *Migrationshintergrund* und verweist im gleichen Atemzug auf

die problematische Anrede von Migrant\_innen in der Infinitivform (Folge 1 ab 3:42). Ausführungen zu migrationsgesellschaftlichen Themen sind Privileg von Ani Gülgün-Mayr, ihre Positioniertheit wird durch ihre vielfältige Kompetenz hergestellt. Auch in dieser Sequenz hat sie das letzte Wort und fordert, wie eingangs erwähnt, Murat indirekt dazu auf, nicht so empfindlich zu sein. In ihrem Artikel aus dem Jahre 2015 *Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein Plädoyer für mehr Empfindlichkeit* beschreiben Arzu Çiçek, Alisha Heinemann und Paul Mecheril die Vielgestaltigkeit von Rassismus und erklären, dass dieser nicht notwendigerweise auf intentionale rassistische Akte beschränkt sei (vgl. Çiçek, Heinemann, Mecheril, 2015, 143). Als *sekundäre Rassismuserfahrungen* definieren sie solche, die den inferioren Status und die zwischen Inferiorität und Superiorität unterscheidende Ordnung „anzeigende Erfahrung der Wut, der Beschämung oder Furcht, welche entstehe, wenn eigene Rassismuserfahrungen zum Thema werden“ beschreiben (vgl. ebd. 2015, 146). Sie sind deshalb als sekundär zu bezeichnen, weil sie im Zuge der Thematisierung oder Dethematisierung von primären Rassismuserfahrungen gemacht werden (vgl. ebd.). Murats Wut deutet daraufhin, dass er in dieser Sequenz eine sekundäre Rassismuserfahrung macht. Murat war zeitlebens Opfer linguizistischer Zuschreibungen und diese primären Rassismuserfahrungen sind die Ursache für die Wut, die Murat nun im Zusammenhang mit einer sekundären Rassismuserfahrung erfährt. İnci Dirim definiert diesen Terminus wie folgt: „[...] eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt (Dirim, 2010, 91). Typischerweise finden sekundäre Rassismuserfahrungen innerhalb einer Rahmung statt, in welcher sie nicht thematisiert werden können. So auch bei Murat. Er wird vielmehr aufgefordert, nicht so empfindlich zu sein, wodurch er ein weiteres Mal gekränkt wird und ferner eine Thematisierung bzw. Auseinandersetzung mit der Frage, warum Murat so emotional reagiert, verunmöglicht wird. Murat selbst gibt ja durch seine Aussagen, er könne das „mit dem guten Deutsch“ echt nicht mehr hören, eine direkte Vorlage, die wenigstens zu einem Kommentar oder zu einer Solidaritätsbekundung der Lehrerin genutzt werden könnte. An anderer Stelle, in Folge 2 (7:02-7:06), nimmt Ani Gülgün-Mayr etwa die Frage von Selma, warum Ludwigs Rolle so *deppert*

sein müsse, auf und bezieht sie mit einem *Alles schon erlebt* auf ihre eigenen Erfahrungen. Murats Einwände hingegen bleiben ungehört und unbeantwortet. Nach der Aufforderung an Murat, sich zu beruhigen, wird das Thema gewechselt und es geht weiter mit einem „Interkulturellen Hoppala“. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es Murats durch seine Reaktion zwar gelingt, ein inferiorisierendes Subjektivierungsangebot zurückzuweisen, die Lehrerin gesteht schließlich ein, es sei nicht böse gemeint gewesen, dennoch erlebt Murat hier eine sekundäre Rassismuserfahrung und es wird ihm von der hierarchisch höherstehenden Lehrerin verunmöglicht, diese zu thematisieren, sie behält das letzte Wort, wechselt das Thema und positioniert sich selbst letztlich wiederum in einer übergeordneten Subjektposition. Außerdem inferiorisiert Murat selbst mit der Aussage *Was soll ich denn sonst gut können? Suaheli?!*, indem er sich als weiß und männlich positioniert und so die Macht der hegemonialen Strategie reproduziert. Diese beabsichtigt, dass sich hegemoniale Projekte zu einer festen Hegemonie entwickeln. Selbst im Rahmen seiner kritischen Äußerung argumentiert Murat auch hegemonial und etabliert somit hegemoniale Strukturen.

## 5.2 Humor als In-der-Schwebe-Halten

Das nächste Incident soll verdeutlichen, wie Humor Subjektpositionierungsangebote in der Schwebe halten kann. Das gewählte Beispiel stammt aus der ersten Folge von M. A. und ist gleichzeitig das erste „Interkulturelle Hoppala“. Murat und Selma sind am Wiener Naschmarkt in ihrem Stammlokal und diskutieren ihr Lieblingsthema, eine mögliche Hochzeit. Vorab sei noch einmal erwähnt, dass Selma und Ludwig, das sogenannte „binationale Pärchen“, als sozioökonomisch höherstehend als Ayşe und Murat konstruiert werden. Ludwig bekleidet im Format die Rolle des „waschechten Österreichers“, Selma ist wortgewandt und darf sich von ihrer Rolle mit ironischer Eleganz distanzieren, was für Ayşe unmöglich ist. Das Paar wird am Ende des Sprachkurses heiraten; sie begegnen einander (fast) auf Augenhöhe. Nachdem Ludwig erklärt, er habe Selmas Mutter die Unnötigkeit der anachronistischen Institution der Ehe vor Augen geführt, was Selmas entsetzte Reaktion hervorruft, weil dies zwar ihre Meinung ist, aber nicht die offizielle Meinung, die sie gegenüber ihrer Mutter vertritt, führen beide sich die Möglichkeit einer potenziellen Hochzeit vor Augen. Es scheint, dass beide trotz unterschiedlicher Einwände die Ehe doch nicht für „so unnötig halten“.

Dennoch formuliert Ludwig zunächst abermals seine Zweifel und schildert die negativen Seiten einer möglichen Hochzeit (Folge 1 ab: 9:07)

L: Außerdem sind das rein praktische Erwägungen.

Ich hab einfach Angst, dass dann ein ganzer Flieger Verwandter auftaucht.

Sitzen eh alle nur nebeneinander, reden nur untereinander.

So eine Hochzeitsparallelgesellschaft.

S: Ah (holt Luft). Jetzt hör mir mal gut zu!

Wenn du schon mit politischen Schlagwörtern um dich wirfst,

dann sag ich dir mal eines:

Deine Döblinger Schnöselverwandtschaft aus dem Cottage

ist ja wohl weit mehr Parallelgesellschaft als meine Sippschaft!

L: Cottege, es heißt Cottege!

S: Ist doch mir Käse, wie das heißt (mit lauter Stimme und intensiver Gestik).

Zunächst formuliert Ludwig Bedenken bezüglich einer potenziellen Hochzeit. Er bezieht sich dabei nicht auf Probleme, die es zwischen ihnen als Paar geben könnte, sondern er adressiert vielmehr Selmas Verwandtschaft und damit auch sie in inferiorisierender Weise. So entwirft Ludwig hier ein Bedrohungsszenario, das er aber als *praktische Erwägungen* abtut. So artikuliert er seine „Angst“ vor einem ganzen Flugzeug voller „türkischer Verwandter“. Ein „ganzer Flieger von“ beschreibt dass es sich um eine Vielzahl handeln muss. Diese Äußerung ist bezüglich ihrer Quantität zweifellos übertrieben, was neben Ludwigs Gestik den ironischen Unterton bewirkt. Es handelt sich dabei aber um eine typische rassialisierende, rhetorische Figuration, in welcher über die Kriterien Menge und Lautstärke ein Bedrohungsszenario der Anderen bis hin

zu deren physischer Gewalt entworfen wird. Ludwig konstruiert Selmas Familie als unangepasst, als eine *Hochzeitsparallelgesellschaft*, die nur miteinander sozial agiert und viele Mängel aufweist. Diese Betrachtungsweise ist ausschließlich defizitär, die Verwandten werden regelrecht „ghettosiert“. Sie werden von Ludwig als Fremde, andere konstruiert, als homogenes, bedrohliches Nicht-Wir, das im Rahmen der Hochzeit – selbstverschuldet – nicht Teil des Mehrheits-Wir werden kann. Dass Ludwig innerhalb hegemonialer Ordnungen argumentiert, wird auch dadurch deutlich, dass er einerseits befürchtet, Selmas Verwandte werden in einer unglaublich großen Überzahl erscheinen – außer Ludwig lädt selbst ein Flugzeug voller Gäste ein, was nicht zu erwarten ist, wie eine spätere Szene aus Folge 5 (ab: 5:32) zeigen wird – und er andererseits dennoch annimmt, sie wären nicht Teil des Hochzeits-Mehrheits-Wir. Diese gewaltvolle Äußerung wird von Ludwig dadurch legitimiert, dass es sich um rein praktische Erwägungen handle und er berechtigte Angst hat, dieses „Problem“ könne eine glückliche Hochzeit verhindern. Über den Begriff Verwandtschaft richtet er ferner ein Subjektpositionierungsangebot an Selma, das auch diese zum Teil dieser inferiorisierten Gruppe werden lässt. Auch wenn sie im Format vor allem im Vergleich zu Ayşe als bestens integriert konstruiert wird, kann auch Selma nicht Teil des Mehrheits-Wir werden, sie bleibt Andere. Innerhalb der Beziehungsmuster von Selma und Ludwig in M. A. fällt auf, dass beide einander häufig im Modus der Ironie begegnen, indem sie etwa übertrieben, mit einem Augenzwinkern, Wortwiederholungen, oder gewagten Metaphern argumentieren (vgl. Lapp, 1997, 29). Ironie ist immer unbestimmt und meint nicht das, was gesagt wurde, es bleibt aber auch vage und unklar, was gemeint war. Insofern könnten Ludwigs Ausführungen auch als eine – wenn auch sehr gewaltvolle – Einladung zur Reflexion sein (vgl. Mecheril/Hoffarth, 2011, 31). Selma ist nicht bereit, Murats inferiorisierendes Subjektpositionierungsangebot anzunehmen, aber sie ist gewillt, Ludwigs ironisch, wie gewaltvoller Einladung zur Reflexion zu folgen. Auch Selma ist wie Murat im ersten Incident verletzt, allerdings reagiert sie mit etwas weniger emotionaler Beteiligung und der Zustand der Erregtheit hält auch weit kürzer an als bei Murat. Dennoch muss sie kurz Luft holen, sie leitet ihre Worte ein, indem sie Ludwig unmissverständlich auffordert *Jetzt hör mir mal gut zu*. Diese Einleitung lässt darauf schließen, dass ihr wichtig ist, was nun folgt. Zunächst kritisiert Selma Ludwigs

unreflektiertes Reproduzieren politischer Schlagwörter, unterstellt also, die Äußerungen Ludwigs kämen nicht von diesem selbst, er würde diese lediglich wiedergeben. Sie teilt ihrem Partner anschließend unmissverständlich (*dann sag ich dir mal eines*) Folgendes mit:

S: Deine Döblinger<sup>37</sup>Schnöselverwandtschaft aus dem Cottage<sup>38</sup>

ist ja wohl weit mehr Parallelgesellschaft als meine Sippschaft!

Selma stellt hier die beiden Familien kontrastiv gegenüber. Auf der einen Seite *ihre Sippschaft* auf der anderen Seite Ludwigs privilegierte *Schnöselverwandtschaft* aus dem Wiener Nobelvorort. Ironisch wird diese Aussage dadurch, dass sie auf Überzeichnung setzt und andererseits dadurch, dass Selma für die Beschreibung ihrer Familie ein aus dem Althochdeutschen abgeleitetes Wort verwendet. Mit Sippe wird im ursprünglichen Sinne das Verhältnis einer Blutsverwandtschaft in der germanischen Zeit verstanden. Der Rekurs auf die Blutsverwandtschaft kann auch als eine implizite Kritik an Ludwigs vorhergegangener rassialisierender Argumentation verstanden werden, im Sinne von „ein Blut“ und „eine Rasse“, einer konstruierten, monolithischen Einheit, mit der in der „Rassenlehre“ argumentiert wird. Selma setzt die beiden Familien gleich, beide sind gewissermaßen „Parallelgesellschaft“, wobei Ludwigs „Schnösel-Familie“ Selmas Argumentation zu Folge sogar noch weit mehr Parallelgesellschaft ist als ihre eigene. Die beiden Begriffe werden von dem Paar in entgegengesetzter Weise verwendet. Während Ludwig mit dem Terminus Parallelgesellschaft Selmas Familie zu nicht integrationsfähigen, sprachlosen, unsozialen Anderen macht, die unter sich bleiben (wollen) und diesen, „ghettoisierend“, eine inferiorisierte Subjektposition offeriert, zielt Selma auf die privilegierte Position ab, die Ludwigs Familie inne wohnt. Auch Selma erklärt Ludwigs Familie zum Nicht-Wir, allerdings aber aufgrund deren elitären Status. Selma legt Ludwigs Verwandtschaft so die Option einer übergeordneten Subjektposition nahe und zwar nicht nur bezüglich ihrer eigenen Verwandtschaft, sondern

---

<sup>37</sup>Döbling ist der Name des 19. Wiener Gemeindebezirkes.

<sup>38</sup> Das Cottageviertel, genannt *Das Cottage*, gehört zu den nobelsten Wohnvierteln Wiens.

auch im Verhältnis zum ohnehin superiorisiert positionierten österreichischen Mehrheits-Wir. Aufgrund ihrer übergeordneten Stellung sei Ludwigs Familie noch weiter vom österreichischen Mehrheits-Wir entfernt als Selmas Familie. Sie nutzt so die Uneindeutigkeit ironischen Sprechens zur Umkehrung von Ludwigs Positionsbestimmung (vgl. Klingenberg, 2013, 210) und lässt die Situation so ins Komische kippen. Der Dialog wird aufgelöst, indem Ludwig Selmas Aussprache kritisiert, wobei die Wortwiederholung diese Äußerung ebenfalls als Ironische markiert und Selma betont, dass es ihr nicht wichtig sei, wie das heißt. Sie sagt wörtlich *ist doch mir Käse, wie das heißt*, was als eine Referenz auf *cottage cheese* gelesen werden kann und einmal mehr Selmas Witz und ihre Schlagfertigkeit unterstreicht. Sie bringt ein Wiener Nobelviertel in einen Zusammenhang mit einer sehr preiswerten Käsesorte und ist damit in der Position, eine letzte humorvolle Äußerung zu tätigen. Es mag stimmen, dass es Selma egal ist, wie dieses Wort ausgesprochen wird. Ihre intensive Gestik und die laute Stimme deuten aber darauf hin, dass sie immer noch verärgert und auch verletzt ist.

L: Cottege, es heißt Cottege!

S: Ist doch mir Käse, wie das heißt (mit lauter Stimme und intensiver Gestik).

Im Anschluss wechselt Selma selbst aber rasch das Thema und kommt auf „Wichtigeres“ zurück, nämlich auf die Frage, ob Ludwig sie also nicht heiraten wolle. Selma ist in gewisser Weise widerständig, nimmt etwa die ihr und ihrer Familie von Ludwigs zugestandene Subjektpositionierung nicht an, sondern readressiert Ludwig und dessen Familie ebenfalls als „Parallelgesellschaft“, indem sie den Begriff über die Gleichsetzung der gegensätzlichen Familien ins Grotteske führt. Weder Ludwig, noch Selma distanzieren sich in irgendeiner Weise von ihren Äußerungen, thematisieren diese auch nicht, sondern wechseln einvernehmlich das Thema, so wird die Situation in gewisser Hinsicht in der Schwebe gehalten, sie bleibt unaufgelöst, ohne Abschluss, wie im ersten Incident auch, ohne Möglichkeit, die gewaltvolle, hegemoniale Praxis zu thematisieren. Ludwigs Sprechen über Selmas Verwandtschaft kann als rassialisierend erkannt

werden. Dies soll kurz mit dem aus vier Schritten bestehenden Modell von Rommelspacher (2009) illustriert werden.

1) Naturalisierung: Individuen werden aufgrund ihrer vermeintlichen Herkunft einer Gruppe zugeschrieben, der sie aufgrund biologischer Merkmale zugeordnet werden. Die spezifischen Gruppenmerkmale gelten dabei als unveränderliche Größe. Im Beispiel wird Selmas Verwandtschaft als feststehende türkische Gruppe markiert, ihre Herkunft wird ebenfalls festgelegt, weil sie mit dem Flugzeug anreisen müssen. Dieser Gruppe werden bestimmte Charakteristika zugeschrieben. Sie treten in großer Zahl auf, reden nur untereinander, wollen unter sich bleiben.

2) Homogenisierung: Selmas Verwandtschaft wird als homogene Gruppe dargestellt, Individuen werden als solche nicht anerkannt.

3) Polarisierung: Die entstandene homogene Hochzeits-Gruppe wird implizit den österreichischen Gästen gegenübergestellt. Verbindungen oder Überschneidungen erscheinen alleine deshalb unmöglich, weil die „Türk\_innen“ unter sich bleiben wollen.

4) Hierarchisierung: In Ludwigs Darstellung entsteht eine Rangordnung, „die österreichischen Gäste“ werden höher positioniert als „die türkischen Gäste“. Diese Hierarchisierung entsteht vor allem über die zugeschriebenen negativen Handlungsformen und den mangelnden Willen zur Integration. Diese Negativattribute haben gleichzeitig die Funktion, die Hierarchisierung zu legitimieren (vgl. Rommelspacher, 2009).

Ludwigs rassialisierende Äußerungen werden in keiner Weise kritisiert oder thematisiert, weil sie im Modus des ironischen Sprechens geäußert werden. Dies heißt, dass der analysierte Dialog zwar einerseits die Verhältnisse in der Schwebe hält, aber Humor hier andererseits zu einer erhöhten Sagbarkeit von Rassismen führt.

### 5.3 Humor als Herrschaftsinstrument

Für dieses Kapitel wurde ein Incident gewählt, das verdeutlichen soll, wie Humor inferorisierende Subjektpositionierungen und Ausgrenzen verstärken kann. Die zu analysierende Sequenz ist das Interkulturelle Hoppala aus der vierten Folge des anderen Fernsehsprachkurses. M. A. Ani Gülgün Mayr leitet den interkulturellen Teil mit folgenden Worten ein (Folge 4, 4:57-5:09):

AGM: Nun geht es weiter mit unserem interkulturellen Pärchen, Selma und Ludwig.

Heute sind die beiden in einer gemischten Sauna  
und Selma fühlt sich dabei gar nicht wohl.

Bereits in der Einleitung durch die Kursleiterin wird gesagt, dass es zu einer Situation kommen wird, in der Selma sich gar nicht wohl fühlt, was in weiterer Folge ein unangenehmes Gefühl oder eine peinliche Berührtheit bei den Rezipient\_innen auslösen kann. Die nun folgende Analyse soll mehrere Ursachen für Selmas Unbehagen ermitteln. Die Situation wird durch den Schlag eines Gongs eingeleitet (ab 5:10), die Zuseher\_innen sehen Selma und Ludwig von vorne in einer Sauna, Ludwig hat einen nackten Oberkörper, Selma bedeckt ihren mit einem Handtuch. Ludwig strahlt und unterstreicht sein offensichtliches Wohlbefinden mit einem *Ach* und indem er tief durchatmet, Selma hingegen wirkt in ihrer Körperhaltung angespannt und blickt etwas skeptisch. Die Szene wird untermalt von sphärischen, meditativen Klängen. Von Anfang an wird unterstrichen, dass beide das Saunaerlebnis unterschiedlich empfinden (5:15-5:54).

L: Die ganze Woche hab ich mich gefreut auf diesen Augenblick!

S: Und ich denk mir schon mein ganzes Leben, was daran so viel Freude bereitet?

L: Du kannst dich halt noch nicht ganz integrieren.

Schau, du wirst dich schon noch dran gewöhnen.

So ein Saunabesuch ist in Österreich fast so was  
wie ein gesellschaftliches Ereignis, weißt du?

L: Man trifft sich, erzählt sich Witze.

Es ist natürlich auch supergesund für das Wohlbefinden!

S: Glaubst du, ich weiß nicht, was eine Sauna ist, Ludwig?!

L: Sag mal, warum bist du eigentlich so stinkad<sup>39</sup> zu mir?

S: Willst du das ehrlich wissen?

Zu Beginn äußert Ludwig, wie sehr er sich auf diesen Saunabesuch gefreut habe, Selma erklärt darauf, sie habe noch nie verstanden, was daran schön sein soll. Ludwig versucht nun nicht etwa, Selma argumentativ von den Vorzügen des Saunierens zu überzeugen, er versucht nicht, ihre Ausführungen zu verstehen. Vielmehr erklärt er Selmas Skepsis damit, dass diese sich noch nicht ganz integrieren könne, sich aber noch an die Sauna gewöhnen werde. Ludwig positioniert sich hier eindeutig als Mehrheitsangehöriger, der sich seiner „migrantischen“ Partnerin gegenüber in einer superiorisierten Position befindet. Zudem wird Selma mit dem Verweis, sie könne sich noch nicht ganz integrieren, fremd gemacht und als Nicht-Wir konstituiert. Wenn Ludwig von Können bzw. Nicht-Können spricht, dann legt diese Äußerung nahe, dass Selma eine an sie zu recht gestellte Anforderung, die der einwertigen Assimilation, noch nicht erbracht habe und ferner daran arbeiten müsse, sich noch (weiter) zu integrieren. Selma bleibt einmal mehr Nicht-Wir, es wird ihr trotz ihrer vergleichsweise hohen Stellung innerhalb des Formats versagt, ganz zum Wir zu werden. Ludwig inferiorisiert Selma hier in zweierlei Hinsicht. Einerseits legt er ihr die Subjektposition einer Noch-Nicht-Ganz-Integrierten nahe, andererseits wird Selma auch bezüglich ihrer Position als Saunagängerin inferiorisierend positioniert und zu einer Anderen. Sie wird von Ludwig als ahnungslose Fremde adressiert, der er in der Folge in infantilisierender Weise das „Prinzip Sauna“ erklären muss. Ludwig erklärt dabei nicht, wie saunieren im Allgemeinen funktioniert, sondern lediglich, dass es gesund ist, merkt er an. Der Großteil seiner Erklärungen erläutert Saunieren als typisch österreichisches Kulturphänomen und gesellschaftliches

---

<sup>39</sup> Bedeutet soviel wie *böse, gereizt*.

Ereignis. Weder ist Österreich im Gegensatz zu Russland oder Finnland für eine spezifische Saunakultur bekannt, was die Frage aufwirft, wie sich Selma integrieren sollte, noch ist es ein außergewöhnliches Österreich-Spezifikum, dass Menschen in einer Sauna miteinander sprechen, noch mögen alle Österreicher\_innen Saunabesuche oder die Gespräche dort. Selma stellt die Frage, ob Ludwig (ernsthaft) glaube, sie wisse nicht, was eine Sauna sei. Mit keiner Silbe wird Ludwigs Vorwurf, sie sei noch nicht integriert, behandelt, dieser wird dethematisiert und Ludwig zeigt sich gekränkt und möchte wissen, warum Selma so böse (stinkad) zu ihm sei. Selma erklärt daraufhin nicht etwa, wie man erwarten könnte, dass Ludwigs inferiorisierende Ansprache daran schuld sei, sie führt als Grund vielmehr den selbstverständlichen Umgang mit Nacktheit in diesem Setting an und, dass sie nicht glauben könne, dass niemand schaue. Selma wird hier über das Format als rückständiges „Orientalisches-Nicht-Wir“ konstruiert, das Probleme mit Nacktheit hat, wohingegen Ludwig als westlich, aufgeklärt und liberal gesetzt wird, auch dies eine gewaltvolle, hegemoniale Praxis. Es mischt sich nun ein weiterer, männlicher Saunabesucher (SB) in den Disput des Pärchens ein. Dieser ist während der gesamten Sequenz nicht zu sehen und die Zuschauer\_innen müssen sein Äußeres über seine Stimme imaginieren.

SB: Hallo, normalerweise zieht man sich aber schon aus,  
wenn man in die Sauna geht!

S: Das verbiete ich mir, was geht Sie das an, ob ich mich hier verhülle, oder nackt zeige?

SB: Dua di ned aufpudeln<sup>40</sup>,  
bei uns is des normalerweise so.

S: Na wie reden Sie denn überhaupt mit mir?! Ludwig, sag doch was.

---

<sup>40</sup>*Künstlich aufregen.*

SB: Diskutier ned mit mir, runter mit der Wäsch (e).

L: Stop, stop, stop, stop. Schatzi, reg dich nicht auf.

Sie, sie, sie ist Türkin. Der Herr meint es dir doch nur gut!

S: Halt die Schnauze (zu Ludwig). Wisst ihr was,

ihr zwoa Nackatn? Ihr könnts euch gegenseitig auf die Wampnschaun,

weil i geh nämlich ins Hamam, so schauts aus (verlässt die Sauna).

Selmas inferiorisierte Positioniertheit im Zuge dieser Konversation wird im Verhältnis zu den liberalen, körperbewussten, mehrheitsgesellschaftlichen Saunagängern erzeugt. Das Komische in der Szene wird durch den Idiolekt des stark im Wiener Dialekt sprechenden Mannes realisiert. Aus diesem Grund wurde im Transkript auch von der Standardorthographie abgewichen. Die Ansprache im Dialekt in einem A2-Sprachkurs erscheint didaktisch fragwürdig und unterstreicht Selmas Subjektposition als Fremde. Auch die Stimme des Mannes ist übertrieben grob und laut, der stillen Atmosphäre in einer Sauna somit völlig unangemessen. In dezidiert sexistischer Weise wird Selma befehlsartig aufgefordert, sich zu entkleiden, ihr Handtuch abzulegen. Das *normalerweise zieht man sich aber schon aus* unterstreicht ein Normalitätskonstrukt der weißen, männlichen Mehrheitsgesellschaft, eine Regel, die Selma als konstruierte Andere zum Missfallen des Mannes nicht befolgt. Alleine, dass der Saunabesucher glaubt, in solch grober und unverschämter Weise sprechen zu dürfen, unterstreicht ihre inferiorisierte Subjektposition als Frau und Fremde. Selma weist den Mann zurecht und erklärt, dass sie seinen Kommentar als unangemessen empfindet. Der Besucher der Sauna erklärt, sie solle sich nicht künstlich aufspielen, *bei uns is des normalerweise so*. Bei uns meint hier in Österreich, wodurch ausgesprochen wird, dass Selma nicht Bestandteil des Mehrheits-Wir ist. Die sonst schlagfertige und witzige Selma ist mit der Situation überfordert, sie darf in dieser Sequenz nicht lustig sein, sie darf als inferiorisiertes Subjekt

auch nicht für sich selbst sprechen und bittet ihren Fast-Ehemann um Hilfe. Der Saunabesucher erklärt Selma, sie solle nicht mit ihm diskutieren, legt also in hierarchisierender Weise nahe, dass Selma gar nicht in der Position ist und fordert Selma nochmals nachdrücklich auf, sich auszuziehen. Der Sexismus hat in diesem Ausschnitt eine potenzierende Wirkung. Ludwig bittet zunächst Selma, sich zu beruhigen und wendet sich dann dem Mann zu. Mehrfach wiederholt er das Wort *Sie, sie, sie* was bei den Zuseher\_innen die Erwartungshaltung hervorruft, er würde den Saunabesucher beschimpfen wollen. Ludwig sagt aber schließlich *Sie, sie, sie ist Türkin*, eine unerwartete Wendung, die komisch sein soll und dem Saunagast als Erklärung für Selmas rechtfertigungswürdiges Verhalten dienen soll. Ludwig macht seine Partnerin somit explizit zur Anderen und erklärt gleichzeitig ihre vermeintlichen Defizite. Damit nicht genug, er tut gewaltvolle und sexistische Ansprache auch noch mit einem *Der Herr meint es dir doch nur gut!* ab, womit er verharmlost, dethematisiert und gleichzeitig legitimiert. Das ist nun auch der offensichtlich verletzten Selma zuviel. Dies ist die einzige Szene in M. A., in der sie in scharfer Weise mit Ludwig spricht. Sie fordert Ludwig mit einem unmissverständlichen *Halt die Schnauze* auf, ruhig zu sein und spricht nun wieder für sich selbst. Interessanterweise tut sie dies ebenfalls auf Wienerisch, womit sie das implizit ausgesprochene Subjektpositionierungsangebot als eine dem Wiener Dialekt nicht mächtige Sprecherin zurückweist. Ihr Sprechen im Wiener Dialekt wird noch zusätzlich dadurch inszeniert, dass sie Ludwig auffordert, die Schnauze zu halten. Nun ist Schnauze kein typischer Wiener Ausdruck, sondern vielmehr in Berlin geläufig, man denke nur an die berühmte *Berliner Schnauze* und dies führt dazu, dass umso mehr auffällt, dass Selma nun „wienert“. Selma antwortet nun ebenfalls im Modus des Humors:

S: Wisst ihr was, ihr Nackatn<sup>41</sup>

Ihr könnts euch gegenseitig auf die Wampnschaun,  
weil i geh nämlich ins Hamam, so schauts aus (verlässt die Sauna).

---

<sup>41</sup>*Nackten.*

Selma setzt nun ihre eigene Positioniertheit in ein Verhältnis zu Ludwig und dem anderen Saunabesucher. Diese werden als Nackte adressiert, während Selma selbst – wenn auch nur mit einem Handtuch – bekleidet ist. Ferner positioniert sie beide über das Wort *Wampe* (*dicker Bauch*) als übergewichtige Männer, die sich doch gegenseitig anschauen können, anstatt Saunabesucherinnen anzugaffen. Selmas Ankündigung, sie gehe ins Hamam, ist vermutlich nicht ernst gemeint, sie spielt in ironischer Weise auf die fremdmachende Zuschreibung an, erklärt sich aber über eine Praxis des *Self-Othering* auch selbst zur Anderen. Rezipient\_innen könnten fälschlicherweise glauben, Selma habe nun einen starken Abgang. Entscheidend ist aber, dass Selma während der gesamten Sequenz zur Anderen gemacht wurde. Selbst ihr Partner hat sich bei einem gewaltvoll agierenden Besucher implizit für „seine Frau“ entschuldigt und dessen sexistisches Handeln sogar legitimiert. Humor tritt hier als Herrschaftsinstrument auf, weil er machtvolle Äußerungen sag- und legitimierbar macht. Selma hingegen kann erst am Ende der Sequenz über humorvolles, widerspenstiges Sprechen agieren. Selma war von Anbeginn symbolisch ausgegrenzt, durfte nicht Teil des Sauna-Mehrheits-Wir sein. Eine bloße körperliche Anwesenheit bedeutet keinesfalls, dass man dazugehören darf. Selma wird zunächst symbolisch ausgegrenzt und diese Ausgrenzung wird mit ihrem Verlassen der Sauna zu einer faktischen Ausgrenzung.

#### 5.4 Kein Anrecht auf Humor

Wie bereits in Kapitel 2. 2 *Die Figurenkonstellation in Mein Almanca* dargelegt wurde, wird Ayşe als passive Figur konstruiert. Die Figur Ayşe ist in ihrem Handlungsspielraum sehr limitiert, sie wird meistens vor dem Fernseher und auf der Couch gezeigt. Sie hält sich nahezu ausschließlich in den eigenen vier Wänden auf. Ayşe entscheidet ferner nicht selbst, sich den Kurs anzusehen, sondern wird von ihrem Mann Murat dazu aufgefordert. Auch wird Ayşe in der ersten Folge von Ani-Gülgün-Mayr als Adressatin des Kurses angesprochen. Ayşe ist als Figur sehr begrenzt konstruiert, ihre Gefühlswelt wird nicht dargestellt und aufgrund ihrer passiven Rolle lässt sich auch nicht sagen, ob Ayşes Handeln schlüssig ist. Ferner darf Murats Frau keine eigenen Gedanken formulieren, weder im Deutschen, noch im Türkischen. Sie darf entweder nachsprechen, was

ihr im Rahmen des Deutschkurses vorgesprochen wird, oder sie führt Grammatikübungen durch, nachdem sie von der Kursleiterin dazu aufgefordert wurde. Ayşe wird entlang ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse inferiorisiert positioniert, sie ist sprachlich nicht handlungsfähig. Gleiches gilt in Bezug auf Humor. Es konnte bei der Sichtung des Materials keine einzige Szene gefunden werden, in der Ayşe humorvoll agieren kann. Zumeist reagiert sie gar nicht und nimmt auch Vorwürfe stillschweigend hin. Als sie von Ani Gülgün-Mayr in Folge 1 (4:34-4:38) gefragt wird *Ayşe bist du noch da?*, antwortet sie nur mit *Ja*. Eine ironische Distanzierung oder kritische Widerworte sind der Figur Ayşe fremd. Ihre Tochter Selina lacht ihre Mutter an dieser Stelle offen aus und verbessert kurz darauf ihre Aussprache des Wortes *gehen*. Auch in Folge 3 (1:36-1:41) wird Ayşe von der Lehrerin gemaßregelt, weil sie sich neben dem Deutschkurs auch um die Vorbereitung für das anstehende Abendessen kümmert: *Ayşe, nun lass doch mal bitte die Kartoffeln und sprich bitte laut und deutlich mit*. Wiederum tut Ayşe pflichtschuldig, was von ihr erwartet wird, nickt nur und sagt kein Wort. Sie wird in einer defizitären Zuschreibung als rückständige, türkische Hausfrau am Herd konstruiert und der emanzipierten Selma kontrastiv gegenüber gestellt. Somit werden Deutschkenntnisse auch mit Emanzipation gleichgesetzt. Je besser eine Figur Deutsch sprechen kann, desto emanzipierter ist sie in M. A. Bezüglich der Bedeutung von Humor gilt, dass der Umstand, dass Ayşe in keiner einzigen Situation des gesamten Ferns Sprachkurses auch nur einmal humorvoll agieren darf, eindeutig ihre inferiorisierte Position innerhalb des Formats illustriert. Ayşe wird als ein Subjekt ohne Humor konstruiert. Ayşes primäre Eigenschaft für M. A. ist die konstruierte Rolle einer sprachlosen, türkischen Migrantin, sie ist mehr leere Subjekthülle als Subjekt und mehr Nicht-Figur als Figur.

## 5.5 Expert\_innenrating

Das Expert\_innenrating wird im Rahmen des vorliegenden Kapitels behandelt, weil es Bestandteil der Analyse der Videosequenzen war. So wurde im Kontext einer Forschungswerkstatt an der Universität Oldenburg unter der Leitung von Prof. Dr. Paul Mecheril unter anderem die erste Folge von M. A. gezeigt und mit den Teilnehmer\_innen im Hinblick auf meine Forschungsfrage diskutiert. In diesem Kapitel wird einer-

seits mein Vorgehen skizziert und andererseits werden die wichtigsten Rückmeldungen, die ich von den Teilnehmer\_innen erhalten habe, zusammengefasst. Ein *Fazit* und ein *Ausblick* werden anschließend die vorliegende Masterarbeit beschließen. Im Sinne der Triangulation wurden Key-Incident-Analyse und Expert\_innenrating kombiniert, um einerseits die erzielten Ergebnisse bzw. das gewählte Vorgehen zu validieren und andererseits, um die gewonnen Erkenntnisse anzureichern und zu vertiefen (vgl. Flick, 2012, 520). Ein Expert\_innenrating ist eine interne Validierung eines Testverfahrens, indem Expert\_innen eine Einschätzung darüber abgeben, inwieweit die angewendeten Methoden geeignet zur Bearbeitung der Forschungsfrage sind. Es kann somit als eine Plausibilitätsprüfung des gewählten Forschungsansatzes verstanden werden (vgl. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/expertenrating/4563>, letzter Zugriff: 20. 07. 2016).

#### **5.5.1. Zum Begriff Expert\_in**

Relevant ist in diesem Zusammenhang die Frage, wer als Expert\_in gilt, weil die Auswahl einer Gruppe als Expert\_innen häufig keinen klaren und definierten Kriterien folgt (vgl. Meuser/Nagel, 2013, 460). Expert\_inneninterviews zielen auf einen angenommenen Wissensvorsprung der Expert\_innen ab. Der Status *Expert\_in* wird in diesem Zusammenhang von dem/der jeweiligen Forscher\_in und abhängig vom jeweiligen Erkenntnisinteresse verliehen. „Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (ebd. 461). Auch im Falle der vorliegenden Masterarbeit wurde einer Gruppe von Personen von mir der Status Expert\_innen verliehen. Die Forschungswerkstatt an der Universität Oldenburg wird, wie eingangs erwähnt, von Prof. Dr. Paul Mecheril geleitet. Im Rahmen dieser Werkstatt tauschen sich vor allem Promotionsstudierende aus der Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten *Migrationspädagogik*, *Migrationsforschung*, *Rassismuskritik* über unterschiedliche Forschungsvorhaben aus. Der migrationsgesellschaftliche Blick auf gesellschaftlich reproduzierende Machtverhältnisse schließt dabei gut an das Forschungsdesiderat meiner Masterarbeit an. Aus den geschilderten Gründen konnte ich annehmen, dass diese Gruppe über Wissen verfügt, das zu einer Erweiterung meiner Perspektive führen

würde. Ausschlaggebend für die Auswahl der Personen war ferner eine bestehende Kooperation zwischen den Universitäten Wien und Oldenburg.

### **5.5.2. Der Ablauf des Expert\_innenratings**

Bereits zwei Wochen vor der Durchführung des Expert\_innenratings wurde den Teilnehmer\_innen per E-Mail ein Thesenpapier zur Ansicht und Vorbereitung mit meinen wichtigsten Thesen geschickt (siehe Anhang). Das Rating wurde in der ersten Phase der Masterarbeit, beim Sichten der relevanten Literatur und dem Erstellen des Gesprächsinventars, durchgeführt. Das Expert\_innenrating lief wie folgt ab:

Zunächst wurden in einer 20-minütigen Powerpoint-Präsentation die Analyseperspektive dargestellt sowie einige Anmerkungen zu M. A. gemacht. Die Teilnehmer\_innen erhielten zum leichteren Verständnis ein *Handout* (siehe Anhang). Im Anschluss daran wurde die erste Folge des Ferngesprächskurses gezeigt, es folgte eine fünfminütige Pause. Danach wurde eine plenare Diskussion unter meiner Leitung geführt. Der Verfasser vorliegender Arbeit hielt die wichtigsten Punkte dieser Diskussion schriftlich fest und nahm das Gespräch ferner – mit der ausdrücklichen Genehmigung aller Beteiligten – als Audiodatei auf. Den Abschluss des Expert\_innenratings bildeten das 20-minütige Ausfüllen des offenen Fragebogens und eine 15-minütige Rekapitulation des bereits Geschehen, innerhalb welcher vom Verfasser dieser Arbeit die bereits geschehen Schritte dargelegt und in der Folge das weitere Vorgehen diskutiert wurde. Zeitnah nach der Durchführung des Expert\_innenratings wurden die Fragebögen ausgewertet. Die wichtigsten Ergebnisse werden in der folgenden Zusammenfassung wiedergegeben, wobei der Fokus auf jenen Perspektiven liegen soll, die erkenntniserweiternd für den Verfasser waren/sind.

### **5.5.3. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse**

Ausschlaggebend für die Wahl eines offenen Fragebogens war die Möglichkeit, dass die Befragten die Antwort frei formulieren können, sowohl im Hinblick auf Inhalt und Form, als auch bezüglich der Ausführlichkeit der Antworten selbst. Ferner war es mir wichtig, Begründungen für die jeweiligen Meinungen der Befragten und einen Einblick

in ihre Erkenntnisse zu erhalten, was ebenfalls für die offene Form sprach (vgl. Burkhard & Eickenbusch 2000, 117 ff.). Abgesehen davon konnte die Bereitschaft und das Vermögen zur ausführlichen Artikulation bei den Befragten vorausgesetzt werden, weil diese mich einerseits zur Präsentation meines Themas eingeladen hatten und ferner als Dissertant\_innen Erfahrung darin haben, sich schriftlich differenziert und exakt auszudrücken. Der im Rahmen des Expert\_innenratings vorgelegte Fragebogen enthielt drei offene Fragen (siehe Anhang):

- Was ist Ihr fachlicher Kontext?
- Erscheint Ihnen die von mir gewählte Analyseperspektive plausibel?
- Ergänzungen? Anregungen? Kritik?

Insgesamt haben 12 Personen – und somit alle Teilnehmer\_innen – den Fragebogen beantwortet. Die Befragten verordnen sich selbst innerhalb der Erziehungswissenschaft, Bildungsarbeit, Migrationspädagogik und Erwachsenenbildung. Bezüglich der Plausibilität der Analyseperspektive bescheinigen diese alle Befragten, genauso wie die Relevanz des Themas. Allerdings findet sich häufig der Hinweis darauf, dass eine Fokussierung notwendig sei, weil die Perspektive noch sehr offen und komplex sei. Als Fokussierungen werden einerseits der Rekurs auf den präsentierten Terminus *Deutscherlernedispositiv* und inferiorisierende Subjektpositionierungsangebote wie über Rassialisierungen realisierte Witze vorgeschlagen. Ferner wurde mir empfohlen, nicht alle genannten migrationsgesellschaftlichen Differenzlinien, über die Inferiorisierungen stattfinden, zu analysieren, sondern mich auf drei bis vier dieser Linien zu konzentrieren.

Diese Anregungen aus dem Expert\_innenrating haben in weiterer Folge zur Forschungsfrage *Welche Funktionen haben Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote des Fernsehsprachkurses Mein Almanca?* dieser Masterarbeit geführt. Auch dem Hinweis, die migrationsgesellschaftlichen Differenzlinien von zunächst fünf zu reduzieren, wurde gefolgt, weshalb der Fokus beim Gewinnen der Key Incidents auf den Differenzachsen *Kultur, Religion* und *Zugehörigkeit* lag. Die abschließende Frage nach *Ergänzungen? Anregungen? Kritik?*<sup>42</sup> wurde vor allem in der Absicht formuliert,

---

<sup>42</sup> Die geäußerte Kritik beschränkte sich einerseits auf den Tipp, mich bei den eigenen Redebeiträgen zurückzunehmen und andererseits auf die Anmerkungen, dass nicht alle am Thesenblatt erwähnten Punkte besprochen werden konnten.

die bereits gewonnenen Erkenntnisse zu ergänzen und zu vertiefen. In diesem Zusammenhang sollen hier kurz, auszugsartig, drei ergänzende Perspektiven geschildert werden, die aus inhaltlichen oder forschungspragmatischen Gründen nicht berücksichtigt werden konnten, aber interessante Forschungsdesiderate darstellen. Eine inhaltliche Anregung bezieht sich auf die Möglichkeit, die Positionierungsangebote zu untersuchen, die über Ironisierung und Witz an die Rezipient\_innen des Fernsehsprachkurses gemacht werden, differenziert nach gesellschaftlicher Positionierung im Kontext von Migrations- und Rassismuserfahrungen. Inwieweit werden Verletzungen wieder aufgerufen und inwiefern bietet das Format „Spielräume“ für Widerständigkeit und subversive Lesarten? Es wurde ferner auch dafür plädiert, *das Lachen* der Figuren in M. A. zu untersuchen. Ein Lachen, das sowohl als Kritik an rassistischen Verhältnissen als auch als Verstrickung in diese gelesen werden kann. Eine weitere Anregung erörtert die Möglichkeit der Entwicklung einer neuen Perspektive über die Analyse. Eine neue Perspektive im Hinblick darauf, was M. A. unsichtbar macht, dadurch, dass es bestimmte Bilder und Diskurse ausschließt. Die geschilderten Beispiele sollten einen Eindruck davon liefern, inwieweit durch das Expert\_innenrating eigene Perspektiven erweitert und vertieft werden konnten. Ferner diene das Expert\_innenrating auch zur Validierung der Analyseperspektiven und zur Klärung der Forschungsfrage.

## 6. Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden die Funktionen von Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote des Fernsehsprachkurses Mein Almanca analysiert. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Key Incidents festgelegt und im Rahmen von vier Kategorien systematisiert und analysiert:

- Humor als Mittel zur Abwehr und Readressierung
- Humor als In-der-Schwebe-Halten
- Humor als Herrschaftsinstrument
- Kein Anrecht auf Humor

Die erzielten Analyseergebnisse weisen sowohl Parallelen als auch Unterschiede im Hinblick auf die Bedeutung von Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote in M. A. auf, die nun in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Innerhalb der ersten Kategorie *Humor als Mittel zur Abwehr und Readressierung* wird Murat in einer Unterrichtssituation von der Kursleiterin, die alleine durch ihre Funktion als Lehrerin eine superiorisierte Position einnimmt, als Migrationsanderer adressiert. Über das zweifelhafte Kompliment, gutes Deutsch zu sprechen, bietet die Lehrerin Murat eine untergeordnete Subjektposition an, die Murat allerdings nicht akzeptiert. Murat antwortet im Modus des Humors und erreicht damit, dass die superiorisiert positionierte Lehrerin nicht an ihrer Äußerung festhält und implizit eingesteht, Murat in unangemessener Weise angesprochen zu haben. Murat weist so ein inferiorisierendes Subjektivierungsangebot zurück. In diesem Moment fungiert Humor als Mittel zur Abwehr und Readressierung. Dennoch können die machtvollen Verhältnisse nicht umgekehrt werden, weil einerseits Murat eine sekundäre Rassismuserfahrung macht, die durch ein *Beruhig dich, es war ja nicht böse gemeint* dethematisiert wird, und weil Murat andererseits über die Aussage *Was soll ich denn sonst gut können? Suaheli?!* sich als weiß und männlich positioniert und so eine hegemoniale Strategie reproduziert. Ferner wechselt die Lehrerin am Ende einfach das Thema, wodurch sie ihre superiorisierte Positioniertheit in Beziehung zu Murat setzt, weil dieser keinerlei Einfluss auf die Themenhoheit hat.

Das zweite Incident sollte illustrieren, wie Humor Subjektpositionierungsangebote in der Schwebe halten kann. Im Kontext eines Restaurantbesuchs diskutieren Ludwig und Selma eine mögliche Hochzeit. Ludwig konstruiert Selmas Familie als Fremde, Andere, als Hochzeitsparallelgesellschaft und entwirft gleichzeitig ein Bedrohungsszenario eines homogenen Nicht-Mehrheits-Wirs. Er legt über den Begriff Verwandtschaft auch Selma eine untergeordnete Subjektposition nahe. Auch Selma ist wie Murat nicht gewillt, diese anzunehmen. Sie ist widerständig und readressiert Ludwig und dessen Familie ebenfalls als „Parallelgesellschaft“, indem sie den Begriff über die Gleichsetzung der gegensätzlichen Familien ins Groteske führt. Weder Ludwig noch Selma distanzieren sich in irgendeiner Weise von ihren Äußerungen, thematisieren diese aber

auch nicht, sondern wechseln einvernehmlich das Thema, wodurch die Situation in gewisser Hinsicht in der Schwebelage gehalten wird, unaufgelöst, ohne Abschluss bleibt und wie im ersten Incident auch, ohne Möglichkeit, die gewaltvolle, hegemoniale Praxis zu thematisieren. Ludwigs Sprechen über Selmas Verwandtschaft kann mit Hilfe von Rommelspachers Modell (2009) als rassialisierend erkannt werden. Problematisch ist der Umstand, dass der analysierte Dialog zwar die Verhältnisse in der Schwebelage hält, Humor hier aber eindeutig zu einer erhöhten Sagbarkeit von Rassismen führt.

Im dritten Incident wurde illustriert, wie Humor zum Herrschaftsinstrument werden kann. Ludwig und Selma besuchen eine gemischte Sauna und Ludwig inferiorisiert Selma zunächst in zweierlei Hinsicht. Er legt ihr sowohl die Subjektposition einer Noch-Nicht-Ganz-Integrierten als auch die einer nicht kundigen Saunagängerin nahe und positioniert sie so zur Fremden. Der Vorwurf, Selma sei noch (immer) nicht integriert, wird in keinsten Weise verhandelt und die Figur Selma wird noch zusätzlich über ihre eigenen Ausführungen zum Thema Nacktheit als rückständiges „Orientalisches-Nicht-Wir“ in Opposition zum westlich, aufgeklärten und liberalen Ludwig hergestellt. Verstärkt wird dieser Effekt durch einen Saunabesucher, der Selma in dezidiert sexistischer Weise befehlsartig dazu auffordert, sich auszuziehen. Alleine, dass der Saunabesucher glaubt, in solch grober und unverschämter Weise sprechen zu dürfen, unterstreicht Selmas inferiorisierte Subjektposition als Frau und Fremde. Sexismus hat hier eine potenzierende Wirkung. Selma, die sonst außerordentlich eloquent inszeniert wird, darf an dieser Stelle nicht humorvoll sein, sie bittet ihren Mann um Hilfe, der die gewaltvolle und sexistische Ansprache legitimiert, indem er verharmlosend und dethematisierend meint, der Herr meine es doch nur gut mit ihr. Erst jetzt darf Selma wieder für sich sprechen und adressiert die Männer in ironischer Weise als nackte, übergewichtige Spanner und macht sich mit der Ankündigung, ins Hamam zu gehen, abschließend selbst zur Anderen. Selma hat nicht, wie Rezipient\_innen vielleicht annehmen könnten, einen starken Abgang, sondern wurde vielmehr während der gesamten Sequenz inferiorisierend adressiert und zur Anderen gemacht. Humor tritt hier als Herrschaftsinstrument auf, weil er machtvolle Äußerungen sag- und legitimierbar macht. Selma hingegen kann erst am Ende der Sequenz über humorvolles, widerspenstiges Sprechen agieren. Ihre symbolische Ausgrenzung, die in dieser Sequenz permanent

Bestand hat, wird mit ihrem Verlassen der Sauna zu einer faktischen. Im vierten Incident wird belegt, wie einer Figur jegliches Anrecht auf Humor kategorisch verweigert wird. Es konnte im gesamten Fernsehsprachkurs keine einzige Sequenz gefunden werden, in der die Figur Ayşe humorvoll agieren, oder sich auf ironische Weise von ihrer Figur distanzieren kann. Dieser Umstand wird dadurch verstärkt, dass Ayşe als rückständige, türkische Hausfrau am Herd konstruiert und der emanzipierten Selma kontrastiv gegenüber gestellt wird. Sie wird aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse als nicht handlungsfähiges, türkisches Subjekt konstruiert und inferiorisiert. Nach dieser kurzen Zusammenfassung der Incidents können verschiedene Ergebnisse festgehalten werden. Die vier Kategorien unterscheiden sich bezüglich der Funktion, die Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote des Fernsehsprachkurses M. A. haben. Im Rahmen des ersten Incident können inferiorisierende Subjektivierungsangebote zumindest zwischenzeitlich zurückgewiesen werden, die machtvollen Verhältnisse aber bleiben bestehen und werden letztlich sogar etabliert. Im Unterschied dazu bleiben die Verhältnisse in der zweiten Kategorie gewissermaßen in der Schwebe, Humor führt aber zu einer erhöhten Sagbarkeit von Rassismen. Weil Selma die gesamte Sequenz über verschiedenste Adressierungen inferiorisierend positioniert und zur Anderen gemacht wird und ferner gewaltvolle Äußerungen über Humor sag- und legitimierbar werden, tritt Humor hier als Herrschaftsinstrument auf. Das vierte Incident illustriert, dass Ayşe in M. A. kein Anrecht auf Humor hat.

Im Fernsehsprachkurs M. A. hat Humor also dahingehend Einfluss, in welcher Weise als migrantisch konstruierte Figuren auf inferiorisierende Subjektivierungsangebote reagieren können. Sie können diese teilweise abwehren, in der Schwebe halten, sie sind ihnen jedoch trotz des Versuchs ironischer Readressierung völlig ausgeliefert, oder haben noch nicht einmal die Möglichkeit, humorvoll zu agieren. Immer aber werden die Figuren inferiorisierend adressiert und gleichzeitig positioniert und über die gewaltvolle hegemoniale Praxis *Othering* als migrantisches Nicht-Wir, im Gegensatz zu einem superiorisierten österreichischen Mehrheits-Wir, konstituiert. Humor fungiert zudem als eine Dethematisierungspraxis von Rassismuserfahrungen und erhöht die Sagbarkeit von Rassismen. Die Figuren des Nicht-Wir werden in M. A. entlang ihrer Deutschkenntnisse hierarchisiert. Ludwig als Österreicher und Ani Gülgün-Mayr als

Fast-Wir haben die höchste Position inne, während Ayşe als sprachloses Subjekt – was über ihre mangelnden Deutschkenntnisse legitimiert wird – entweder nur nachsprechen darf, was ihr von der Lehrerin vorgesagt wurde, oder sich nur nach Aufruf aufgabenbezogen äußern darf (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 67). Diese Hierarchisierung findet eine Entsprechung auf der Humorebene. Ludwig hat innerhalb ironischer Sprechakte meist das letzte Wort und darf aus seiner Position, als männliches, weißes, „muttersprachliches“ Mehrheits-Wir, über Humor Rassialisierungen artikulieren, die entweder unthematisiert bleiben oder nicht zurückgewiesen werden können. Ani Gül-gün-Mayr ist aufgrund ihrer ernsthaften Rolle als Kursleiterin selten humorvoll, wenn, dann aber um den Figuren des Nicht-Wir inferiorisierende Position naheulegen. Dagegen ist Selma oft und in eloquenter Weise ironisch, kann sich auch von ihrer Rolle auf elegante Weise distanzieren, nicht aber von inferiorisierenden Subjektpositionierungsangeboten. Gleiches gilt für die Figur Murat, allerdings mit dem Unterschied, dass sein humorvolles Sprechen gröber und weniger gewandt artikuliert ist. Ayşes Subjektposition ist auch im Hinblick auf Humor die Niedrigste. Sie darf nicht humorvoll handeln und ist die einzige Hauptfigur in M. A., einem Format das bewusst auf Komik setzt, die kein Anrecht auf Humor hat, was ihre inferiorisierte Position noch unterstreicht.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Fernhessprachkurs M. A. über Humor und Ironie die Figuren des migrantischen Nicht-Wir inferiorisierend positioniert und das Österreichische-Mehrheits-Wir in der Abgrenzung zu diesem Migrantisch-Türkischen-Nicht-Wir konstituiert. Wir/ Nicht-Wir-Konstruktionen können nicht aufgebrochen werden, weil Humor in M. A. auf eben diesen Konstruktionen und dem Versuch, sie zurückzuweisen, basiert (vgl. Köck, Miladinović, Knappik, 2014, 67) und weil Humor ferner häufig zu einer erhöhten Sagbarkeit von Rassismen führt.

## 7. Ausblick

Dieser Ausblick möchte zunächst einen Blick zurück auf die Intentionen der Macher\_innen von M. A. werfen. Die Zielvorgabe war, einen etwas anderen, zeitgemäßen Sprachkurs zu schaffen, in dem auf humorvolle, spielerische Art und Weise Lust auf

die deutsche Sprache gemacht wird. Abseits vom Deutschlernimperativ sollten Türkisch und Deutsch einander auf Augenhöhe begegnen und das Prestige des Türkischen gestärkt werden. Dieser Vorsatz konnte nur sehr bedingt umgesetzt werden, weil Türkisch nahezu nicht gesprochen und die türkischen Untertitel häufig fehlerhaft präsentiert sind. Es gibt ferner sogar eine Szene in der ersten Folge, in welcher Ani Gülgün\_Mayr ein linguizistisches Deutschgebot bzw. Türkischverbot formuliert. Ferner mangelt es M. A. an einem nachvollziehbaren didaktischen Konzept. Die grammatischen Inhalte sind häufig zu einfach für das Ausgangsniveau A2, ferner mangelt es zudem an einer nachvollziehbaren Progression. Dies gilt auch für die Themenauswahl, die nicht nachvollziehbar ist, in keinem schlüssigen Zusammenhang steht und außerdem irrelevant für die genannte Zielgruppe ist. Darüberhinaus erfüllt die Kursleiterin nur bedingt die Kriterien einer kompetenten Deutschlehrerin, vielmehr wirkt sie häufig ratlos (vgl. Faistauer, 2013, 129 & 130). Renate Faistauer kritisiert neben der unauthentisch und pragmatisch häufig inkorrekten Sprache auch das Fehlen grundlegender didaktischer Unterrichtsprinzipien der Fremdsprachendidaktik. Weder Methodenvielfalt, Authentizität noch Zielgruppenorientiertheit werden in M. A. berücksichtigt (vgl. ebd. 130). Diese kurze Reflexion verdeutlicht, dass es bei der Realisierung von M. A. weder gelungen ist, Türkisch und Deutsch einander auf Augenhöhe begegnen zu lassen, noch konnte das Vorhaben, spaßbetont Deutsch zu lernen, umgesetzt werden, weil es dem anderen Fernsehsprachkurs an einem didaktisch ausgereiften Konzept fehlt. Auch filmisch betrachtet ergibt sich das Problem, dass M. A. ein Serienhybrid, in welchem sprachbezogenen Information und Humor miteinander verbunden werden sollen, ist. Der Versuch, diese beiden entgegenstehenden Kommunikationsabsichten zu verzahnen, geht zu Lasten der handelnden Figuren und der handlungsbezogenen Fortsetzung (vgl. Welke 2013, 105). Aus einer rassismus- und subjektivierungskritischen Perspektive muss zudem angeführt werden, dass die Intention, Wir-Nicht-Wir-Konstruktionen, die auf Ethnie, Sprache und Religion rekurren, aufzubrechen, misslingt, weil das Format die Figuren des Nicht-Wir entlang ihrer Deutschkenntnisse hierarchisiert und Humor und Ironie zu einer erhöhten Sagbarkeit von Rassismen führt und die Figuren des Migrantischen-Nicht-Wir inferiorisierend positioniert werden. Vielversprechend erscheinende Ideen konnten im Fernsehsprachkurs M. A. nicht realisiert werden, weil

die Akteur\_innen selbst in machtvollen Diskursen verstrickt sind und diese über das Format reproduziert werden.

Die Frage, wie das Vorhaben eines anderen, zeitgemäßen Deutschkurses realisiert werden könnte, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, es sollen aber ein paar mögliche Anregungen formuliert werden. In einem per E-mail geführten Interview mit der Drehbuchautorin und Regisseurin Ani Gülgün-Mayr sprach diese nämlich von einer möglichen Fortsetzung von M. A.

In diesem Zusammenhang sollte versucht werden, die Qualität der türkischsprachigen Untertitel zu verbessern, oder ein Format zu schaffen, das migrationsgesellschaftliche Verhältnisse zwar (kritisch) thematisiert, ohne dabei aber dezidiert eine Migrant\_innengruppe zu adressieren. Ein solcher Kurs sollte anstelle von Untertiteln mehr auf filmische, bildliche und darstellerische Momente setzen. Außerdem wäre es wichtig, ein wissenschaftlich gestütztes, didaktisches Leitbild für den Fernsehsprachkurs zu entwerfen und in einer Neuauflage umzusetzen, möglicherweise in der Kooperation mit einer Hochschule. Relevant wäre auch eine Beachtung der in wissenschaftlichen Publikationen zu M. A. geäußerten Kritik und die Entwicklung einer sensibilisierten Perspektive auf gewaltvolle Adressierungen und Fremdzuschreibungen sowie rassialisierende und kulturalisierende Figurationen und deren Reproduktion. In diesem Sinne müssten auch die inferiorisierenden Subjektpositionierungen, die - gerade auch über Humor - den Figuren in M. A. und damit in weiterer Folge auch den Rezipient\_innen angeboten werden, kritisch hinterfragt und analysiert werden. Die vorliegende Masterarbeit möchte dazu einen Beitrag leisten und keinesfalls ein Humor-Verdikt artikulieren, sondern vielmehr ein Plädoyer für den Einsatz des widerständigen Potenzials von Humor aussprechen. Es bräuchte darüberhinaus aber auch eine Analyse der Positionierungsangebote, die beispielsweise über Humor und Ironie an die Rezipient\_innen des Fernsehsprachkurses M. A. gemacht werden, um zu ermitteln, inwieweit das Format zu widerständigen und subversiven Lesarten einlädt oder Rassismuserfahrungen wieder aufruft. Dies wäre beispielsweise ein Forschungsdesiderat für eine weitere wissenschaftliche Arbeit zu M. A. Es muss abschließend die Frage aufgeworfen werden, ob es aufgrund von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, in die auch ein Fernsehsprachkurs verstrickt ist, überhaupt möglich sein kann, Migrant\_innen nicht inferiorisierend

anzurufen (vgl. Dirim, Eder, Springsits, 2013, 134). Dennoch sollte im Sinne des Kritikverständnisses nach Foucault (vgl. 1992, 12), wonach Kritik als „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ zu verstehen ist, ein Sprachkurs entworfen werden, der nicht derart von inferiorisierenden Subjektpositionierungsangeboten und Subjektpositionierungen regiert wird – eben ein Fernsehsprachkurs der etwas anderen Art.

## 8. Literaturverzeichnis

### 8.1 Primärliteratur

*Mein Almanca Der etwas andere TV-Deutschkurs*. Regisseurin: Gülgün-Mayr, Ani.  
Drehbuch: Gülgün-Mayr, Ani. Produktion: ORF III, Österreich, 2012.

Fassung: DVD (zur Verfügung gestellt von ORF III). 10-teiliger Fernsehsprachkurs.

### 8.2 Sekundärliteratur

Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg/Berlin: VSA, S. 108-153.

Ammon, Ulrich u. a. (2004): *Variantenwörterbuch des deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter

Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (2011): *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim: Juventa.

Attia, Iman (2009): *Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland*. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): *Rassismuskritik*. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 146-162.

Badawia, Tarek (2002): „*Der Dritte Stuhl*“. *Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant\*innenjugendlicher mit kultureller Differenz*. Berlin.

Bergson, Henri (2011): *Das Lachen. Le rire. Ein Essay über die Bedeutung des Lachens*. Leipzig: Felix Meiner-Verlag. Bhaba, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen.

Bohnsack, R (2003): *Qualitative Methoden der Bildinterpretation*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*6 (2003), H. 2, S. 239-256.

- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.
- Broden, Anna (2009): *Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung*. In: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Broden, Anne & Paul Mecheril (2010): *Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen*. In: Broden, Anne & Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld (transcript), S. 7-26.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (2014) *Solidarität in der Migrationsgesellschaft*. Einleitende Bemerkung. In: dieselben (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld: transcript, S. 7-22
- Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2000): *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage, Bielefeld: transcript.
- Castro Varela M. / Mecheril P.(2010) : *Grenzen und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: Mecheril, Paul.; Castro Varela, Maria.; Dirim, Inci.; Kalpaka, Anita & Melter, Claus (2010). *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S.23-54
- Çiçek, Arzu & Heinemann, Alisha & Mecheril, Paul (2014): *Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit*. In: Marschke, Britta & Brinkmann; Heinz Ulrich (Hrsg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...“. *Alltagsrassismus in Deutschland*. Münster: LIT-Verlag.

- Cindark, Ibrahim (2010): *Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer "Unmündigen" als Fallstudie für die "emanzipatorischen Migranten"*. Tübingen: Narr, 2010. (Studien zur Deutschen Sprache 51).
- Denzin, Norman K. (1978): *The research act*. New York: Mc Graw Hill.
- Denzin, Norman K. (1989): *The Research Act* (3. Aufl.) Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Dirim, I./Auer, P. (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Dirim, İnci & Knappik, Magdalena (2014): *Das Kiezdeutsche als Mimikry? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und WissenschaftlerInnen*. In: Mecheril P. (Hrsg., 2014) *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 223-238.
- Dirim, İnci/Eder, Ulrike/Springsits, Birgit (2013): *Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe*. In: Ira Gawlitzek und Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Filibach: Stuttgart, S. 121-141.
- Dirim I. / Mecheril P.(2010): *Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft*. In : Mecheril, Paul.; Castro Varela, Maria.; Dirim, İnci.; Kalpaka, Anita & Melter, Claus (2010). *BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 121-150.
- Dirim I. (2010): *Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. " Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In : Mecheril / Dirim(u. a.) (Hrsg.) *Spannungsverhältnisse (...)*. Münster: Waxmann, S. 91-114.
- Dirim, I. (2013). *Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten*. In: Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne; Romaner, Elisabeth (2013): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

- Dirim, İnci (2013): "*Ich schäme mich etwas zu sagen, weil ich zu viele Fehler mache*". *Überlegungen zum integrierten Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der akademischen Lehre*. Ersch. in (Hrsg.): Springsits, Birgit, Clar, Peter und Markus Greulich (Hrsg): *Zeitgemäße Verknüpfungen*. Wien :Böhlau, S. 408-425
- Eco, U. (1994): *Einführung in die Semiotik*. München 1994 (8. Auflage).
- Elsayed, Karima (2012): *Geschichten aus tausendund einem Kopftuch und was es bedeutet eine Lehrerin mit Kopftuch zu sein*. Masterarbeit an der Uni Wien, Wien.
- Erickson, Frederick (1977): *Some approaches to inquiry in school-community ethnography*. In: *Anthropology and Education Quarterly* 8, Vol. 3, S. 58-69.
- Erickson, Frederick (1986): *Qualitative Methods in research on Teaching*. In: Wittrock, M. C. (Hrsg): *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). New York: Macmillan, S.119-161.
- Faistauer, Renate (2013): *Der Fernsehsprachkurs „Mein Almanca“*. *Anmerkungen zu einem „anderen“ methodisch-didaktischen „Konzept“*. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 29. Jg., Heft 1/2013. ANDERS lehren – lernen – werten, S.114-131.
- Faulstich, Werner (2002): *Grundkurs Filmanalyse*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Fielding, N.C./Fielding J.L. (1986): *Linking data*. Sage university paper series on qualitative research methods, Vol. 4. Beverly Hills, CA: Sage.
- Flick, Uwe (2012): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. völlig überarbeitete Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts Enzyklopädie).
- Foucault, M. (1971): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original: 1966).
- Foucault, M. (1978): *Wahrheit und Macht. Interview mit Michel Foucault von Alessandro Fontana und Pasquale Pasquino*. In: ders. (Hrsg.) *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve, 1978, S. 21-54
- Foucault, M. (1986): *Sexualität und Wahrheit*, Bd. 1: *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Foucault, M., & Seitter, W. (1992). *Was ist Kritik?* Internationaler Merve-Diskurs: Vol. 167. Berlin: Merve-Verl. der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1982): *Subjekt und Macht* (Original: The Subject and Power). In: Ders. (2005): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecits. Bd. IV, 1980-1988*. Hg. v. Daniel Defert und François Ewald unter Mitarb. v. Jacques Langrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269-294.
- Freud, Sigmund (2009): *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Frankfurt a. M.: Fischer-Tb.
- Fritz, Thomas; Faistauer Renate (2008): *Prinzipien eines Sprachunterrichts*. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. VÖV-Edition Sprachen 2, S. 125-133.
- Geier, Manfred (2006): *Worüber kluge Menschen lachen - Kleine Philosophie des Humors*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, Waxmann-Verlag (Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift) [2. unveränderte Auflage 2008].
- Gülgün-Mayr, Ani (2013): *Per E-Mail geführtes Interview mit dem Verfasser dieser Arbeit*.
- Hamburger, Franz (2009): *Abschied von der interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Hauskeller, Christine (2000): *Das paradoxe Subjekt*. edition diskord.
- Haussühl, Lars Erken (2001) : *Der Humor der Moderne - Negativität aus Selbstreflexion zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Berichte aus der Literaturwissenschaft*. Aachen: Shaker Verlag.

- Heger, Veronika (2009): *Sind Sitcoms konservativ ? Die Vermittlung von konservativen Werten in US-amerikanischen Sitcoms ?* Dipl.-Arb., Universität Wien, Wien.
- Hofer, Michael (2015) : *Integration, das sind die Anderen Positionierungen im Integrationsdiskurs.* Masterarbeit an der Universität Wien, Wien.
- Hoffkamp, Ludger (2015): *Der Clown - Das innere Kind im Spielraum des Lachens.* Tuttlingen: HCD-Verlag.
- Holzer, Daniela (1999): *Die deutsche Sitcom. Format-Konzeption Drehbuch-Umsetzung.* Bergisch Gladbach: Bastei-Lübbe.
- Horn, András (1988): *Das Komische im Spiegel der Literatur. Versuch einer systematischen Einführung.* Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Jäger, M. (2010) : *Rassismus und Normalität im Alltagsdiskurs. Anmerkungen zu einem paradoxen Verhältnis.* In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet.* Bielefeld: transcript Verlag, S. 27- 41.
- Jäger S.(2001): *Dispositiv.* In: Marcus S. Kleiner (Hrsg.): *Michel Foucault Eine Einführung in sein Denken.* Frankfurt a. M./New York, S. 72-89.
- Jick, Todd D. (1983): *Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action.* In: Maanen, J.v. (Ed.): *Qualitative Methodology.* London: Sage, S. 135-148
- Kierkegaard, Sören (1841/1961): *Über den Begriff der Ironie. Mit ständiger Rücksicht auf Sokrates.* Düsseldorf, Köln: Diederichs-Verlag.
- Klima, Martin (1996): *Die Vermittlung von Werten durch Humor, Komik und Lachen. Eine qualitativ – quantitative Analyse von Sitcoms,* Dipl.-Arb., Universität Wien, Wien.
- Klingenberg, Darja (2013): *Zähne zeigen. Humor in der kritischen Migrationsforschung.* In: Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar / Melter, Claus / Arens, Susanne / Romaner, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung.* Wiesbaden: Springer, S.209-225.

- Knox, Norman (1973): *Die Bedeutung von ‚Ironie‘: Einführung und Zusammenfassung*. In: Hass / Mohr-Lüder (Hrsg.), *Ironie als literarisches Phänomen*, Köln: Kiepenheuer & Witsch S.21-30.
- Kroon, S., & Sturm, J. (2002). *‚Key Incident Analyse‘ und ‚internationale Triangulierung‘ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung*. In C. Kammler, & W. Knapp (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. (Diskussionsforum Deutsch; No. 5). Hohengehren: Schneider Verlag, S. 96-114.
- Krüger, Jens, Oliver (2011a): *Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Krüger, Jens Oliver (2011b): *Eindeutig zweideutig? Zur (Un-)Leserlichkeit einer Unterrichtssituation in Verbindung mit Überlegungen Paul de Mans*. In: Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa, S. 85-104.
- Kuntz, Stephan, Voglsinger, Josef (2004): *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie*. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard, Dortmund.
- Lapp, Edgar (1997): *Linguistik der Ironie*. 2., durchgesehene Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Leiprecht, Rudolf (2004): *Kultur – Was ist das eigentlich?* Universität Oldenburg: Arbeitspapiere des IBKM No. 7.
- Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2011): *Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart*. In: Allenbach, Brigit & Goel, Urmila & Hummrich, Merle & Weisköppel, Cordula (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, Paul et. al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2014): *Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education und Cultural Studies anspricht*. In: derselbe (Hrsg.): *Subjektbildung*.

- Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transkript, S. 11-28.
- Mecheril, Paul / Hoffarth, Britta (2011): *Ironie. Erkundung eines vergnüglichen Bildungsereignisses*. In: Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hrsg.): *Ironie in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Meuser, Michael / Nagel Ulrike (2013): *Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer Antje & Prengel Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 457-469.
- Miles, R. (1992): *Rassismus –Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. 2. Auflage. Hamburg: Argument.
- Morgenstern, Ch. (2002): *Rassismus. Konturen einer Ideologie*. Hamburg: Argument.
- Müller, Marika (1995): *Die Ironie Kulturgeschichte und Textgestalt*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Thomas-Olalde, Oscar & Velho, Astride (2011): *Othering and its Effects – Exploring the Concept*. In: Niedrig, Heike & Ydesen, Christian (Hrsg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. Frankfurt am Main/Berlin/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, S. 27-51.
- Quehl, Thomas (2002): *Institutioneller Rassismus –ein Lackmustest auch für die Schule?* In: Jäger, M./Kauffmann, H. (Hrsg.): *Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland*: Duisburg: DISS, S. 165–201.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ empirischen Erforschung von Subjektivation*. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Robinson, Vera (2002): *Praxishandbuch therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen für Gesundheits- und Pflegeberufe*. Bern: Verlag Hans Huber, 2. Auflage.

- Rommelspacher, Birgit (2011). *Was ist eigentlich Rassismus?* In: Melter, Claus & Mecheril, Paul Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/ Ts: Wochenschauverlag.
- Rorty, Richard (1989): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York.
- Schmidt-Hidding, Wolfgang (1963): *Humor und Witz*. München: Hueber.
- Schreiner, Joachim (2003): *Humor bei Kindern und Jugendlichen. Eine Reise durch die Welt des kindlichen Humors unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, pädagogischer, psychotherapeutischer und diagnostischer Aspekte*. VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin.
- Schumacher, Eckhard (2000): *Die Unverständlichkeit der Ironie*. In: Bohrer, Karl-Heinz (Hrsg.): *Sprachen der Ironie, Sprachen des Ernstes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwarz, Gerhard (2012): *Führen mit Humor. Ein Gruppendynamisches Erfolgskonzept*. Berlin: Springer.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1989): *Sehen und Verstehen. Zur Arbeit mit Film und Video im Fremdsprachenunterricht*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Strittmatter, Peter; Niegemann Helmut (2000): *Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Titze, Michael (1995): *Die heilende Kraft des Lachens. Mit therapeutischem Humor frühe Beschämungen heilen*. München: Kösel-Verlag.
- Weinrich, Harald (1966): *Linguistik der Lüge*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Welke, Tina (2013): *Der Fernsprehkurs „Mein Almanca“ – eine mehrdimensionale Herausforderung?* In: ÖDaF-Mitteilungen, Jg. 29, Heft 1/2013. ANDERS lehren – lernen – werten, S. 96-113.

Wulf Christoph u. a. (2011): *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### 8.3 Elektronische Ressourcen

Außerwöger, Christine (2009): *Humor im Krankenhaus: Clowndoctors im Einsatz zur Bewältigung von Kinderängsten*. Saarbrücken: VDM-Verlag. Abrufbar unter: [https://www.rotenaseninternational.com/fileadmin/rni/medien/bilder/Mission/Scientific\\_Background/Humor\\_im\\_Krankenhaus.pdf](https://www.rotenaseninternational.com/fileadmin/rni/medien/bilder/Mission/Scientific_Background/Humor_im_Krankenhaus.pdf) (zuletzt aufgerufen am 16. 07. 2016).

Castro Varela, María do Mar & Nikita Dhawan (2007): *Migration und die Politik der Repräsentation*. In: Broden, Anne & Paul Mecheril (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. BFSFJ, abrufbar unter: <http://www.ida-nrw.de/cms/upload/PDF/Re-Praesentationen.pdf> (zuletzt aufgerufen am 23. 06. 2016).

Mecheril, Paul (2015): *Kulturell-Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. In: Mission Kulturagenten - Onlinepublikation des Modellprogramms "Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015", Berlin 2015. Abrufbar unter: [www.kulturagenten-programm.de](http://www.kulturagenten-programm.de). (zuletzt aufgerufen am: 19. 07. 2016).

*Mein Almanca, dein Türkçe*. Rezension aus der Tageszeitung *Der Standard*. Abrufbar unter: <http://derstandard.at/1348285014506/Mein-Almanca-dein-Tuerkce> (zuletzt aufgerufen am 15. 07. 2016).

*TV: Sprachkurs, Satire und Sitcom*. Rezension aus der Tageszeitung *Die Presse*. Abrufbar unter: [http://diepresse.com/home/panorama/integration/1304729/TV\\_Sprachkurs-Satire-und-Sitcom](http://diepresse.com/home/panorama/integration/1304729/TV_Sprachkurs-Satire-und-Sitcom) (zuletzt aufgerufen am 12. 07. 2016).

*Ein Deutschkurs auf Augenhöhe*. Rezension aus der Zeitung *Wiener Zeitung*. Abrufbar unter: [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/integration/gesellschaft/?em\\_cnt=490847](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/integration/gesellschaft/?em_cnt=490847) (zuletzt aufgerufen am 16. 07. 2016).

Online-Präsenz des Senders *ORF III*. Abrufbar unter: <http://tv.orf.at/orf3/stories/ueber-orf3/> (zuletzt aufgerufen am 15. 05. 2016).

Online Präsenz von *Mein Österreich*. Abrufbar unter: <http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=5> (zuletzt aufgerufen am 1. 06. 2016).

Online Präsenz des Verlags *Spektrum, Lexikon der Psychologie*. Abrufbar unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/expertenrating/4563> (zuletzt aufgerufen am 20. 07. 2016).

Pressemappe zu *Mein Almanca* von *ORF III*. Abrufbar unter: <http://programm.orf.at/?story=21423> (zuletzt aufgerufen am 1. 05. 2016).

Startseite von *Mein Österreich*. Abrufbar unter: [www.staatsbuergerschaft.at](http://www.staatsbuergerschaft.at) (zuletzt aufgerufen am 15. 05. 2016).

## 9. Anhang

### 9.1 Expert\_innenrating

#### 9.1.1. Thesenpapier

- Fernsehsprachkurs „Mein Almanca“ = Bildungsangebot an Migrant\_innen, die Deutsch lernen „sollen“/“wollen“ → *Deutschlerndispositiv*
- Bildungsangebot nicht nur bzgl. Wissenszuwachses, auch der Aspekt der Subjektbildung ist relevant!
- Unterschiedliche Subjektpositionierungsangebote werden gemacht (vgl. Rose 2011, & Dirim/Knappik, 2014).
- Diese Subjektpositionierungsangebote werden über migrationsgesellschaftliche Differenzlinien erzeugt.
- Nämlich über: Rassialisierung, Kultur, Zugehörigkeit, Gender, Religion
- inferiorisierende Subjektivierungsangebote (vgl. Dirim, Eder & Springsits, 2013) werden über Witze gemacht, die mit Rassialisierungen einhergehen!
- Der „Sprachkurs der besonderen Art“, setzt auf Comedy-Elemente.
- Als humorig inszenierte Situationen schließen an linguizistische Argumentationsfiguren an, indem mit einem Sprachgebot (Deutsch zu sprechen) bzw. Verbot (die in Türkisch geführte Unterhaltung unterbrechen) argumentiert wird.
- Das Comedy-Format (ein Sprachkurs, der auch als sitcom funktionieren will) sorgt für eine erhöhte Sagbarkeit von Rassialisierungen.
- Das Comedy-Format von *Mein Almanca* wird genutzt, um Zuschreibungen ironisch zurückzuweisen und aufzulösen, auch wenn die Figurenzeichnung selbst stereotyp und hierarchisierend ist.
- Die Witze in „Mein Almanca“ sind rassialisierend.
- Die Figuren in dem „Fernsehsprachkurs der anderen Art“ erhalten (vereinzelt) die Möglichkeit, sich gegen die an sie gerichteten Adressierungen zu behaupten und Re-Adressierungen vorzunehmen (vgl. Klingenberg, 2013).
- Das Format „Mein Almanca“ wurde in der medialen Berichterstattung unisono mit positiver Kritik bedacht (vgl. Welke, 2013, 96).

- Entgegen der positiven medialen Bewertung, wonach der monolinguale Habitus (vgl. Gogolin, 1994) und der allgegenwärtige Deutschlern-Imperativ für Migrant\_innen im Rahmen des Fernsehsprachkurses überwunden werde, findet sich bereits in der ersten Folge die Aufforderung der Lehrerin und Moderatorin Ani Gülgün-Mayr an zwei Darsteller Deutsch zu sprechen.
- Deutschkurs, Deutschkenntnisse und der Deutschlernimperativ sind in "Mein Almanca" Mittel der Konstruktion des Wir- und Nicht-Wir (vgl. Mecheril, 2010).
- Es gibt ein Spiel der Positionszuweisungen.
- Es wird die Illusion des Aufbrechens von Wir-Nicht-Wir-Dichotomien erzeugt, wobei der Deutschkurs aber die Grenzen der Dichotomie entlang des Niveaus der Deutschkenntnisse festzieht und so eine nachträgliche Legitimierung des Deutschlernimperativs herstellt.
- In „Mein Almanca“ liegt eine Hybridität zwischen vermeintlich sachlich und witzig vor.
- „Mein Almanca“ versetzt das ‚österreichische‘ *Wir* in eine dem ‚türkischen‘ *Nicht-Wir* übergeordnete Position, d.h. die Unterscheidungspraxis differenziert zwischen vermeintlich ‚in- und ausländischem‘.
- Insofern dient im Fernsehsprachkurs die Religion mittels „religiöses Othering“ (Mecheril & Thomas-Olalde 2011) als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal zwischen *Wir* und *Nicht-Wir*.
- Kulturalisierungen und Essentialisierungen erfüllen die gleiche Funktion.
- Über die Lehrerin und Moderatorin, die als „Expertin für das Leben in Österreich“ (Faistauer 2013, 119) und als „Expertin zum Thema ‚Interkulturelles Miteinander‘“ (Welke 2013, 99) inszeniert wird und für viele RezipientInnen der Sendung als „Integrationsvorbild“ angesehen werden könnte, wird ein einwertiger Assimilationsansatz reproduziert.
- Sexulisierungen und Kastrationsangst werden als relevant gesetzt.

## 9.1.2. Handout

### 1. „Mein Almanca“ **Rezeption in der Presse & Selbstanspruch vs. Kritik**

- In der Tageszeitung *Der Standard* vom 4.10.2012 wird den Macher\_innen des Fernseh-Sprachkurses attestiert, ihnen sei gerade vor dem Hintergrund des allgegenwärtigen Deutschlern-Imperativs für Migrant\_innen „**eine kleine sprachdidaktische Sensation**“ gelungen, ein Kurs nämlich, der auch als Sitcom funktioniere und auf spielerische Weise sowohl Deutsch- als auch Türkischkenntnisse vermittele. Und ungeachtet der Fokussierung auf die interkulturellen Missverständnisse einfach Lust mache, Sprachen zu lernen (vgl. <http://dastandard.at/1348285014506/Mein-Almanca-dein-Tuercke>).
- → Das Format wurde in der medialen Berichterstattung unisono mit positiver Kritik bedacht (vgl. Welke, 2013, 96)!
- **Vorankündigung des Formats auf der ORF-Homepage:** „In der neuen 10-teiligen Serie „Mein Almanca“, ab 22. Oktober auf ORF III, begegnen sich Deutsch und Türkisch auf Augenhöhe. Ohne Furcht vor Berührungsängsten und jenseits aller Wir-Ihr-Ausgrenzungen begibt sich „Mein Almanca“ mit Witz und Augenzwinkern ins bunte Wiener Miteinander der Kulturen“ (<http://tv.orf.at/orf3/stories/2552648>).

### 2. KRITIK FAISTAUER & WELKE:

- „'Mein Almanca' bietet für fast alle eine Leseweise. Einzig tatsächlich am Deutschlernen Interessierte dürften hilflos zurückbleiben oder nun doch in einen herkömmlichen Sprachkurs gehen“ (Welke, 2013, 113).
- Renate Faistauer, die das methodisch-didaktische „Konzept“ der Sendung analysiert, kommt zu dem Schluss: „Die ‚Vermittlung‘ ist nicht konzise, teilweise sogar eklatant falsch oder zumindest unzureichend“ (Faistauer, 2013, 129).

### 3. Figurenkonstellation

- 5 zentralen Figuren der Sendung : Ani Gülgün Mayr, „Kursleiterin“ und Moderatorin, mit ‚türkischem‘ Hintergrund „Expertin für das Leben in Österreich“ (Faistauer 2013:119) und als „Expertin zum Thema ‚Interkulturelles Miteinander‘“ (Welke 2013:99). die Protagonist\_innenpaare Ayşe und Murat sowie Selma und Ludwig (ausführliche Beschreibung siehe Welke 2013, 99-103 & ppp auf moodle)
- Die vier Protagonist\_innen → keine Individuen fungieren als stereotyp gezeichnete Repräsentant\_innen zweier als weitgehend homogen dargestellten nationo-ethno-kulturellen Gruppen: „die Türk\_innen“ & „die Österreicher\_innen“

### 4. Persönliches (Erkenntnis)-Interesse

- Deutschkurs, Deutschkenntnisse und der Deutschlernimperativ sind in "Mein Almanca" Mittel der Konstruktion des Wir- und Nicht-Wir (vgl. Mecheril, 2010).
- Das Comedy-Format (ein Sprachkurs, der auch als sitcom funktionieren will) sorgt für eine erhöhte Sagbarkeit von Rassialisierungen.
- Illusion des Aufbrechens von Wir-Nicht-Wir-Dichotomien wird erzeugt, wobei der Deutschkurs aber die Grenzen der Dichotomie entlang des Niveaus der Deutschkenntnisse festzieht und so eine nachträgliche Legitimierung des Deutschlernimperativs herstellt!
- Der „Sprachkurs der besonderen Art“, setzt auf Comedy-Elemente.
- Das Comedy-Format von *Mein Almanca* wird genutzt, um Zuschreibungen ironisch zurückzuweisen und aufzulösen, auch wenn die Figurenzeichnung selbst stereotyp und hierarchisierend ist.
- Die Witze in „Mein Almanca“ sind rassialisierend. (SCHWERPUNKT MASTERARBEIT)
- Die Figuren in dem „Fernsehsprachkurs der anderen Art“ erhalten (vereinzelt) die Möglichkeit, sich gegen die an sie gerichteten Adressierungen zu behaupten und Re-Adressierungen vorzunehmen (vgl. Klingenberg, 2013)?

## 6. Neuer Zugang (seit gestern)

Fernsehsprachkurs = Bildungsangebot an Migrant\_innen die Deutsch lernen sollen/wollen → „Deutschlerndispositiv“ →

- Bildungsangebot nicht nur bzgl. Wissenszuwachses, auch Subjektbildung relevant!
- Wie viele/welche Subjektpositionierungsangebote werden gemacht?

„Es zeigt sich, dass es bei der Verwendung und Thematisierung von Sprache(n) in schulischen Kontexten nicht nur um Bildung im Sinne der Aneignung von Unterrichtszielen geht, sondern um Positionierungsaushandlungen in den migrationsgesellschaftlichen Hierarchien, die Subjekten gegenüber Angebote darstellen, sich als Subjekt zu „bilden“ (vgl. Rose 2011,11 & Dirim/Knappik, 2014)

- Subjektpositionierungsangebote:

erzeugt über migrationsgesellschaftliche Differenzlinien:

- Rassialisierung
- Kultur
- Zugehörigkeit
- gender
- Religion → Inferiorisierungsangebote (siehe Dirim, Eder, & Springsits, 2013)

→ **inferiorisierende Subjektivierungsangebote werden über Witze gemacht, die mit Rassialisierungen einhergehen!**

## 7. Methode

- zunächst geplant: Expert\_inneninterviews
- jetzt: Expert\_innenrating bei einer Forschungswerkstatt an der Uni Oldenburg
- → Reflexion im Rahmen der FOWE
- Sind verwendeten Analyseperspektiven nachvollziehbar?

Ablauf:

- Vorstellen der Perspektive (15 min.)
- Film (11 min.)
- Pause (5 min.)
- Diskussion (20 min.)
- Ausfüllen des offenen Fragebogens (15-20 min.)

## 8. Literatur

siehe PPP + Thesenblatt

### 9.1.3. Fragebogen

## Expert\_innenrating

Liebe Dozentinnen und Dozenten, liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen, im Rahmen dieser FOWE möchte ich ein ExpertInnenrating durchführen und die Ergebnisse dieser Umfrage für meine Masterarbeit nutzen. Ich hoffe auf vielfältige Ergänzungen und Kritik meiner Analyseperspektive! **Vielen Dank für die Teilnahme an der Erhebung!**

Was ist Ihr fachlicher Kontext?

Erscheint Ihnen die von mir gewählte Analyseperspektive plausibel?

Ergänzungen? Anregungen? Kritik?

## 9.2 Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Funktionen von Humor und Ironie für die Subjektpositionierungsangebote des Fernsehsprachkurses M. A. In diesem Zusammenhang wurde eine Analyseperspektive entwickelt, die sich aus den Konzepten Humor, Ironie, Adressierung, Othering und Subjektivierung zusammensetzt.

Im Rahmen der Analyse wurden vier Key Incidents (Humor als Mittel zur Abwehr und Readressierung, Humor als In-der-Schwebe-Halten, Humor als Herrschaftsinstrument und Kein Anrecht auf Humor) konstruiert und untersucht.

Außerdem wurde ein Expert\_innenrating genutzt, um meine Analyseperspektiven zu validieren und um zu einem tieferen Erkenntnisgewinn zu gelangen.

Die Analyse konnte zeigen, dass Humor in M. A. häufig zu einer erhöhten Sagbarkeit von Rassismen führt und die Figuren des migrantischen Nicht-Wir über ihre Partizipationsmöglichkeiten an Humor hierarchisiert werden.

Ferner kann festgehalten werden, dass die als migrantisch inszenierten und konstruierten Figuren in M. A. ausschließlich inferiorisierende Subjektpositionierungsangebote erhalten und in der Folge ausschließlich inferiorisiert positioniert werden.

Über die gewaltvolle, hegemoniale Praxis Othering wird in diesem Zusammenhang ein migrantisches, türkisches Nicht-Wir im Gegensatz zu einem superiorisierten österreichischen Mehrheits-Wir konstituiert.