



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Migrationspädagogische Analyse von Positionierungen in
Deutsch-Lehrwerken“

*Mit besonderem Augenmerk auf österreichische Wir-Konstruktionen in
Anlehnung an Paul Mecheril*

verfasst von / submitted by
Marie-Louise Lobmeyr

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements of the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet: UA 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor: Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Inhaltsverzeichnis:

- | | |
|---------------|-----|
| 1. Einleitung | S 4 |
| 2. Abstract | S 6 |

Theoretischer Teil:

- | | |
|---|------|
| 3. Vorwort | S 7 |
| 4. Einführung in die Migrationspädagogik | S 9 |
| 5. Natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit | S 14 |
| 5.1 Halb-halb-Sein und Bistabilität | S 18 |
| 6. Arbeits- und Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache | S 20 |
| 6.1 Monolingualer Habitus in der Migrationsgesellschaft | S 21 |
| 6.2 Linguizismus und Neolinguizismus | S 23 |
| 6.2.1 Erarbeitung eines allgemeinen Hintergrundes | S 23 |
| 6.2.2 (Neo-)Linguizismus | S 24 |
| 6.3 Sprache und Macht | S 27 |
| 6.3.1 Sprache und Handlungsfähigkeit | S 30 |
| 6.3.2 Legitime und illegitime Sprachpraxen | S 31 |
| 6.3.3 Dominante und nachrangige Sprachen | S 34 |

Erarbeitung der methodologischen Analyseperspektive

- | | |
|---|------|
| 7. Diskursanalyse | S 35 |
| 7.1 Begriffsklärung Diskurs und Diskursanalyse | S 36 |
| 7.2 Diskursive Praxis | S 38 |
| 7.3 Kleiner Exkurs: Sprache und Gesellschaft | S 41 |
| 8. Poststrukturalismus und Dekonstruktion | S 43 |
| 8.1 Begriffsbildung Poststrukturalismus | S 43 |
| 8.2 Begriffsbildung Dekonstruktion | S 47 |
| 9. Beschreibung der Entwickelten Analyseperspektive | S 50 |

Empirischer Teil:

1. Fragestellungen und Hypothesen	S 52
1.1 Fragestellungen	S 52
1.2 Hypothesen	S 58
2. Methodik und Dokumentation der Untersuchung	S 60
2.1 Methodik der Untersuchung	S 61
2.1.1 Key Incident Analyse	S 61
2.1.2 Textanalyse	S 62
2.2 Dokumentation der Untersuchung	S 64
3. Beschreibung der DaZ-Lehrwerke	S 66
3.1 Arbeitshefts „Mitsprache“ <i>Deutsch als Zweitsprache 4</i>	S 66
3.2 „Sagt man das so?“ <i>Deutsch für mehrsprachige Kinder</i>	S
4. Ergebnisse der Untersuchung	S 73
4.1 Key Incidents und Analyseeinheiten	S 73
4.1.1 Arbeitsheft „Mitsprache“ <i>Deutsch als Zweitsprache 4</i>	S 73
4.1.2 „Sagt man das so?“ <i>Deutsch für mehrsprachige Kinder</i>	S 75
4.2 Abschließende Gedanken	S 91
5. Fazit und Ausblick	S 92
6. Literaturverzeichnis	S 93
7. Quellenverzeichnis	S 98
8. Abbildungsverzeichnis	S 99
9. Anhang	S 101

1. Einleitung

Menschen mit Deutsch als Zweitsprache werden in der österreichischen Bildungslandschaft vor große Probleme gestellt. Das Überwinden jener wird ihnen in weiterer Folge selbst auferlegt, zusätzlich dazu, dass die Ungleichstellungen und Benachteiligungen, denen sie, wie diese Arbeit beschreiben wird, ausgesetzt sind, in ihnen als Ursprung verortet sind. Das bedeutet, dass dem Bildungssubjekt zum einen die Last auferlegt wird, selbstständig die Problemfelder zu unterminieren, und zum anderen der Ursprung dieser in ihnen festgemacht wird. Sie müssen in einem demokratischen Staatssystem, dessen Bildungseinrichtungen einem dementsprechenden Auftrag folgen, die systemisch produzierte Ungerechtigkeit laut allgemeinem Tenor dadurch bewältigen, dass sie sich der deutschen Sprache ermächtigen. Inwiefern dies zu Paradoxien führt und warum „die deutsche Sprache“ als solche weder die Wurzel des Problems ist und auch gar nicht das, was eigentlich gefordert wird, soll in dieser Diplomarbeit aufgezeigt werden. Diese Manifestation einer Differenzierung scheint anderen Wirkmechanismen zu dienen, die Positionen offensichtlich machen, die österreichische Bildungseinrichtungen reproduzieren und die erschreckenderweise den Tendenzen der dichotomisierenden Politik folgen, die die Gesellschaft in jene Deutsch-als-Erstsprache-Sprechende und alle anderen entzweiteilt. Somit wird die Majoritätsgruppe aufgrund der Majoritätssprache privilegiert.

Inwiefern jede Lehrperson, jede Schulstruktur und jedes „Bildungsgrätzl“ mit diesem kurz angerissenen Umstand umgehen oder ihn wirken lassen, kann eine einzelne Arbeit natürlich nicht erfassen. Diese Arbeit wird sich daher mit für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht approbierten Lehrwerken auseinandersetzen. Es ist anzunehmen, dass diese sich gegenüber der Migrationsgesellschaft positionieren. Außerdem sei an dieser Stelle bereits darauf verwiesen, dass man bei Büchern, die in so einer starken Institution wie der Schule eingesetzt werden, davon ausgehen kann, dass sie eine besonders große Wirkmacht entfalten.

Um das Forschungsvorhaben bereits genauer zu beschreiben, ist es wichtig zu betonen, dass Konstruktionen einer natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe in den Blick genommen werden. Der Begriff stammt von Paul Mecheril, der mit gezielten Auszügen seiner Literatur den größten theoretischen Eckpfeiler dieser Diplomarbeit bildet. Es wird grundsätzlich mit der Migrationspädagogik gearbeitet, welche ebenso von Mecheril stammt und die zugrundeliegende Richtung der Arbeit bestimmt. Es sollen also keine didaktischen Mittel, Sozialformen oder Sonstiges, was in Schulbüchern zu finden wäre, einer Analyse unterzogen

werden, sondern vielmehr die Position, die den Lesenden und Lernenden durch das jeweilige Lehrwerk innerhalb der österreichischen Gesellschaft subjektivierend nahegelegt wird. Dazu wird eigens eine Analyseperspektive entwickelt, die es ermöglichen soll, gezielt hinter den Text zu schauen, um dann anhand der erarbeiteten Theorie markante Key Incidents und Textstellen zu analysieren. Grundsätzlich wird die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Im theoretischen Teil wird ein Fundament erschaffen, auf dem dann die wirkliche Untersuchung im empirischen Teil aufbauen kann. Die erarbeitete Theorie bildet teilweise Hintergründe, vor denen die Untersuchung „Migrationspädagogische Analyse von Positionierungen in Deutsch-Lehrwerken“ situiert wird, sowie konkrete Grundlagen und Werkzeuge, die in der Analyse Anwendung finden.

Mit dieser kurzen Einleitung soll die Dimension dieser Untersuchung eingerahmt worden sein. Wie sich dieses Forschungsvorhaben aber wirklich realisiert hat, ist in weiterer Folge nur durch den restlichen Text verständlich.

Abschließend für die Einleitung und eröffnend für die Arbeit sein auf ein Zitat von Christopher Norris (1982) über Einleitungen aus dem Buch „Deconstruction: Theory and Practice“ verwiesen:

For one thing they are usually [...] written last of all and placed up front as gesture of authorial command. They claim a summarizing function, a power of abstracted systematic statement, which denies the very process and activity of thought involved in the project of writing. Yet they also subvert, in deconstructive fashion, that authority of the ‘text’ which traditionally attaches to the work itself (Norris 1982: S 13).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich diese Arbeit dem Gendern anhand eines * bedient, weil dieses den konstruktiven, simplifizierenden Charakter von geschlechtlich markierten Zuschreibungen betont. Dadurch wird ein Spektrum zwischen der männlichen und weiblichen Form generiert und anhand des * dargestellt. Grundsätzlich werden aber zwei orthografisch korrekte Formen, eben die männliche und die weibliche, durch das Sternchen verbunden, um einen Lesefluss zu ermöglichen.

Dies wird von der Universität Wien nahegelegt: „Die folgenden Texte verwenden den Genderstern, um intergeschlechtliche, transgeschlechtliche und nichtbinäre Menschen zu

inkludieren (Personalwesen Universität Wien 2019: Geschlechterinklusive Sprache)¹.“ So wird sich zum eigenen Gebrauch des Asterisks in Texten der Universität Wien geäußert, wobei diese für die allgemeine wissenschaftliche Praxis empfiehlt: „Um die Realität geschlechtlicher Vielfalt sprachlich sichtbar zu machen, sollte mit Sternchen * gegendert werden (Personalwesen Universität Wien 2019: Geschlechterinklusive Sprachgebrauch in der Administration der Universität Wien: Leitlinie und Empfehlungen zur Umsetzung)².“

Außerdem möchte ich kurz darauf eingehen, dass der Begriff *Menschen mit Migrationshintergrund* in dieser Arbeit absichtlich vermieden wird. Durch diese Bezeichnung wird eine irrsinnig heterogene Gruppe an Personen unter ein Merkmal zusammengefasst, auf das sie in der Realität und der Literatur bereits zu oft reduziert werden. Dieser Umstand soll in dieser Arbeit kritisch untergraben werden, indem die Begriffe *Menschen mit zugeschriebenem/sogenanntem Migrationshintergrund* verwendet werden. Dadurch soll genau dieser Umstand aufgezeigt werden.

2. Abstract

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit mit dem Titel „Migrationspädagogische Analyse von Positionierungen in Deutsch-Lehrwerken“ war es, die beiden Lehrwerke „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4* (2014) von Elke Huber Lang und Christine Kotzian-Hörst und „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder* (2009) von Margit Wimmer einer Analyse aus dem Blickwinkel der Migrationspädagogik zu unterziehen. Der Fokus der Analyse lag hierbei auf der Produktion und Reproduktion von natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir Konstruktionen nach Paul Mecheril, sowie den zugrunde gelegten Positionierungen. Die verwendeten Methoden sind die Key Incident Analyse, wie sie in dem Text „Key Incident Analyse und internationale Triangulierung als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung“ Kroon, Sjaak; Sturm, Jan (2002) beschrieben wird, in Kombination mit

¹ <https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/> (letzter Zugriff am 24.01.20)

²

https://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_personalwesen/Gleichstellung/Dokumente/Geschlechterinklusive_Sprachgebrauch_in_der_Administration_der_Universitaet_Wien.pdf (letzter Zugriff am 24.01.20)

der Textanalyse nach Borowski, Jan; Drescher, Stefan; Ferder, Felicitas; Heine, Philipp David (2015): „Literatur interpretieren.“ *Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis*.

Theoretischer Teil:

Im Folgenden beginnt der theoretische Teil der Diplomarbeit, der zunächst einige einleitende Bemerkungen im Vorwort enthält, um dann strukturiert gewisse Grundlagen zu erarbeiten, auf denen die Untersuchung aufbauen wird.

Außerdem befindet sich auch die Entwicklung einer Analyseperspektive in diesem Teil der Arbeit, die einen kritischen Blick auf die untersuchte Form von Text richten soll sowie auf den darüber herrschenden Diskurs.

3. Vorwort

Durch die kurze Teilhabe, die man als Mensch innerhalb einer Lebensspanne an einem seit langer Zeit, sehr verzweigt und durch unterschiedliche Faktoren konstruiert gewachsenen Geflecht einer Gesellschaft hat, erscheint es dem Individuum oft, als wäre all das in diesem Moment, in dem es Zugang zu all jenem hat, das Wichtigste, Tragischste und auch Neueste. Wenn man die deutsche Sprache betrachtet, so scheinen Menschen je nachdem, was der momentane Trend war, fest davon überzeugt gewesen zu sein, dass man diesen bewahren muss. Auch wenn Sprachwandel aus einer modernen soziolinguistischen Perspektive immanent ist, hört man zum Beispiel immer wieder, dass die Sprache verdorben werde durch Jugendslang oder Anglizismen und dass sie in ihrer „alten Form“ bewahrt werden müsse. Doch diese „alte Form“ ist schwer zu fassen. Unsere Sprache hat sich immer in einer stetigen Veränderung befunden und befindet sich auch weiterhin in dieser. Teilweise sind dies Prozesse wie Mikro-, Meso- oder Makrosynchronisierungen, teils aber auch Veränderungen, die aufgrund von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Sprachgebrauch Eingliederung finden sollen, wie das viel diskutierte Gendern. „Unter *Sprachdynamik* verstehen wir [...] die Wissenschaft von den Einflüssen auf die sich ständig wandelnde komplexe Sprache und von den sich daraus ergebenden stabilisierenden und modifizierenden Prozessen (Schmidt, Herrgen 2011: S 20).“ Synchronie ist in diesem Sinne ein gegenstandsinaquates Konstrukt. Deshalb spricht man in der Theorie der Sprachdynamik von verschiedenen Synchronisierungsprozessen. Hierbei werden die differenten Sprachsysteme in der Kommunikation interaktiv synchronisiert. Dieses Abgleichen der sprachlichen Kompetenzen findet im performativen Akt statt. Es wird zwischen Mikrosynchronisierung, Mesosynchronisierung und Makrosynchronisierung unterschieden.

Bei der Mikrosynchronisierung handelt es sich um die kleinste Form der Synchronisierungen, die in der Interaktion von zwei Personen erfolgt. Es handelt sich um einen individuellen Abgleich. Die Mesosynchronisierung beschreibt das Kommunizieren und Abgleichen von verschiedenen Sprachgruppen, die einem im Laufe des Lebens begegnen. Man kommuniziert nicht immer mit denselben fünf Personen, aber auch nie mit der gesamten Sprachgemeinschaft, weshalb hierbei eine Teilmenge erfasst wird, die sich gegenseitig beeinflusst. Dadurch, dass die Sprecher*innen dieser Sprachgemeinschaft alle aus unterschiedlichen Kontexten stammen und verschiedene Sprachhorizonte mitbringen, wird offensichtlich, in welchen Bereichen ein Abgleich stattgefunden hat. Der größte Synchronisierungsprozess wird mit der Makrosynchronisierung gefasst. Hierbei ist ein längerer Zeitraum als bei den vorhergehenden sprachdynamischen Formen notwendig und es findet eine Anpassung an eine gewisse Norm statt. Darunter fallen zum Beispiel Kodifizierungen. (Vgl. Schmidt, Herrgen 2011: S 28–31)

In nicht wissenschaftlichen Auseinandersetzungen heißt es immer wieder, dass diese Veränderungen die Sprache kaputt machten, einen Goethe könne man ja auch nicht geschlechtlich neutralisieren. Wobei darauf vergessen wird, dass der Bezug zur Sprache, den Registern und den soziolinguistischen Implikationen einem immer wie das Einzige oder Richtige erscheinen wird, wobei es davor bereits viele weitere andere Standpunkte zur deutschen Sprache gab, die damals auch aufgrund des Unmittelbaren als der deutsche Standard erschienen.

Es ist nicht verwunderlich, dass es sich auch mit grundsätzlichen gesellschaftlichen Prozessen so verhält. Man wird in den herrschenden Diskursen sozialisiert und die Probleme, die eine Generation hat, erscheinen einem immer als besonders gefährlich und nah am Brennpunkt, weil man sich damit persönlich konfrontiert fühlt. Wenn Geschichtsbücher gelesen werden, gibt es einiges, das sich mehrmals wiederholt hat, und jedes Mal war es für die zu dieser Zeit Lebenden, als wäre es das erste Mal, tatsächlich ist es dies ja auch für die jeweiligen Akteure*innen. Dieser Umstand wirkt auch bei der Migrationsthematik. Migration gab es schon immer und wird es vermutlich auch immer geben. Es gab Zeiten, wo ganze Völker in Bewegung waren, und dennoch versehen wir einen Anstieg an Migration, wie den im Jahr 2015, mit dem bildtragenden Begriff „Flüchtlingswelle“. Momentan verstärkt sich dieses Gefühl eines Problems dadurch, dass diese Thematik zur Polarisierung der Menschen in der Politik genutzt wird. Des Weiteren sind Inhalte dazu über die globalisierten digitalen Medien frei zugänglich

und teilbar, was zu einer Pluralisierung an Darstellungen geführt hat und ein chaotisches Gewucher an Information als Resultat hervorgebracht hat.

In einem solchen Spannungsfeld muss soziales und pädagogisches Handeln sich immer selbstreflexiv begreifen und sensibel versuchen, dadurch entstehende Ungleichheiten abzdämpfen.

4. Einführung in die Migrationspädagogik

Anhand dieses Kapitels soll ein Einblick in die Migrationspädagogik gegeben werden, die für diese Untersuchung ein theoretisches Fundament darstellt. Dadurch sollen ein gewisser Fokus und eine Richtung entstehen, die bei der Analyse der Lehrwerke zentral sein werden. Die Migrationspädagogik wurde hierbei gewählt, weil es sich um eine machtkritische Perspektive handelt, die ganzheitlich alle Faktoren und Akteure*innen, die in Bildungsprozesse eingeschlossen sind, bearbeitet. Dadurch lässt sich diese theoretische Grundlage gut mit der ebenso machtkritischen Diskursanalyse verbinden, die um die Dekonstruktion erweitert wird, welche zu einem Teil auch aus der Diskurstheorie hervorging, um auch schon Aspekte der entwickelten Analyseperspektive anzusprechen.

„Migration war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung (Vgl. Mecheril 2010: S 8).“

Die Migrationspädagogik greift die Defizitperspektive der Migration, wie sie in Österreich und Deutschland vorherrschend ist, auf und möchte ebenjene verschieben. Migration wird oft mit Kriminalität und Bedrohung in Zusammenhang gebracht, anstatt an dem Nutzen der mitgebrachten Ressourcen anzusetzen. (Vgl. Mecheril et al. 2010: S 8) Man kann auf neue Sprachen, neues Wissen und auf neue Perspektiven auch produktiv zugreifen. Alles Fremde und Neue, auch wenn es nur als so geartet erscheint, löst eine gewisse Angst und Antipathie aus, wovon der allgemeine Konsens gegenüber diesem Thema in der öffentlichen Debatte stark determiniert ist. Daraus ergeben sich aber reale Konsequenzen für echte und anwesende Menschen, was tatsächlich oft ferngehalten wird von denjenigen, die in diesem Land wählen und dadurch auch die Situation dieser entfremdeten Personengruppe maßgeblich mitbestimmen. Diese „Entmenschlichung“ und das Abstrakt-Halten sind Faktoren, die dazu geführt haben, dass noch immer keine akzeptable Lösung für gewisse Problemfelder, die sich aus der Verknüpfung und gegenseitigen Bestärkung dieser Umstände ergeben haben, in Bezug

auf Bildungsinstitutionen gefunden wurde. Diese Problematik des abstrakten Topos des Körpers einer*s sogenannten Migranten*in beschreibt auch Mecheril in einem Interview mit dem Youtube-Kanal BildungsTV (Mecheril 2015: Minute 07:34)³.

Deshalb ist es ein großes Anliegen der Migrationspädagogik, ressourcenorientiert zu arbeiten. Deutschland befindet sich in Bezug auf dieses Thema in einer ständigen Identitätskrise, weil nicht anerkannt wird, dass es sich um ein Migrationsland handelt. Gleichzeitig wird davon aber grundlegend die gesellschaftliche Realität geprägt, weshalb es sich in einer fragwürdigen Ohnmacht gegenüber diesem Themenkomplex befindet. (Vgl. Mecheril et al. 2010: S 8)

Dieser Umstand ist auch für Österreich anzunehmen und daher auch in pädagogischen Kontexten in österreichischen Bildungsinstitutionen mitzudenken.

Nun sind mit Migration grundsätzliche gesellschaftliche Herausforderungen verbunden, die von den Zuständigen nicht produktiv eingearbeitet werden. Es herrscht vielmehr ein Legitimationsdruck auf Einzelpersonen. Im Sinne eines „Humankapitals“ (Heitger 2005: S 366, 367) wird der Wert der Menschen, die nach Österreich oder Deutschland kommen, bemessen. Wenn sie der Gesellschaft einen Nutzen vorzuweisen haben, wie dies die*der Gute und gut ausgebildete Migrierende tut, muss man wenigstens nicht ständig seine Existenz legitimieren, wie dies die restlichen Menschen tun müssen, die als „schlechte“ Migrierende gesehen werden. Es wird von der ökonomischen Verwertbarkeit von Menschen ausgegangen, was dem vorherrschenden Gesellschaftstyp entspricht. Darüber hinaus werden Staaten, die sich grundsätzlich als gerecht und sozial positionieren, durch die Anwesenheit von Migranten*innen in ihrem Selbstverständnis verunsichert. Dass dies häufig Abwehrreaktionen hervorruft, ist schade, weil man diesen Umstand auch nutzen könnte, um als staatlich organisierte Gesellschaft zu wachsen. (Vgl. Mecheril et al. 2010: S 10)

Grundsätzlich hat sich im Diskurs der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit um Migration und Bildung der Begriff *interkulturell* etabliert. Dies ist auch für Österreich und somit die Bildungswissenschaft anzunehmen. Die Interkulturelle Pädagogik beschäftigt sich

3

<https://www.youtube.com/watch?v=Gg6GuoCNeEQ&t=15s&fbclid=IwAR15ixIoIXoDyymRLNIVep4Nyn0KiSZdcvkCvHxFVVBxy9TFEOomF7TEj3I> (letzter Zugriff 09.04.2019)

seit den 1990er-Jahren mit den wesentlichen Strukturen, in die Bildung in einem migrationsgesellschaftlichen Kontext verwoben ist. (Vgl. Mecheril et al. 2010: S 18)

Bei der Migrationspädagogik liegt der grundsätzliche Blickwinkel in Überlappung mit einer pädagogischen Perspektive auf den Mechanismen, die sich durch das Eingebettet-Sein in einen migrationsgesellschaftlichen Kontext entwickeln. Besonders interessant ist hierbei, inwiefern Differenzverhältnisse verunsichern, aber gleichzeitig zu stabilisieren scheinen.

Es geht also beispielsweise um die an koloniale Figuren anschließende Konstruktion des und der Fremden (...), um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n) (...), um die Frage der Repräsentation von Migrant/innen im öffentlichen Raum und auch in Bildungsinstitutionen (...), um die Frage nach der Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender Unterscheidungen sowie den Möglichkeiten, gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen (...) (Vgl. Mecheril et al. 2010: S 19).

Durch Migration werden unterschiedliche Prozesse losgetreten, die sich gegenseitig beeinflussen und in mannigfacher Weise auf die Gesellschaft einwirken. Dies beinhaltet soziale, ökonomische, administrative, rechtliche und auch kulturelle Folgen und Konsequenzen, die als Staat und in weiterer Folge auch durch die Institutionen systemisch berücksichtigt, abgefedert oder einfach nur anerkannt werden müssen. Für Bildungsinstitutionen ergeben sich neue Aufgaben und dadurch automatisch auch neue Chancen und die Möglichkeit, andere, neue Wege zu gehen.

Bildung und Migration werden aber besonders im öffentlichen Diskurs immer mit einer kulturellen Frage konnotiert, wodurch eine gefährliche Vereinfachung stattfindet, die solch diffizile Prozesse auf einen Faktor reduziert. (Vgl. Mecheril et al. 2010: S 19) Es ergibt sich zwangsläufig ein Widerspruch, wenn man diese Thematik auf Kultur reduziert, weil die Menschen, die jenen Prozess bewirken, alle unterschiedlich kulturell geprägt sind und auch in verschiedenen Intensitäten, wodurch sichtbar wird, dass es vor allem um das Primat der eigenen kulturellen Prägung geht, das zu wahren weitgehend gewünscht ist. Dadurch manifestiert sich das Konstrukt eines kulturellen Wir, das sich in Abgrenzung zu jeglichen anderen sehen muss, um sich selbst zu setzen und zu definieren. Differenzen werden in Bezug auf die schulische Realität erst bei einem Scheitern einbezogen. Dann werden Hilfestellungen geboten, die gleichzeitig sicherstellen, dass eine kontrollierte Teilhabe an der Bildungsinstitution möglich ist. Es wird eine Anpassung an die Anforderungen und Herausforderungen vorgenommen.

Dabei kann es vorkommen, dass auf kulturalisierende Zuschreibungen zurückgegriffen wird, anstatt den Kern des Problems in der Konstitution der schulischen Situation zu verorten. (Vgl. Mecheril 2015: S 26)

Die Migrationspädagogik nimmt Identifizierungen, Positionierungen und auch Zuschreibungen in den Blick und untersucht die Verhältnisse, unter denen sie stattfinden. In weiterer Folge wird aber auch dort angesetzt, wo man Veränderungsbedarf eruiert hat, und es wird versucht, pädagogisch und damit sozial zu handeln.

Dadurch ist in dieser Praxis auch notwendig eine Kritik eingeschlossen, die man als reflexiv erschließenden Prozess gegenüber symbolischen, systemischen und institutionellen Ordnungen und Zuordnungen verstehen kann. Besonders in Bezug auf kulturelle Unterscheidungen bedeutet dies, diese nicht als etwas Gegebenes hinzunehmen, sondern zu erfassen, wer von wem wie und wieso kulturell differenziert wird. Unterscheidungspraktiken dienen meist mehr dazu, die innere Identität durch Abgrenzung zu stärken, als etwas über die Gruppe, von der man abgrenzt, auszusagen, deshalb wird in dieser Untersuchung grundsätzlich mehr auf die Wirkkonstruktionen eingegangen.

So beschreibt Mecheril et al. (2010, S 72-74) außerdem, wie Diskurse in Bezug auf Bildung und die Bildungsinstitutionen wirken. Diese dienen nicht einem reinen Wiedergeben von Wissen oder Inhalten, sondern produzieren Wissen und auch Regeln, Redeweisen und den Kontext um dieses Wissen herum. Außerdem stellen Diskurse Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel, wer sich in diesem Diskurs äußern kann und wer nicht. Dadurch wird Realität produziert und dieses im Diskurs produzierte Wissen bietet Individuen Möglichkeiten, einen Selbst- oder Fremdbezug herzustellen. „Erfahrungen existieren nicht an sich und nicht für sich, sondern sind in einer umfassenden Weise in diskursive Zusammenhänge eingebettet (...) und werden in diesen Kontexten hervorgebracht (Mecheril et al. 2010: S 13).“

Dadurch entstehen gewisse Ordnungen und Subjektivierungsangebote oder sogar Aufforderungen, die oft machtvoll in Erscheinung treten.

In Bezug auf die Institution Schule kann festgehalten werden, dass die Lernenden sich zum einen in einem gesellschaftlichen Diskurs befinden. Dieser ist von einigen Differenzlinien, wie der Sprache beispielsweise, geprägt, worauf später in dieser Diplomarbeit noch näher eingegangen wird. Man erfährt, welche Vorstellungen, Forderungen und Zuschreibungen gesellschaftlich wirken, wodurch sich unterschiedliche Reaktionen ergeben können, wie das

Internalisieren als Form einer Manifestation einer unbewussten Beeinflussung. (Vgl. Mecheril et al. 2010: S 72)

Außerdem ergibt sich um den Bereich Schule herum ein weiterer großer Diskurs, der in sich wiederum mit vielen weiteren Diskursen und diskursiven Praxen arbeitet. In der Schule erlernt man nicht nur Wissen in Fachbereichen und Sprachen, man erlernt auch, sich in eine gewisse gesellschaftliche Ordnung einzufügen und sich als Subjekt in dieser selbst zu setzen. Dabei wirken schulische Mechanismen wie Disziplinierung oder Selbstkontrolle. In der Schule lernt man einiges über den Leistungsanspruch, mit dem man auch außerhalb dieses Bereichs weiterhin konfrontiert sein wird, und auch über die Grenzen und Möglichkeiten der Selbstentfaltung. Dazu kommt dann das diskursiv aufbereitete Wissen, das einem von Autoritätspersonen beigebracht wird. So verhält es sich auch mit Wissen und Informationen in Schulbüchern und allgemein in Lehrwerken. Diese tragen oft einiges an impliziter Bedeutung mit sich, neben dem Inhalt, den sie grundsätzlich vermitteln wollen. (Vgl. Mecheril et al. 2010: S 72)

Besonders die Leistungen der Migrations-Anderen werden im schulischen Kontext in das Blickfeld gerückt, wobei durch die migrationspädagogische Sichtweise aufgezeigt werden soll, welche Umstände und Bedingungen zu „Defiziten“ führen, die einer besonderen Förderung bedürfen, was wiederum die Agenda ergibt, die andere pädagogische Ansätze, wie die Interkulturelle Pädagogik, verfolgen. Es findet eine Verschiebung statt, die den Blick von der reinen Betrachtung der Leistung abwendet und den Bedingungen, unter denen diese Leistung entstanden ist, zuwendet. Dadurch kann eine Ungleichstellung zwischen den Lernenden mit und ohne zugeschriebenem Migrations- oder Fluchthintergrund sichtbar gemacht und bearbeitet werden. Es handelt sich um Problemfelder „[...] aufseiten der pädagogischen Institutionen, die aufgrund ihrer national geprägten Arbeitsweise (Inhalte, Personal, Regelungen, Sprache) nur eingeschränkt in der Lage sind, angemessene Bildungsvoraussetzungen für alle Gruppen in der Migrationsgesellschaft zur Verfügung zu stellen (...)“ (Mecheril et al. 2010: S 74).

5. Natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit

Da sich diese Untersuchung mit Zugehörigkeiten, Zuschreibungen und ihrer Konstitution, aber auch Möglichkeiten einer Dekonstruktion beschäftigen wird, muss zunächst bestimmt werden, was darunter im Zusammenhang mit dieser Arbeit zu verstehen ist. Auch hierbei wird mit der migrationspädagogischen Perspektive gearbeitet. Grundsätzlich folgt der Einbezug dieser Begrifflichkeit, und der damit verbundenen inhaltlichen Dimensionen, dem Umstand, dass eine Migrationspädagogik durch diese Zugehörigkeitsordnungen überhaupt erst notwendig wird. Ohne einem *natio-ethno-kulturellen Wir*, demgegenüber ein *natio-ethno-kulturelles Nicht-Wir* gesetzt wird, wäre eine spezifische Auseinandersetzung mit Themen, die sich in der Institution Schule daraus ergeben, nicht notwendig. Man könnte auch Differenz und Heterogenität als jeglichem pädagogischen Kontext zugrunde gelegt sehen. Durch die Anwesenheit von Migrations-Anderen in den Schulen wird aber sichtbar, dass darin ein Zusatz und eine Herausforderung gesehen wird, die additives Augenmerk und Handeln fordern. Sprachförderklassen zum Beispiel sind notwendig, weil durch den monolingualen Habitus, der im gleichnamigen Kapitel 5.1 noch ausführliche Behandlung und Erklärung findet, Mehrsprachigkeit in der Schulrealität nicht produktiv und ressourcenorientiert eingegliedert ist. Diese Sonderaufgaben, die sich aus der schulischen Struktur heraus bedingen, werden dann als Herausforderungen gesehen und so auch diejenigen, die diese bewirkt haben. (Vgl. Mecheril 2015: S 29)

Aus einer nationalstaatlichen Perspektive ist es zunächst relevant zu untersuchen, wo und wieso ein Nationalstaat eine Grenze zieht. Daraus ergibt sich dann, wie innerhalb dieser konstruierten Grenze mit Heterogenität und der Konstruktion einer Identität umgegangen wird, die zunächst nur diese „Linie“ als Definiens hat. „Migration problematisiert Grenzen. Diese sind nicht so sehr die konkreten territorialen Grenzen, sondern eher symbolische Grenzen der Zugehörigkeit (Mecheril et al. 2010: S 12).“ Dadurch entstehen nicht nur Prozesse beim bloßen Überschreiten von Grenzen, wie auf einer rechtlichen und administrativen Ebene, um nur zwei Dimensionen zu nennen, sondern vielmehr wird die Trennung zwischen dem sich innerhalb befindlichen Wir und dem Nicht-Wir durch das Überschreiten unterminiert. Diese Irritation ist jedoch nicht das Einzige, was sich feststellen lässt. Es geschieht auch ein starker Identifikationsprozess der Wir-Gruppe durch die bloße Anwesenheit eines Migrations-Anderen. Wie später noch näher ausgeführt wird, erkennt man dies besonders daran, dass sich das Wir in Definition- und

Identitätskonstruktion befindet, während das Nicht-Wir, das in diesem Zusammenhang als Referenz- oder Abgrenzungsrahmen zu sehen ist, immer mehr zu einem indefiniten Ganzen verschmilzt.

Daher ergeben sich auch Probleme bei der Benennung einer solchen Gruppe. Das Finden einer Begrifflichkeit, die sowohl den Konstrukt- und Zuschreibungscharakter als auch die grundsätzliche Heterogenität aufzeigt, ist ein schwieriges Unterfangen. Eine Benennung zu finden, die des Weiteren nicht den Fokus auf gewisse Aspekte und Phänomene lenkt, der gewissermaßen willkürlich wäre, muss ebenso vermieden werden. Dies geschieht beispielsweise bei dem Begriff *Menschen mit Migrationshintergrund*. Zum einen ist nicht einheitlich gefasst, was ein Migrationshintergrund bedeutet, und zum anderen findet eine unangebrachte und aufgesetzte Fokussierung auf ein nicht eindeutiges Merkmal einer Person statt, was auch im Sinne eines Subjektivierungsangebots zu sehen ist. (Vgl. Dirim et. al 2013: S 126)

Statistik Austria (2019) summiert unter diesen Begriff folgende Personen:

„Als Personen mit Migrationshintergrund werden Personen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden (Statistik Austria 2019: Bevölkerung nach Migrationshintergrund)⁴.“

Nach einer Datenquelle des Statistischen Bundesamts in Deutschland (2019) hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn:

„[...] sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt:

- Zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer,
- zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte,
- (Spät-)Aussiedler,

4

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (letzter Zugriff am 10.06.2019)

- Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben sowie
- die mit deutscher Staatsangehörigkeit geborenen Kinder der vier zuvor genannten Gruppen (Bundeszentrum für politische Bildung 2019: Bevölkerung mit Migrationshintergrund I)⁵.“

Um nur einen Punkt zu nennen, in dem sich die beiden Definitionen unterscheiden, sei darauf verwiesen, dass in Deutschland auch Menschen der Gruppe *Menschen mit Migrationshintergrund* zugeschrieben werden, die nur einen Elternteil besitzen, der nicht von Geburt an die deutsche Staatsbürgerschaft besessen hat. In Österreich muss dies beide Elternteile betreffen. Dennoch werden Diskurse über den deutschsprachigen Raum hinweg über *Menschen mit Migrationshintergrund* geführt, die nicht einmal statistisch, also rein zahlenmäßig, dasselbe fassen, und es ist anzunehmen, dass dies auf der Ebene der realen Zahlen, die den Statistiken entspringen, einen signifikanten Unterschied verursacht. Grundsätzlich wurden statistische Bezüge hier exemplarisch gewählt und auch, weil sich einige Medien auf solche Datensätze berufen.

Dass eine andere Art der Benennung notwendig ist, wird auch in Mecherils Buch „Prekäre Verhältnisse“ (2003), das eine maßgebliche Quelle für diesen Teil der Untersuchung bildet, thematisiert. Gleich anzumerken ist jedoch: „[...] der Gebrauch von Personengruppennamen neigt zur mehr oder weniger subtilen Essentialisierung (Mecheril 2003: S 11).“ Beziehungsweise wird ein Versuch angestellt, dieses Spannungsfeld zu reflektieren, wobei Mecheril schreibt: „Jede Bezeichnung ist in ihrer Art (un)angemessen, weil sie (nur) bestimmte Aspekte fokussiert und als Bezeichnung die phänomenale oder explanative Signifikanz der Gesichtspunkte suggeriert (Mecheril 2003: S 9).“ Menschen, die unter diese Art von Bezeichnungen gefasst werden, befinden sich an einem Ort, der ihren Lebensmittelpunkt darstellt, auch wenn dies vielleicht nicht immer der Lebensort beider oder eines Elternteils war. Stattfinden tut an diesem Ort alles, was in eine Lebensrealität einfließt, von Liebe über Ausbildungen bis hin zu Praxen, die vielleicht als kulturell zu verorten sind, was man, wie ich meine, grundsätzlich nicht versuchen sollte, um zum einen eine Kulturalisierung zu vermeiden

⁵ <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> (letzter Zugriff am 10.06.2019)

und zum anderen nicht anmaßend zu sein. Aussagen über solche Praxen sollten nur Menschen treffen, die diese in ihrer Eingebundenheit erlebt haben und daher auch wirklich eine Praxis als „kulturell“ bezeichnen können. Jedenfalls kann festgehalten werden, dass die Staatsangehörigkeit an der Herkunft und nicht an der Ortsansässigkeit festgemacht wird. (Vgl. Mecheril 2003: S 10)

Wer Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund nicht-deutsch oder nicht-österreichisch setzt, sind diejenigen, die den Fokus auf vermeintliche Abweichungen dieser indefiniten Menschengruppe rücken. Und dies anschließend so tief, auch diskursiv, als anders manifestieren, dass diejenigen, die mit dieser Zuschreibung des Anders-Seins besetzt werden, diese oft internalisieren und in weiterer Folge oft auch habitualisieren. Dies ist keineswegs oberflächlich zu begreifen, dennoch werden oberflächliche Kriterien herangezogen zur Bestimmung der Handlungsfähigkeit in diesen hegemonialen Verhältnissen, wie physiognomische Merkmale. (Vgl. Mecheril 2003: S 11)

Dieser Hergang hinterlässt fast das Gefühl, als gäbe es einen Kriterienkatalog, an dem man ablesen kann, wo auf dem „Deutschen-Spektrum“ man sich befindet. Doch das *natio-ethno-kulturelle Wir* ist genauso in einer identitären Diffusion begriffen, was mitunter auch ein Grund ist, warum es wichtig ist, einen anderen zu setzen, durch dessen Abgrenzung man die Ingroup festigt. Dies lässt die Frage offen, welche Zugehörigkeit nun „die anderen“ besitzen?

[...] das Anders-Sein, das ein doppeltes Anders-Sein ist: anders als „die Deutschen“ und anders als die „Nicht-Deutschen“. Dieses doppelte Anderssein ist die thematische Mitte dessen, was ich „prekäre Zugehörigkeit“ nennen werde. Sie ist thematisch negativ auf das doppelte Phantasma der fraglosen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit bezogen (Mecheril 2003: S 19).

Jedenfalls werden die Benennungen *natio-ethno-kulturelles Wir* und der*die *natio-ethno-kulturell Andere* in dieser Arbeit gewählt, weil dadurch auch die mit Mecheril angesprochenen Implikationen, Problemfelder und Grundlagen mitgedacht werden sollen. Grundsätzlich möchte ich an dieser Stelle jedoch festhalten, dass die Begriffe dazu dienen, Akteure*innen in einem ganz spezifischen Zusammenhang ansprechbar zu machen. Beziehungsweise viel mehr diese eben spezifischen Zusammenhänge. Die Verwendung dieser Begriffe dient der Möglichkeit, die erarbeiteten Hintergründe und Kontexte mitzudenken, was sich ausschließlich auf den Rahmen dieser Arbeit bezieht. Wenn es darum ginge, Personen, die man eigentlich

unter diesen Begriffen genauso wieder festsetzt, grundsätzlich zu benennen, müsste man meiner Meinung nach diese Personen fragen, wie sie bezeichnet werden möchten. Beziehungsweise eine Art Interessensgruppenvertretung oder eine andere Form von Vertretung, die auf eine sinnvolle Weise für einen Dialog über gruppenspezifische Themen und auch Entscheidungen gewählt wurde, an oberste Stelle in diesem Zusammenhang setzen. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung stellt wiederum einen ganz eigenen Diskurs dar, von dem besonders viele Menschen ausgeschlossen sind. Alleine durch die Art und Weise, wie der vorliegende Text Mecherils artikuliert ist, könnten viele der mehr oder weniger angesprochenen Personen dazu nicht Stellung beziehen, abgesehen von jenen, die aufgrund ihrer Ausbildungskarriere oder einfach ihres Beschäftigungsfelds damit in Berührung kommen und dann auch das passende Rüstzeug an Kompetenzen mitbringen, um so einen Text zu dekodieren.

Diesen Umstand spricht Mecheril auch selbst an in Bezug auf den Begriff „Andere Deutsche“:

Andere Deutsche ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung, und Stilisierung, das im sozialwissenschaftlichen Diskurs über Migranten, kulturelle Differenz und Vielfalt im Allgemeinen und im Diskurs der interkulturellen Pädagogik im besonderen Sinn machen könnte. „Andere Deutsche“ verstehe ich als Überzeichnung thematischer Gestalten, eine Überzeichnung, [...]. Die Perspektive natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, unter der Andere Deutsche entstehen, schafft ein typisierendes Bild, das beispielsweise von den anderen sozialwissenschaftlichen Hauptperspektiven, nämlich „Klasse“ und „Geschlecht“ (aber auch „Sexualität“, „Alter“... vgl. etwa Lutz & Wenning 2001) absieht.⁶

5.1 Halb-halb-sein und Bistabilität

Ein weiterer Effekt, der durch die Zuschreibungspraxen hervortritt, ist jener, in dem Menschen sich als *halb-halb* und *bistabil* in ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit definieren, auch wenn dadurch das „[...] Entweder-Oder natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit gewissermaßen

⁶ Anm.: Mecheril bezieht sich hier konkret auf die Interkulturelle Pädagogik, von der in dieser Arbeit bewusst Abstand genommen wird. Beziehungsweise hat auch Mecheril sich davon aktiv distanziert. Es kann sein, dass aufgrund des Erscheinungsjahres des Werks (2003) die Interkulturelle Pädagogik, die aus den 60ern und dem Zusammenhang von Gastarbeit und den gesellschaftlichen, in Verschränkung mit erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Konsequenzen stammt, als Referenz gewählt wurde oder aber er an dieser Stelle den aktiven Bezug dazu aus anderen Gründen gewählt hat, welche im Zusammenhang dieser Arbeit nicht interpretiert werden.

„dekonstruiert“ (Mecheril 2003: S 252) wird, wird dennoch vom Subjekt ein Identifikationsprozess aktiv gefordert. Eine Zuordnung wird von außen verlangt, aber ab einem gewissen Punkt auch von dem zugeschriebenen Subjekt gewünscht, wenn es sich regelmäßig der Frage stellen muss, welcher Nationalität, Ethnizität und Kultur es sich zuordnen würde. Dabei kommt oft die Erkenntnis zum Vorschein, dass es sich bei der Bestimmung der nationethnischen Kulturalitäten oft um Teile handelt. Es tritt eine „Zerstückelung“ der Persönlichkeit zum Vorschein. Diese Prozesse verweisen immer auf eine*n Migrations-Andere*n und bestätigen wiederum, dass Österreich und Deutschland als Migrationsgesellschaften zu denken sind, ansonsten könnte sich die Frage nach anderen Identitäten in diesem Zusammenhang gar nicht stellen. Die Schwierigkeit ergibt sich ja erst daraus, dass man unterschiedliche Verbundenheits- und Zugehörigkeitserfahrungen unter einen Hut bringen und des Weiteren darauf aufbauen muss. Dazu zählen auch solche mit der Wir-Identität. Aus der Verbindung aller Zugehörigkeitserfahrungen ergibt sich die wahrgenommene Zugehörigkeit. Durch die produktiven Wiederholungen eines *Othering*-Prozesses im Sinne Saids (1978) tritt ein Selbstverständnis gegenüber der Abgrenzung zum Wir auf und außerdem auch ein fragmentarisches Angebot der Zuordnung. (Vgl. Mecheril 2003: S 252)

Die oberen Ausführungen sollen hier durch ein Beispiel verstärkt und veranschaulicht werden. Dazu wird hier ein fiktives Mädchen namens Maryam eingeführt.

Maryam (24) ist mit sieben Jahren nach Österreich gekommen und besitzt somit die österreichische Staatsbürgerschaft. Dieser Zettel hilft ihr jedoch nicht dabei, sich vollständig als Österreicherin zu fühlen, beziehungsweise möchte sie dies auch nicht. Durch äußere Merkmale, ihre Erstsprache Farsi und ihre Familie im Iran wird sie automatisch als nicht österreichisch kategorisiert. Sie irritiert die österreichische Norm auch durch ihre Religion und ihre durchaus nur teilweise andere Sozialisierung. Dinge, die sie sagt oder ausspricht, werden oft kulturalisiert, weil es eine einfache Lösung ist, auf diese Art und Weise Normabweichungen zu erklären und gleichzeitig dadurch zu hierarchisieren.

Auf der anderen Seite sieht keines ihrer im Iran lebenden Familienmitglieder sie als iranische Frau an. Dies kann Maryam aber gut nachvollziehen, weil sie so viele „österreichische“ Prägungen in sich trägt, die verursachen, dass sie sich noch weniger einer iranischen Zugehörigkeit zuschreiben würde als einer österreichischen. Auf der anderen Seite wird ihr dieses Land immer sehr viel bedeuten. Abgesehen von der Familie, die sie dort hat, kann sie

dort frei ihren Glauben leben ohne die massiven Vorurteile durch die anwachsende Islamophobie im als westlich konstruierten Raum. Sie wird sich immer die Möglichkeit im Hinterkopf behalten, einen Neustart zu probieren und alles, was sie in ihrer für sie eigentlichen Heimat verpasst hat, während sie in Österreich war, nachzuholen. Sie hat teilweise sogar das Gefühl, dass sie sich vollständiger fühlen würde, wenn sie immer oder eine Zeit im Iran leben würde. In Österreich wird sie oft damit konfrontiert, dass sie weder Farsi noch Deutsch einwandfrei beherrscht, und dieses Nirgendwo-ganz-zugehörig-Sein gibt ihr ein Gefühl, als würde sie nicht wissen, wer sie ist oder wer sie sein möchte. Dabei wird dies produziert durch die unterschiedlichen Ansprüche ihr gegenüber, wer sie sein soll. Sie wünscht sich eine Auflösung dieser von außen kommenden Situation. Wenn man sie fragt, wie sie ihre Prägungen in sich wahrnimmt, antwortet sie, dass sie das Beste von allen Seiten in sich trage.

Diese Ausführungen sollten nicht zum Psychologisieren dieser Subjekte einladen, sondern ein identitätskritisches Moment ansprechen. Es muss von zerstückelten Identitäten ausgegangen werden, die es nicht zu moralisieren und zu einen gilt. Darin ist nur absehbar, welchen Subjektivierungsangeboten diejenige Person ausgesetzt war und was sich dadurch in einem Zusammenspiel ergeben hat. Dies dient weder dem Unterstreichen einer Andersartigkeit noch einem Abwerten, in dem Sinne, dass den Subjekten etwas fehlen würde. Das Streben nach einer Kohärenz in der Identität und die Unterwerfung von Vielheit und Uneindeutigkeit weisen auf nationalstaatliche Praxen hin. (Vgl. Dirim et. al 2013: S 124)

6. Arbeits- und Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache

Im folgenden Kapitel soll eine kurze und überblicksartige Einleitung in Teilbereiche des Forschungsgebiets Deutsch als Zweitsprache gegeben werden. Da es sich in weiterer Folge im empirischen Teil der Arbeit um eine Lehrwerksanalyse handeln wird, beschränkt sich diese Einführung auf Deutsch als Zweitsprache, da es sich um Materialien aus österreichischen Bildungsinstitutionen handelt, die als Instrumentarium im Deutschunterricht dienen. Es kann nur auf gewisse Aspekte eingegangen werden, die aber wichtige Grundsteine für eine solche Untersuchung darstellen werden. Andere Aspekte werden nicht willkürlich vernachlässigt, sondern aufgrund von spezifischer Relevanz der angeführten Aspekte.

6.1 Monolingualer Habitus in der Migrationsgesellschaft

Mehrsprachigkeit ist ein zuverlässiger Marker, um eine Migrationsgesellschaft als solche zu erkennen. Mit der Pluralität der Sprachen geht auch gewissermaßen eine Pluralität der subjektiv empfundenen Zugehörigkeit im Spannungsverhältnis mit der zugeschriebenen Zugehörigkeit einher. Dadurch ist es umso erstaunlicher, dass Bildungseinrichtungen, Behörden, politische Vertretungen und auch weitgehend kulturelle oder auch freizeithlich zu verortende Angebote einsprachig organisiert sind. Bei fast jeder Stellenausschreibung sind fließende Deutschkenntnisse gefordert. (Vgl. Knappik, Thoma 2015: S 9)

Dadurch ergibt sich zum einen eine große Divergenz zu den real vorkommenden Sprachen und zum anderen ist es kaum zu übersehen, dass es dann doch Sprachen gibt, die als legitim gelten. Dazu zählen beispielsweise Sprachen wie Englisch oder Französisch. Die Auffassung, dass es berechtigterweise mit diesen beiden Sprachen bilinguale Schulen gibt und mit anderen Sprachen, wie zum Beispiel dem Türkischen, nicht, erscheint naturalisiert, obwohl über 270 000 Menschen mit sogenanntem türkischen Migrationshintergrund in Österreich leben. (Vgl. Wolf 2017: S 3) Dieses Erbe der kolonialen Herrschaftsverhältnisse ist beispielsweise etwas, das in Zusammenhang mit der Thematisierung eines *monolingualen Habitus* in Bildungsinstitutionen reflektiert werden muss.

Problematisch werden solch konstruierte Hierarchisierungsinstrumente besonders dadurch, dass sich daraus in der Realität auf jeder Ebene gesellschaftlichen Zusammenlebens Ungleichstellungen ergeben. So hatten 2015 beispielsweise fast zwei Drittel mit sogenanntem türkischen Migrationshintergrund einen Hauptschulabschluss, wobei bei Menschen mit österreichischer Staatsbürgerschaft sich diese Zahl auf 10% beschränkte.⁷ (Vgl. Wolf 2017: S 4)

Grundsätzlich stammt der Begriff *monolingualer Habitus* von Gogolin (1994), die diesen anhand von Schulen beschrieben hat. Durch diesen ergibt sich auf allen Ebenen von Bildungseinrichtungen eine problematische Situation für Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Davon sind auch Hochschulen nicht ausgeschlossen. So beschreibt zum Beispiel Johannes Köck in seinem Text „Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes

⁷An dieser Stelle muss betont werden, dass diese Zahl als Referenz gewählt wurde, um gegenüber der institutionellen und bildungssystemischen Struktur etwas auszusagen und nicht gegenüber den darin erfassten Individuen. Im Kapitel 5.2 zu Linguizismus und Neolinguizismus wird auf diese Thematik nochmals näher eingegangen.

Deutsch als Herrschaftsinstrumente im universitären Kontext“ (2015), wie seine persönlichen Erfahrungen im Masterstudium DaF/DaZ an der Universität Wien waren. Er beschreibt die Situation näher, dass oft Texte gemeinsam mit anderen Studierenden erstellt werden. Bereits bei der Gruppenfindung suchen und finden sich die Studierenden gegenseitig, die voneinander annehmen, dass sie normativ-korrekte Texte in universitär geforderter Wissenschaftssprache erstellen können. (Vgl. Köck 2015: S 262) Außerdem beschreibt er, dass diese Auswahl an Kollegen*innen, mit denen der Text verfasst werden soll, über den ganzen Produktionsprozess hinweg zu sozialen Ungereimtheiten und auch Verletzungen und Kränkungen führt. Begründen tut er dies vor allem mit zeitökonomischen Aspekten, weil an der Universität doch der Rahmen oft eng gestrickt sei und mit zeitigen Abgaben und guten Noten oft auch Stipendien und andere finanzielle Unterstützungsformen verbunden seien. Wenn es nach der Produktionsphase um die Textkorrektur geht, werden wiederum Studierende gewählt, von denen die Annahme besteht, dass sie nach Normen korrekt und nach Kriterien des Registers der Wissenschaftssprache den Text korrigieren. Das Angebot, bei Gruppenarbeiten kenntlich zu machen, von wem welcher Textteil stammt, beschreibt Köck als „[...] eine gewaltvolle, hierarchisierende Praxis der Subjektbildung, die von Studierenden wohl auch aufgrund der damit verbundenen >>unangenehmen<< Interaktion zumeist umgangen wird (Köck 2015: S 264).“ Man muss sich nur in die Situation versetzen und sich vorstellen, dass ein*e Mitstreiter*in in den Raum wirft, dass er*sie gerne den Textteil als sein*ihr Produkt markieren möchte. Es ist sehr verständlich, dass dies abwertend aufgefasst wird. Auch wenn die studierende Person in diesem Moment eine vollkommen andere intentionale Linie verfolgt, reproduziert sie damit machtvolle Herrschaftsstrukturen. Er geht in seinem Text noch auf viele weitere Aspekte ein und auch auf die nähere Beschreibung der Termini *normativ-korrektes Deutsch* und *deutsche Wissenschaftssprache* als inferiorisierendes Instrument einer monolingualen Hochschule. (Vgl. Köck 2015: S 265)

Die kurze überblicksartige Darstellung des Textes von Köck soll nur veranschaulichen, dass der monolinguale Habitus alle Stufen der österreichischen Bildungsinstitutionen durchzieht und jeweils in anderen Ausformungen in Erscheinung tritt. Eine häufig auftretende Konsequenz des monolingualen Habitus ist der Linguizismus, wobei der monolinguale Habitus nicht ausschließlich als Verursacher gesehen werden kann, den Linguizismus jedoch nicht nur

teilbedingt, sondern auch festigt und stärkt. Dieser ist ebenso stark institutionell verankert und wird in Institutionen auch oft aktiv genutzt.

6.2 Linguizismus und Neolinguizismus

Im folgenden Kapitel wird zunächst ein einleitender Hintergrund bezüglich des (Neo-)Linguizismus gegeben, um dann in weiterer Folge vertiefend darauf eingehen zu können.

6.2.1 Erarbeitung eines allgemeinen Hintergrundes

In diesem Kapitel sollen zunächst einleitende Beschreibungen, die aus dem Text „Nein, das kann nur die Muttersprache sein“ *Spracherwerbsmythen und Linguizismus* von Springsits (2015), angestellt werden.

Springsits schreibt, wie Mehrsprachigkeit als potenziell problematisch dargestellt wird. Die Problematisierung holt sich ihre Rechtfertigung aus zahlreichen empirischen Studien, die Menschen mit „Migrationshintergrund“ schlechtere schulisch gebrauchte Kompetenzen zuschreiben, als denjenigen, die monoglossisch sozialisiert wurden. In weiterer Folge haben diese auch schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt und ebenso, wenn es um Weiterbildungschancen geht.

Was dabei geschieht, ist die Verschiebung der Verantwortung von den Bildungsinstitutionen und den vorgelagerten Ebenen, die unsere Bildungslandschaft gestalten, hin zu der konstruierten Personengruppe. Man könnte fast sagen, dass man durch empirische Studien mehr oder weniger zeigt, dass die erlebten Ungleichstellungen eine wissenschaftliche Rechtfertigung besitzen. (Vgl. Springsits 2015: S 89)

Es wird außerdem beschrieben, wie sich diese Studien und ihre Ergebnisse durch die Dekontextualisierung verselbstständigen und zu undifferenzierten Annahmen und auch dementsprechenden Aussagen in der allgemeinen und auch der Fachöffentlichkeit geführt haben. Besonders Statistiken sind in jedem Zusammenhang auch als solche zu lesen. Sie ergeben eine zahlenmäßige Übersicht, die der Operationalisierbarkeit dient. In manchen wissenschaftlichen Bereichen muss man sich auch methodologisch die Frage stellen, ob quantifizierte empirische Forschung tatsächlich gegenstandsadäquat ist. Man muss sich nur die hysterischen Reflexe in unserem Bildungssystem nach PISA und TIMS vor Augen führen. Diese OECD-Studie, die offensichtlich auch die Interessen der OECD verfolgt, reduziert die

Komplexität der Realität in Bildungseinrichtungen auf ein Minimum, dass sich dadurch nur noch ganz oberflächliche Aussagen über die systemische Ebene treffen lassen. Was dies aber konkret für eine real existierende Person mit all den Verwobenheiten, die entstehen, weil Schule eben nicht lehrplanunabhängig, gesellschaftlich und politisch mitdeterminiert ist, jeder eine subjektive Bildungskarriere bis zu diesem Punkt vorzuweisen hat, jede Lehrperson, jede Klassengemeinschaft und jeder familiäre Hintergrund in die ganz spezifische Lernsituation von Schülern*innen einfließen, bedeutet, ist einer Hinterfragung würdig. Es handelt sich nicht wie in der Medizin um ein gleichbleibendes biochemisches System, das untersucht wird, sondern um ein vielschichtiges, hierarchisiertes, diskursiv gewachsenes und offensichtlich konstruiertes System, mit vielen Mitbeeinflussenden und mitbeeinflussenden Faktoren neben denen, die unmittelbar am Bildungssubjekt festzumachen sind. Dennoch gestaltet sich die schulische Realität dieses Subjekts nach Bildungsreformen, die sich an Studien orientieren, die die Bildungswissenschaft methodologisch wie die Medizin behandeln und dies noch dazu aus offensichtlichen Interessen, die ganz woanders als in einem Bildungserfolg zu verorten sind.

6.2.2 (Neo-)Linguizismus

Um nun den Linguizismus zu fassen, sei hier die Definition von Dirim (2010) aus dem Text „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ angeführt:

Der Begriff Linguizismus wird in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur bis auf wenige Ausnahmen kaum verwendet; zu verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung (Dirim 2010: S 91)

Durch diese Definition wird deutlich, dass *Linguizismus* als Form von Rassismus zu verorten ist und auch eine dementsprechende Wirkmacht besitzt. Dadurch ergeben sich Diskriminierungen, die durch die Konstruktion von Unterschieden zwischen Menschengruppen

legitimiert werden. Wobei in diesem Zusammenhang Rassismus noch enger gefasst werden muss, um keiner Bedeutungsdiffusion zu unterliegen. *Linguizismus* besitzt, vor allem in Verknüpfung mit dem Untersuchungsgegenstand der Arbeit, enge Verbindungen zum institutionellen Rassismus, der, wie oben bereits mit Springsits kurz angeschnitten, vor allem auf die Denk- und Fühlstrukturen von Individuen zur Legitimation von Ungleichheiten abzielt, anstatt sich in der Machtstruktur von Herrschaftsverhältnissen ansässig zu begreifen. Individuen werden dabei psychologisiert. Erklärungsansätze, die eigentlich gesellschaftliche Dynamiken, Historien und den dementsprechend gearteten Handlungsspielraum reflektieren sollten, werfen diese Dimensionen auf den Ursprung im Individuum zurück (Heinemann und Mecheril 2016: S 45).

Um die Ausführungen zum (Neo-)Linguizismus zielführend zu vertiefen, wird nachfolgend ein Überblick über einige wichtige Grundlagen aus dem Text „(Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld „Deutsch als Zweitsprache“ von İnci Dirim und Doris Pokitsch (2018), erschienen in „OBST: „Phänomen „Mehrsprachigkeit“ *Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken* (2018), herausgegeben von Kersten Sven Roth, Karen Schramm & Jürgen Spitzmüller, zusammentragen.

Die Unterteilung in „legitime“ und „illegitime“ Sprachen ist eine sichtbare Machtausübung, die über eine rein sprachideologische Ausrichtung hinausgeht und Sprecher*innen eine Positionierung vorschreibt. Über die Majoritätssprache und die Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb dieser wird die Vorrangstellung gegen die*den Migrations-Anderen gesichert und Ungleichheiten werden reproduziert. Dadurch handelt es sich bei Sprache um eine „[...] flexible symbolische Ressource [...] (Dirim, Pokitsch 2018: S 14)“, wodurch Menschen aufgrund ihrer Sprache oder Sprechweise hierarchisch unter die majoritätssprachliche Gruppe gestellt werden. Bei einer (neo-)linguizistischen Perspektivierung rückt die kommunikative Funktion von Sprache in den Hintergrund. Es wird die realitätsstiftende und gesellschaftliche Instrumentalisierungsfähigkeit, die an koloniale Muster anschließt und diese für die jetzige Zeit adaptiert, in den Blick genommen. Die symbolische Funktion von Sprache besitzt die Fähigkeit, Menschen eine gesellschaftliche Position zuzuschreiben und diese in weiterer Folge für Subjekte internalisierbar und annehmbar aufzubereiten, unter anderem über diskursive Praxen. Im Folgenden spricht der Text den Umstand an, dass diese Praxen ein Teil politischer Handlungsfelder und pädagogischer Kontexte sind und dadurch eine kritische Perspektivierung

auf diesen Aspekt der Sprachmacht besonders bei der Beschäftigung im Feld DaZ unumgänglich ist. (Vgl. Dirim, Pokitsch 2018: S 15)

Mit Sprache wurden in der Geschichte oft Gruppen produziert, die über dieses Merkmal hinweg als auszuschließend gerechtfertigt wurden. In der Kolonialzeit wurde die Linguistik dazu verwendet, um über die strukturelle Beschaffenheit der deutschen Sprache im Vergleich zu den afrikanischen Kolonialsprachen abwertende Aussagen über die Sprecher*innen zu tätigen, die der Dichotomisierung und der Hierarchisierung dienten. Dies betraf alle europäischen legitimen Sprachen, die über diese wissenschaftlich diskursive Praxis als überlegen beschrieben wurden, um zu rechtfertigen, weshalb man Subjekte innerhalb dieser afrikanischen Sprachgruppen anders behandeln, beschreiben und wahrnehmen dürfe oder sogar müsse. Es geht in diesem Diskurs also um die Legitimation des europäischen Hoheitsanspruchs. Es wurde das Kriterium der Sprache mit dem Körper der Kolonisierten verbunden, um einen unterdrückenden Machtkomplex legitim zu halten. (Vgl. Dirim, Pokitsch 2018: S 17–19)

Eine rassifizierte Machtdifferenz beinhaltet sowohl die Konstruktion von subalternen Subjekten als auch die Hervorbringung majorisierter Positionen als normatives Zentrum, welches komplementär und hierarchisch positioniert wird (Dirim, Pokitsch 2018: S 19).

In weiterer Folge erscheint diese Unterscheidung durch die Bezugnahme der instrumentalisierten Kategorien als naturalisiert. Im Anschluss daran wird mit Eggers (2009) beschrieben, dass diese Unterscheidungspraxis erst einer legitimierenden Naturalisierung unterlaufen kann, wenn die Subjekte, die als anders, also subaltern, gesetzt werden, mit der hegemonialen Wir-Gruppe in Kontakt treten. Anschließend wird über Institutionen, die Verteilung von Ressourcen und über die allgemeine Zugänglichkeit von Angeboten und gesellschaftlicher Teilhabe die Differenz immer weiter konstruiert und von den als anders Gesetzten auch oft in den eigenen Körper durch diese wiederholten Praxen eingeschrieben.

Der ausschlaggebende Punkt ist, dass diese linguistischen Praxen den Kolonialismus überdauert haben und in einer aktualisierten Form nach wie vor dazu verwendet werden, um einer Majoritätsgruppe ihre Privilegien weiterhin zu sichern und über die neolinguisistische Abwertung zu rechtfertigen. (Vgl. Dirim, Pokitsch 2018: S 19,20)

In dem Text wird in weiterer Folge wiederholt hervorgehoben, dass es nicht um die Sprache oder Sprachen selbst geht, sondern um die Praxis der Unterwerfung einer Gruppe gegenüber der höhergestellten Gruppe. Durch die wiederholte Unterwerfung der immer selben Gruppen entsteht jedoch die Möglichkeit, diese Unterwerfung wieder zu versprachlichen. So werden zum Beispiel Migrations Sprachen als minderwertiger gesehen und in Schulen nicht oder bei Weitem nicht in angemessener Art und Weise angeboten.

Um den Neolinguizismus vom Linguizismus abzugrenzen, kann man mit Dirim (2010) sagen, dass die linguizistischen Praxen heute versteckter und auf den gesellschaftlichen Kontext aktualisiert zutage treten, weshalb von Neolinguizismus gesprochen wird. (Vgl. Dirim, Pokitsch 2018: S 22)

Ich denke, um einen Bezug zum Thema dieser Diplomarbeit zu verdeutlichen, dass neolinguistische Praxen in österreichischen Bildungsinstitutionen zum pädagogischen Habitus gehören. Dies wird durch die Ablehnung einer sinnstiftenden Wertschätzung gegenüber migrations sprachlichen Ressourcen durch den monolingualen Habitus und die Inferiorisierung des Mit-Akzent-Sprechens gegenüber den anderen österreichischen Varietäten wie Dialekten oder Soziolekten in doppelter Erscheinungsform sichtbar. Dies kann mit „Native Speakerism“ (Holliday 2006 zitiert nach: Dirim, Pokitsch 2018: S 26) bezeichnet werden, was bedeutet: „Es muss Deutsch gesprochen werden wie ein_e sogenannte_r ‚Native Speaker‘ (Dirim, Pokitsch 2018: S 26).“ Man muss gar nicht so weit gehen, dass man von migrations sprachlichen Ressourcen spricht, weil Ressourcen umgekehrt von Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund verlangt werden, um ihre Anwesenheit zu rechtfertigen. Es wird auch die Realität der Mehrsprachigkeit in Schulen zugunsten der Stabilisierung der konstruierten natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe vollkommen aus dem Blick gelassen.

Dadurch wird deutlich, dass es eigentlich nicht genügt, Deutsch gelernt zu haben, wie es einem die Politik und Öffentlichkeit vorgeben. Die Zugehörigkeit zur Majoritätsgruppe würde nur erreicht, wenn man ein akzentfreies und am besten ein natiolektales, also österreichisches, Deutsch spricht. (Vgl. Dirim, Pokitsch 2018: S 26)

6.3 Sprache und Macht

Die sprachlichen Kompetenzen positionieren Subjekte innerhalb der Gesellschaft und dementsprechend auch in den Bildungsinstitutionen. Die Verwendung und der Ausbau der mitgebrachten sprachlichen Ressourcen werden dem Subjekt dabei aus der Hand genommen

und nach den aktuellen Ansprüchen geformt. Gleichzeitig ist damit auch die ethnisch-kulturelle Dimension gemeint, die nicht sprachunabhängig zu sehen ist. Identitätsgebende Mehrfachbezüge können sich über die Sprache konstituieren und sich zum Beispiel zu sozialen Kontakten entwickeln oder auch mitverkümmern, wenn eine Sprache nicht regelmäßig verwendet wird. Für Bildungsinstitutionen ergibt sich dadurch eine Herausforderung, die derzeit durch den monolingualen Habitus (Kapitel 5.1) zu umgehen versucht wird. Diese als Lösungsansatz getarnte und verkaufte Kurzschlussreaktion ist aber wenig zufriedenstellend. Aus der Forschung ist bereits zur Genüge hervorgegangen, dass es wichtig ist, die Mehrsprachigkeit zu fördern. Dabei geht es nicht nur um rein sprachpragmatische Annahmen, wie zum Beispiel, dass einem das Erlernen der Zweitsprache mit dem Ausbau der Kompetenzen in der Erstsprache leichter fällt. Es geht um einen Teil der Identität eines jeden Menschen, der eine Bildungseinrichtung besucht, der sich über die Sprache manifestiert und sichtbar macht. (Vgl. Mecheril, Quehl 2006: S 1,2)

Der Aspekt, der mit dem Text von Mecheril und Quehl (2006) „Sprache und Macht. *Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs*“ fokussiert angesprochen werden soll, ist jener der Verbindung zwischen Macht und Sprache.

Die Sprachkompetenz und die verfügbaren Register, Repertoires innerhalb einer Sprache, bestimmen, in welchen Kontexten, welchen Institutionen und mit welchen Menschen wir die Möglichkeit haben zu sprechen. Die sprachlichen Fähigkeiten bestimmen mit, wo und mit wem man als Mensch arbeitet, dementsprechend auch, wie viel Geld man verdient und von wem man wie angesprochen oder wahrgenommen wird. Daher ist anzunehmen, dass jemand, der*die in seiner*ihrer Erstsprache nicht gefördert wird und dadurch Fähigkeiten in dieser Sprache abbaut, diese nicht als Instrument nutzen wird können, um sich in Kontexten und Diskursen in dieser Sprache ausdrücken zu können. Dies betrifft wiederum alle möglichen Aspekte eines Lebens, so auch die soziale Komponente, weil man annehmen kann, dass man von gewissen Sprachgruppen in dieser Sprache nicht angesprochen werden kann und wird. (Vgl. Mecheril, Quehl 2006: S 2)

An dieser Stelle sei ein Beispiel angeführt, das in österreichischen Bildungsinstitutionen stattgefunden hat.

Es wurde immer wieder mit Nachdruck von österreichischen Parteien gefordert, dass am Pausenhof Deutsch gesprochen werden muss, eine sogenannte Deutschpflicht. Als Beispiel sei hier auf die oberösterreichische FPÖ verwiesen, die, um es mit ihren Worten zu sagen, „leider“

einen Bildungsminister mit Namen Faßmann (ÖVP) gegen sich stehen hatte. (Vgl. Die Presse 2018: „Deutschpflicht ‚Leider Gottes gibt es mit dem Minister Probleme‘“)⁸

In dem Artikel werden von Herrn Faßmann Problemfelder artikuliert, wie die rechtliche Grundlage, auf der man so eine Pflicht gründen lassen wolle, sowie die praktische Ausführung, bei der ständig eine Autoritätsperson kontrollieren müsste, ob ja nur Deutsch gesprochen wird, und dies in einer eigentlichen Pausensituation. Doch wenn man von diesen Aspekten absieht und man versucht, sich diese Situation vorzustellen, wird einem schnell klar, dass dann einige Kinder gar keine Veränderungen in ihrer freien Zeit in der Schule zu erwarten haben, weil ihre Erstsprache sowieso Deutsch ist, und andere dadurch einer problematischen Veränderung unterworfen werden, die eine Zeitspanne betrifft, in der die Kinder eigentlich befreit sein sollten von den Zwängen, denen sie außerhalb dieser fünf oder zehn Minuten Pausenzeit sowieso immer unterworfen sind. Einige der Kinder werden dadurch stark beeinträchtigt, sich aktiv einzubringen, und das Level, auf dem sie die Sprache beherrschen, und ihr Wortschatz bestimmen wortwörtlich, wie viel sie zu sagen haben. Sie werden automatisch gegenüber denen stigmatisiert, für die sich nichts ändert, und ihre soziale Ordnung kann vollkommen aus der Bahn geraten. Die Ausdrucksfähigkeit hat außerdem Auswirkungen auf die emotionale Balance, wenn man Kindern ihre Sprache nimmt, können sie ihre Emotionen weit weniger artikulieren. Das, was aber mitunter am bedenklichsten ist, ist der Umstand, dass den Kindern ein Teil ihrer Identität genommen wird, um ihnen eine Identität, die sich in diesem Fall die FPÖ für sie vorstellt, aufzustülpen.

Dieses exemplarische Beispiel soll einen realen Bezug zu der Thematik dieses Kapitels darstellen. Dadurch soll sichtbar gemacht werden, dass es mir persönlich ein Anliegen ist, dass es sich in allen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen schlussendlich doch um reale Menschen handelt, über die geschrieben wird, ohne dass sie auch wirklich im Text vorkommen. Daher würde ich gerne beim Lesen dazu auffordern, die kurzen Ausführungen zu Deutsch am Pausenhof im Hinterkopf zu behalten.

In dem Text von Mecheril und Quehl (2006) werden drei Facetten in Bezug auf den Zusammenhang von Sprache und Macht artikuliert, um anschließend pädagogische

⁸ <https://www.diepresse.com/5529339/deutschpflicht-leider-gottes-gibt-es-probleme-mit-dem-minister>
Letzter Zugriff am 11.12.2019

Konsequenzen daraus zu ziehen. Dieser Aufbau wird in diesem Kapitel mit dem Grundlagentext übernehmen. (Vgl. Mecheril, Quehl 2006: S 2)

6.3.1 Sprache und Handlungsfähigkeit

Die persönliche Handlungsfähigkeit wird zu einem großen Teil sprachlich mitbestimmt. Jegliche Möglichkeit der Darstellung, des Ausdrucks, der Veränderung und der Selbstpositionierung formiert sich über das Medium der Sprachlichkeit. Hierbei sei vor allem die soziale Dimension betont. Mit diesem Selbstaussdruck, den man hinterlässt, ebnet man sich zum einen die Möglichkeit einer Antwort und Rückmeldung auf das dargestellte Selbst, was umgekehrt wieder die Notwendigkeit voraussetzt, dass man dieser Rückmeldung auch sprachlich mächtig ist. Konkret bedeutet es aber, dass sich Anerkennungsverhältnisse über die Sprache ausbilden, die zum Beispiel bedingen, ob man einen Job bekommt oder nicht. Durch Sprache macht man sich als Einzelperson gesellschaftlich wirksam und fähig. Dies findet aber nie zu einem fixierten Zeitpunkt statt. Das Individuum findet in kreisförmigen Prozessen immer wieder neu zur Sprache und steckt somit seine Reichweite auch immer wieder neu ab, was durch das folgende Zitat verständlicher gemacht werden soll:

Da Sprache der einzelnen Person und ihrer Sprach- und Sprechpraxis immer vorgängig ist, das Individuum somit Sprache nicht schlicht erfindet, sondern auffindet und – idealtypisch – im Prozess des Aneignens von Sprache individuell, sozial und politisch handlungsfähig wird, verstehen wir hier Sprache als Praxis der dialektischen Vermittlung kollektiver Lebensform und individueller Lebensweise (Mecheril, Quehl 2006: S 3).

Diese Beschreibungen haben auch eine Art kreativen und schaffenden Aspekt. Das Individuum erfährt sprachlich die ihm vorgelagerte Lebensform und findet sich über Sprache in jener selbst wieder. Man kann auch von einer Art Bemächtigung sprechen, in der sich das Individuum seine eigene Sprache anlegt, mit Bedeutung besetzt, differenziert und sich so auch auf eine gewisse Art über dieses Medium gegenüber anderen zugänglich macht. Das Subjekt und seine Handlungsfähigkeit stellen keine Nachbildung von etwas dar, das einem sprachlich vermittelt wurde. In der Vermittlung über andere, Medien, Normen, Institutionen und vieles mehr findet es zu seiner Position, die es wiederum sprachlich markieren und mit neuer Bedeutung besetzen

und lebendig machen muss durch die Kommunikation darüber. (Vgl. Mecheril, Quehl 2006: S 3) Sprache schafft eine kollektive Basis, auf der sich alle Involvierten verstehen, weil sie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinbindet. Es ergibt sich ein Bedeutungshorizont, der es ermöglicht, einen Konsens gegenüber Praxen, Kulturen und allen weiteren sozialen Dimensionen für alle verständlich zu machen. Gleichzeitig muss jede*r Sprecher*in sich innerhalb dieses Kollektivums durch sein eigenes Sprechen positionieren, sich selbst erkennen, um erkennbar zu werden. „Die Kontexte sprachlich-kommunikativer Prozesse reproduzieren und modifizieren sich durch sprachlich-kommunikatives Geschehen, das sie beständig hervorbringen (Mecheril, Quehl 2006: S 4).“ Sprache, Sprachhandlungen und Handlungen als solche beeinflussen und bedingen sich gegenseitig.

6.3.2 Legitime und illegitime Sprachpraxen

In der oberen Facette hat vor allem die soziale, identitätsstiftende und lerntheoretische Sichtweise auf Sprachmacht Beschreibung gefunden. Doch in gleichem Maße, wie sich das Selbst in kreisförmiger Dialektik zwischen allen Möglichkeiten ausdifferenziert, ist es auch Ausschlüssen, beziehungsweise deren sprachlichen Machtmechanismen, unterworfen. Diese erscheinen oft naturalisiert und nicht als gewachsene Gefüge, wie im Kapitel zum Diskurs, das ohne den Aspekt von Sprachmacht ebenso nicht zu verstehen wäre, noch näher beschrieben wird. Machtstrukturen werden über diskursive Praxen erzeugt und wachsen historisch, was Foucault zum Beispiel in „Überwachen und Strafen“ (1975) sichtbar machen möchte, sich aber wie ein roter Faden durch sein ganzes Schaffen im Allgemeinen zieht. (Vgl. Ruffing 2010: S 55) Macht wird oft als produktiv und zugleich unterwerfend beschrieben. Zum einen kann man dies so verstehen, dass Machtausübungen innerhalb des Komplexes und des Machtgefüges zu Widerstand und Gegenbewegung führen können, was wiederum Produktivität aus der Unterwerfung bedeutet. Zunächst müssen diese unterwerfenden Strukturen jedoch als solche erkannt werden, um einer Verschiebung unterzogen werden zu können. (Vgl. Ruffing 2010: S 57)

Wenn man Macht und Sprache in Verbindung bringt, kommt man schnell an den Punkt, an dem Sprache als Differenzlinie markiert. Sprache bildet ein Unterscheidungsmerkmal, das in weiterer Folge eine Verkettung mit weiteren Machtmechanismen, Ausschlüssen und

anschließend auch Positionierungsangeboten für diejenigen Sprechenden mit sich bringt, die sich auf der Seite der nicht legitimen Sprache befinden.

Der Text führt an diesem Punkt die Begriffe *Sprachvermögen* und *Kapital* ein, die mit Bourdieu zu verstehen sind und gemeinsam untersucht werden müssen. Die Unterschiede im Sprachvermögen, wobei hier noch zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachvermögen unterschieden wird, führen zu gesellschaftlicher Zuordenbarkeit und Unterwerfbarkeit. Im Weiteren sind diese Faktoren als Marker dafür zu sehen, was man als Mensch an Kompetenzen, Fähigkeiten und damit an Humankapital mitbringt. (Vgl. Mecheril, Quehl 2006: S 7,8)

In weiterer Folge ist es also nicht mehr nur relevant, eine inhaltlich und grammatikalisch richtige Sprache verwenden zu können, in ihrer Schriftlich- und Mündlichkeit. Es geht um den sozialen Dimensionsraster, der durch die systemische Verknüpfung von Legitimität und Sprache, zum Beispiel über Institutionen, wirksam wird. Nicht jeder Mensch kann mit der Sprache, die er sich bis zu diesem Punkt im Leben angeeignet hat, sprechen und findet Gehör.

Um konkrete Situationen des Sprechens zu verstehen, müssen wir uns in Erinnerung rufen, dass die Variation der Sprechweisen in einer Sprache gesellschaftlichen Abstufungen entspricht und diese sozialen Schattierungen reproduziert und produziert (Mecheril, Quehl 2006: S 8).

Dementsprechend wird auch die Migrationsgesellschaft innerhalb der Sprache sichtbar. Es ergeben sich Sprachen, die geprägt sind von Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, die Hybridisierungen in allen Stufen von Sprachlichkeit hervorbringen. Auch wenn sie zu einer Vielheit an Varietäten genauso beitragen, wie dies meiner Meinung nach auch Dialekte tun, muss man diese Mischformen als Produkt von unterprivilegierten Sprechern*innen sehen. Als eine Sprache, die einen immer wieder neu positioniert und in genau dieser Form zur Sprache eines spezifischen Subjekts wurde, in dem konzentrischen Spiel zwischen ermächtigenden und zugleich unterdrückenden Mechanismen. So auch zwischen Zuschreibungen, Subjektivierungsangeboten und der tatsächlichen Subjektposition. „Subjektivierung heißt hier: indem ich zu meiner Sprache komme, komme ich zu (m)einer gesellschaftlichen Position, und indem ich zu meiner gesellschaftlichen Position komme, komme ich zu (m)einer Sprache (Mecheril, Quehl 2006: S 9).“

Anschließend wird im Text beschrieben, dass besonders die Schule als Sammelpunkt dieser unterschiedlichen Sprachpraxen und legitimierten beziehungsweise illegitimierten Sprech- und auch Schreibformen die Macht der Sprache reflexiv miteinschließen muss. In der Schule wird von Anfang an auf die Unterschiede in diesen Praxen verwiesen, die zu Ungleichheiten auf vielen Ebenen führen. Dabei ist die Schule nicht bloßer Austragungsort, sondern eine gesellschaftliche Institution, die in diesem Bereich Mitverantwortung trägt. Diese Verantwortung durchläuft alle Ebenen dieser mehrstufigen, hierarchisierten Institution bis hin zu jeder*m Lehrenden. Die Sprache, die in Schulen aktuell gefördert wird, ist die deutsche Sprache in der Standardvarietät. Sprache in ihrer identitätsstiftenden Funktion wurde in der Historie immer schon genutzt, um eine Einheit zusammenzufassen, die eben durch diese zu erkennen ist und kulturelle, aber vor allem nationale Identitäten und Praxen zu einem Wir zusammenfasst. Die Faktoren Nation, Kultur und Sprache konstituieren sich hierbei ebenso gegenseitig in einer Wechselwirkung, was sichtbar macht, dass es sich um eine soziale Konstruktion handelt, die immer wieder versucht, sich aus sich selbst heraus zu legitimieren. Momentan nicht erfolglos, muss man sagen. Daraus ergibt sich eine Passung, die an schulischen, gesellschaftlichen, politischen Zielen ihren Maßstab zieht und nicht an der schulischen Realität. Die sprachliche, soziale und ökonomische Grundlage derjenigen, die in die Schule gehen, wird nicht berücksichtigt, was für viele Kinder und Jugendliche große Auswirkungen hat, die sich nicht nur auf den schulischen, sondern auf den außerschulischen Bereich beziehen und in weiterer Folge auf ihr weiteres Leben ausweiten. Davon sind vor allem Kinder mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund betroffen und umso mehr auch Menschen mit einem Fluchthintergrund. Diese prekäre Positionierung trägt dazu bei, dass die Ansprüche, Subjektivierungsangebote und der Habitus internalisiert werden und in weiterer Folge soziale Ungleichheit eben nicht nur abbilden, sondern reproduzieren. Anschließend kann diese produzierte Ungleichheit dann zum Beispiel statistisch instrumentalisiert werden, um weitere Ausschlüsse zu legitimieren. (Vgl. Mecheril, Quehl 2006: S 11)

Die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprechweisen wird in der Schule nicht implizit vermittelt, sondern ist ganz offen ein „Lerngegenstand“. Den Heranwachsenden wird schnell klargemacht, ob sie legitimes Deutsch sprechen oder nicht. Ihre deutschsprachlichen Fähigkeiten durchlaufen einen neuen Beurteilungsraster. Zunächst findet der Abgleich mit Familie, Freunden und dem nahen Umfeld statt. In der Schule kommt dann eine Art Makroebene dazu, auf der man positioniert wird. Man lernt den eigenen gesellschaftlichen Wert

kennen. Über die Differenzlinie „legitimes Deutsch“ erfahren die „Schülerinnen ihre soziale Position und lernen sich gemäß ihrer sozialen Position kennen (Mecheril, Quehl 2006: S 12)“.

6.3.3 Dominante und nachrangige Sprachen

Bei der Frage nach legitimem Deutsch in der Schule scheint oft im Gedankengang verlorenzugehen, dass man in einer österreichischen Bildungsinstitution nur eine legitime Sprache besitzen kann.

Die Macht der Sprache kommt darin zur Geltung, dass jede Sprache Varietäten und Register kennt, die systematisch mit Prestige, Ansehen und materiellen und symbolischen Privilegien verknüpft sind (Facette 2). Die Macht der Sprache verweist weiterhin darauf, dass die Verteilung von Prestige, Ansehen und Privilegien unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit das differenzielle Ausmaß an Wertschätzung betrifft, das den unterschiedlichen Sprachen der Migrationsgesellschaft zuteil wird (sic!) (Facette 3) (Mecheril, Quehl 2006: S 15).

Es wird also nicht nur dahingehend differenziert, ob die Personen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund ein gewisses sprachliches Können besitzen, wie zum Beispiel Kompetenzen im Register der deutschen Bildungssprache, sondern vor allem dahingehend, dass sie grundsätzlich Deutsch sprechen.

Der Ausgangstext spricht an, dass in einem demokratischen Staat auch die Bildungsinstitutionen demokratisch egalitär ausgerichtet sein sollen. Es sollen alle Menschen nicht nur das Recht auf Bildung haben, sondern auch auf Chancengleichheit innerhalb der Bildungseinrichtung, um in weiterer Folge gewährleisten zu können, dass alle Menschen, die aus jenen hervorgehen, ein gleiches Maß an gesellschaftlicher Teilhabe und Mitbestimmung aufweisen. So haben wir in Österreich ein Bildungssystem, das eine kostenlose Bildung bis in tertiäre Bildungseinrichtungen ermöglicht. Dadurch soll es jedem Menschen möglich sein, dass er unabhängig von seinem sozioökonomischen Hintergrund die Aus- und Weiterbildung machen kann, die er möchte. Dabei wird außer Acht gelassen, dass man das ab einem Punkt für sich selbst nicht mehr will, wenn man im primären Bildungssektor bereits mehrmals damit konfrontiert wird, dass die gesprochene Sprache illegitim sei, und in weiterer Folge innerhalb jeder dieser Stufen im Bildungssystem die Ungleichheiten durch die „gleiche“

Ausgangsposition durchgetragen werden. Wenn jeder vom selben Punkt wegstartet, werden erst recht Differenzen sichtbar gemacht und sogar anschließend im Subjekt verortet. Dabei wird diese Differenz genau in solchen Momenten gesellschaftlich oder in dem Fall bildungssystemisch erst erzeugt. Man müsste auf die ungleichen Startbedingungen eingehen, um eine gleichmäßigere Bildungslandschaft zu erzeugen. (Vgl. Mecheril, Quehl 2006: S 16,17)

Innerhalb einer demokratischen Migrationsgesellschaft muss man sich die Frage stellen, inwieweit es sinnvoll ist zu erwarten, dass Menschen bei ihrem Eintritt in die Schule bereits ein differenziertes Deutsch sprechen, dass kein mehrsprachiges Bildungsangebot vorgesehen ist und auch dass in weiterer Folge die sprachlichen Kompetenzen innerhalb eines eigenen Registers gefördert werden, das ich hier „Schulsprache“ nennen möchte, das nicht zwingend etwas mit anwendbarem Deutsch zu tun hat. Diese Schulsprache entfernt sich nämlich weit von konzeptioneller Mündlichkeit, indem sie sich an der Schriftlichkeit orientiert, und verlangt dazu die Abstraktion der Sprache auf einen Bereich, der nicht alltagsweltlich ist, bevor die Kompetenzen grundlegend aufgebaut werden.

Erarbeitung der methodologischen Analyseperspektive

Im folgenden Teil dieser Diplomarbeit soll eine spezifische Perspektive erarbeitet werden, die anschließend im Untersuchungsteil innerhalb der Methode angewendet wird. Hierbei soll es sich nicht um die Beschreibung einer konkreten Methode handeln, vielmehr wird ein Zugang entwickelt, der in einer holistischen Form die theoretischen Erarbeitungen abrundet und spätere methodologische und damit dann wissenschaftliche Zugänge ermöglicht. Die konkrete Methode, die Anwendung finden wird, wird im entsprechenden Kapitel erklärt. Dieser Teil der Arbeit bildet mehr eine Vorstufe, die es ermöglichen soll, die Methode anschließend auch gezielter anzuwenden.

7. Diskursanalyse

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst die Begriffe *Diskurs* und *Diskursanalyse*, für den Rahmen dieser Arbeit passend, geklärt. Anschließend werden die beiden Begriffe über Ausführungen zur diskursiven Praktik vertieft.

Das Kapitel beschließend findet sich ein kleiner Exkurs zu Sprache und Gesellschaft.

7.1 Begriffsklärung *Diskurs und Diskursanalyse*

Dieses Kapitel wird absichtlich keine definatorischen Begriffserklärungen beinhalten, weil sich das in Verwendung zu bringende Verständnis eines Diskurses an Michel Foucault anlehnen wird. Warum sich dadurch eine konkrete Definition, wie ich finde, ad absurdum führt, soll durch die Begriffsklärung ersichtlich werden, wird aber noch konkrete Erklärung finden.

Grundsätzlich ist der Begriff, wie er von Foucault beschrieben wird, von poststrukturalistischen Zugängen geprägt. Die Struktur wird nicht mehr als etwas Festgesetztes verstanden, sondern als in ständiger Ausdifferenzierung befindlich. Ausdifferenzierung deshalb, weil unser Denken, nach dem Derrida'schen Verständnis (Vgl. Klawitter, Ostheimer 2008: S 216) in der Tradition des abendländischen Logozentrismus ausgebildet wird, der über binäre Oppositionspaare hierarchische Prinzipien in die symbolische Ordnung einschreibt, die sich anschließend manifestieren. (Vgl. Klawitter, Ostheimer 2008: S 216)

Mit der Diskursanalyse wird untersucht, wie Wissen und Erkenntnisse, die ein bestimmter Diskurs produziert, mit Macht verbunden sind, wie Vorstellungen, Wahrnehmungen, Denken, Verhalten und Handeln, also wie Praktiken reguliert, und wie Identitäten konstruiert werden (Babka 2005: S 4)⁹.

Diskurse sind Denk- und Sprechpraktiken, die jene Realität erzeugen und hervorbringen, von der sie handeln. (Vgl. Foucault 1981: S 41) Die Diskursanalyse beschäftigt sich mit der Produktion von Wirklichkeit. Sie will Strukturen und Prozesse sichtbar machen, die als naturalisiert erscheinen, und als Konstrukte verstehbar machen. Diese Konstrukte verfestigen sich über Diskurse, die innerhalb eines kulturellen und auch zeitlichen Raumes eine Ordnung bilden. Die Ordnung ist automatisch mit Macht und Systemen verbunden, die dazu dienen, diese Macht zu legitimieren. Es wird untersucht, wie beispielsweise Subjekte positioniert werden, wie man über sie spricht, schreibt und denkt. Es wird festgesetzt, was wie in einem gewissen Raum zu einer gewissen Zeit als wahr gelten kann und was nicht. Gewisse Diskurse

9

file:///Users/Marieli/Downloads/Michel%20Foucault%20Einf%C3%BChrung%20%20Werkzeugkiste%20(1).pdf (letzter Zugriff am 13.01.20)

können innerhalb dieser Ordnung und dieser unausgesprochenen Regelsysteme aufkommen und andere nicht. Durch Autorität werden diese Regelsysteme gebildet und durch Institutionen und gesellschaftliche Systeme gewünscht, ermöglicht und auch gefördert. Das heißt, dass Macht immer in Verbindung mit dieser Thematik gedacht werden muss, die sich gleichzeitig auch wieder über Diskurse selbst legitimiert.

Eine diskursive Praktik ist ein Vorgang der Bedeutungsgebung, der Signifikation. In dieser Praktik werden Menschen, Gefühle, Ereignisse und so weiter dadurch erzeugt, dass gedacht, ausgesprochen und geschrieben wird oder eben nicht. So schrieb Foucault, „dass Veränderungen in der Episteme nicht als bewusste Planungen, sondern als Folge komplexer Zusammenhänge innerhalb von größeren Beziehungsgeflechten zu verstehen seien (Ruffing 2010: S 42)“. Dabei verwendet man Sprache, die in einem poststrukturalistischen Verständnis von Sprache gefasst ist. In diesem Verständnis existiert keine außersprachliche Realität. Daher gibt es in einem poststrukturalistischen Sprachverständnis kein Subjekt außerhalb von Sprache. Die Bedeutung der Zeichen und des sprachlichen Ausdrucks wird ständig im Diskurs neu gebildet. Bedeutung wird hergestellt und in weiterer Folge kommuniziert. In diesem Sprachbegriff gibt es immer eine Vielheit an Bedeutungen, die verweisen, zuweisen und produzieren. Dies ist ein unabschließbarer Prozess, der nur gewaltsam fixiert werden kann. (Vgl. Babka 2005: S 5)¹⁰ Jede Wissensproduktion stellt ein machtvoll Instrument dar, nicht nur durch den bloßen Inhalt des Wissens, das einen Wahrheitsanspruch propagiert, sondern auch durch die Ausschlüsse, die erzeugt werden.

Wie bereits erwähnt, ist die Diskursanalyse an den Strukturalismus und Poststrukturalismus angelehnt. Texte verfolgen im Strukturalismus eine gewisse Struktur, deren Logik sich nicht nach der Intentionalität des schreibenden Subjekts richtet. Während diese Logik als fixiert betrachtet wird, richtet man mit dem Blick des Poststrukturalismus das Augenmerk auf die Entstehung des Textes und alle Umstände, die mit dieser in Zusammenhang stehen, sowie die historische Eingebundenheit und auch Weiterverwendung. Dadurch ergeben Texte im Poststrukturalismus diskursive Formen, während sie im Strukturalismus als starre textliche Formationen gesehen werden.

¹⁰

file:///Users/Marieli/Downloads/Michel%20Foucault%20Einf%C3%BChrung%20%20Werkzeugkiste%20(1).pdf (letzter Zugriff am 13.01.20)

Auch das Verständnis eines Subjekts ist im Paradigma des Poststrukturalismus eigens zu definieren. Bei Foucault findet man Subjektbeschreibungen, die ein Produkt von Wissens- und Machtverhältnissen darstellen, und nach Derrida wird das Subjekt über Differenzverhältnisse innerhalb von binären Oppositionsstrukturen ausdifferenziert. Dadurch ist der Subjektbegriff kein singulärer und weist erhöhte Komplexität gegenüber anderen Subjektbeschreibungen auf. (Vgl. Allolio-Näcke 2010: S 662)

Grundsätzlich ergibt sich ein Problem, wenn man dem methodischen Bedürfnis nachgehen möchte, das einen dazu anhält, das zu untersuchende Material zu begrenzen. Bei einem Diskurs in einem an Foucault angelehnten Verständnis handelt es sich um die diskursiven Formationen um die Texte herum genauso wie um den Text selbst. Dieses ontische Verständnis geht streng genommen auch so weit, dass man bei jeder Untersuchung eines Diskurses diesen wiederum selbst miterschafft.

7.2 Diskursive Praktik

Um die beiden schwer trennbaren Begriffe *Diskurs* und *diskursive Praktik* verständlicher zu machen, würde ich sie gerne in einem Beispiel verbinden.

Besonders im wissenschaftlichen Bereich haben Produkte einen hohen Wahrheitsanspruch und umgekehrt auch in der Auffassung einen hohen Wahrheitsgehalt. So wird beispielsweise die naturwissenschaftliche Methodik oft so positioniert, als würde man durch ihre Instrumente eine oder die Wahrheit erfahren können. Dafür bräuchte man ein Zentrum, von dem Wahrheit ausginge. Sowohl Foucault als auch Derrida, auf den später eingegangen wird, kritisieren diesen Zentralismus. Es kann auch mehrere Zentren geben und selbst dann muss man sich die Frage stellen, was diese Zentren zu solchen macht.

Man kann aber auch darauf hinweisen, dass Studien von Menschen geführt werden, denen grundsätzlich oft Fehler passieren. Im Weiteren wird ein Forschungsdesign entwickelt, das auch umgesetzt werden möchte, weswegen man schon in eine gewisse Richtung denkt oder zielt, bevor das Forschen eigentlich beginnt. Auch wenn man dies aufgrund von Objektivität so sehr wie möglich vermeiden möchte, kann man sich fragen, inwiefern man sonst strukturiert forschen kann, wenn man nicht davon ausgehen würde. Natürlich kann man nicht ziellos nach Wissen streben, aber es erzeugt trotzdem blinde Flecken und aktiviert Vorannahmen, deren Bestätigung oder Revision man zu erreichen versucht. Es muss außerdem auch im Sinne der

finanzierenden Seite sein, etwas mit dem Ergebnis anfangen zu können, wodurch wiederum ein angestrebtes Ergebnis mehr miteinfließt und auch ein zusätzlicher Druck, auf etwas „Wahres“ zu stoßen, oft spürbar ist. Anschließend wird man eine verwertbare Datenmenge haben, die korreliert, ausgewertet und interpretiert wird, was einen wiederum involviert.

Es wird jedenfalls eine Theorie entwickelt, wie etwas funktioniert, die dann so lange gültig ist, bis sie entweder teilweise oder vollkommen revidiert wird. Durch strukturell realistische Theoriebildungen ist es möglich, auch nur Teile zu verwerfen oder zu modifizieren, dann bleibt die vorhergehende Theorie sozusagen halbrichtig. Man könnte mit der pessimistischen Metainduktion davon ausgehen, dass jede Erkenntnis in Zukunft verworfen oder zumindest in Teilen verworfen wird, weil man dies bis jetzt immer beobachtet hat. Jede Theorie wird an einem Punkt modifiziert oder ersetzt, jede wissenschaftliche Erkenntnis entwickelt sich weiter. (Vgl. Schiemer 2018: S 7)¹¹ Was grundsätzlich sehr gut ist, dadurch ist aber auch gleichzeitig nie etwas wirklich „wahr“. Und als Letztes soll vor dem metaphysischen Realismus noch ansprechen, dass wir in logischer Auseinandersetzung den uns zugänglichen Teil einer Realität behandeln; die Muster, die wir vermeintlich aufdecken, sind ein Weg für uns, gewisse Strukturen mit unserer Sprache oder dem Code der Mathematik erklärbar und zugänglich zu machen, weil man dadurch abbilden kann, wie eine objektive von uns unabhängige Realität in einem kleinen Stück, das man untersucht hat, in einer Art Analogiebildung verständlich erscheinen kann. Es besteht also die Möglichkeit, auch wissenschaftliche Wahrheitsproduktion grundsätzlich anzuzweifeln, auch naturwissenschaftliche, was eigenartig anmutet, wenn man an die Diskurse denkt, die sie umschließt. Es ist sicherlich ein allgemeiner Konsens, dass Wissenschaft Wahrheiten aufdeckt, was ausgesprochen machtvoll ist. Doch wenn man mit Foucault denken möchte, sollte man selbst die kleinsten Einheiten, die man als gegeben verstanden hat, zumindest hinterfragen.

Um den Diskurs nun weiter zu verengen, wird noch kurz Bezug auf die konkrete Situation der Wissensproduktion innerhalb des allgemeinen Diskurses der Wissenschaft genommen.

Wenn man einen wissenschaftlichen Artikel veröffentlichen möchte, muss jener in einer eigenen Tradition verfasst sein, die sich im allgemeinen wissenschaftlichen Habitus festgesetzt hat. Es besteht gewissermaßen ein Regelwerk, das jegliches Drumherum um den Text und natürlich auch den Text selbst betrifft, wodurch ganz klar vorgegeben ist, wie dieser Text

¹¹ https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/5094480/mod_resource/content/1/Einheit7_2018.pdf (letzter Zugriff am 19.01.20)

aussehen soll, im Sinne eines Layouts, was sich inhaltlich darin befinden darf, wie dieser Bereich betrachtet werden soll, welche Termini man verwenden soll. Wobei man die Verwendung von spezifischen Begriffen wiederum auch durch eine Erklärung der Verwendung im Text selbst legitimieren kann und auch muss. Man muss aber vor allem Zugang zu einem Studium gehabt haben, um das Register der Wissenschaftssprache zu besitzen, dadurch überhaupt in die Forschung zu kommen, in weiterer Folge einen Rahmen zu finden, in dem man forschen kann, der dann auch finanziert wird. Dieses Scientific Paper beispielsweise wird dann auch nur auf gewissen Plattformen veröffentlicht und auch nur von gewissen Menschen gelesen und wahrscheinlich auch nur von einer relativ überschaubaren Menschenmenge kommentiert. Für jemanden ohne einen hohen Bildungsabschluss in diesem Bereich wird der Inhalt und die Art der Verfasstheit des Textes vermutlich nicht verständlich und zugänglich sein. Es kommt zu großen Sprachbarrieren. Außerdem würde man auch nicht einfach so auf diese Plattformen stoßen, wo man mit wissenschaftlichen Arbeiten konfrontiert ist. Die meisten würden aber auch nicht danach suchen, was ebenso als Produkt von diesem so gearteten wissenschaftlichen Habitus zu sehen ist, weil bereits internalisiert wurde, dass man kein Wissenschaftler*in sei und auch das Rüstzeug nicht besitzen würde, um etwas mit den gefundenen Informationen anzufangen. Dadurch wird sichtbar, dass durch diese Praxis gewisse Menschen eine legitimierte Macht haben, Wissen zu produzieren und sich auch mit dem Wissen anderer auseinanderzusetzen. Ganz viele andere Menschen sind davon ausgeschlossen. Dies ist ein Beispiel dafür, wie Diskurse hierarchisieren und Ausschlüsse produzieren. Wie sich die Grenzen und Möglichkeiten zwar immer wieder neu ausdifferenzieren, aber zumeist in einem abgesteckten Bereich. Es ist außerdem ein Beispiel dafür, dass die Analyse eines Diskurses zunächst nur eine Analyse ist, aber vermutlich sofort Meinungen, Emotionen und Regungen produziert hat. So würde man das Geflecht automatisch weiterspinnen können. Dieses Spinnen oder Weben versteht man als diskursive Praxis.

Eine Diskursanalyse betrachtet das Zustandekommen von Wissen, die Struktur einer diskursiven Praxis und was in weiterer Folge dadurch produziert wurde. Es werden die unsichtbaren Regelwerke, nach denen erzeugt und gearbeitet wird, denaturalisiert und als ein Konstrukt sichtbar gemacht, das den Nutzen hat, dieser Praxis Berechtigung zu verschaffen. Die oben angeführten Beispiele sind keineswegs eine Diskursanalyse, sie sollen nur veranschaulichen, dass man eine Struktur sichtbar machen kann, die beispielsweise hinter einer Textmenge liegt, die eine große Verwobenheit aufzuweisen hat und welche dazu einlädt,

stückweise aufgelöst zu werden, um zu sehen, wie sich diese Verbindungen gebildet haben und in weiterer Folge, was es real bedeutet, dass diese Verstrickungen so gewachsen sind.

Foucault geht es außerdem auch darum, sich von einem hermeneutischen Geschichtsverständnis zu distanzieren und zu prüfen, welche Motive hinter den überlieferten Texten und Worten herauszulesen sind. Es handelt auch davon, geschichtliche Ereignisse nicht singular und als Angelpunkte von vielfacher Bedeutung festzusetzen, sondern zu untersuchen, wie sich Ereignisse und Ähnliches weiter voneinander in Differenz gesetzt haben und welche anderen Umstände dadurch, dass sich jenes durchgesetzt hat, unmöglich gemacht wurden. Geschichte könnte durch diese Betrachtungsweise ein Netz bilden, das von einer systemischen Gestalt ist. (Vgl. Ruffing 2010: S 37) So seien es für Foucault „kollektive Handlungen, die zu neuen Weltbildern und wissenschaftlichen Resultaten führten (Ruffing 2010: S 42)“.

7.3 Kleiner Exkurs: Sprache und Gesellschaft

Diese Wechselwirkung von Gesellschaft und Sprache in dem Sinne, dass sie sich gegenseitig beeinflussen und Wirklichkeit konstruieren, kann auch als ein Angelpunkt in der modernen Soziolinguistik gesehen werden. Zunächst untersuchte man in der germanistischen Soziolinguistik mehr den Umstand, dass die Gesellschaft, in der Sprache gesprochen und gelebt wird, jene beeinflusst. So waren zum Beispiel der verwendete Code und damit auch die verwendeten Register ein Merkmal der gesellschaftlichen Zugehörigkeit. Es gab natürlich unterschiedliche Forschungsinteressen, worauf aber an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden kann. Jedenfalls sei erwähnt, dass es sich auch um das Falsifizieren oder Verifizieren der Bernstein'schen These vom restringierten Code der Unterschicht¹² handelte. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler in ihrem Sprachverhalten beobachtet, was mit erhobenen Daten korreliert wurde. (Vgl. Löffler 2016: S17) Wie diese Korrelationen interpretiert wurden, ist vor dem Hintergrund zu denken, dass damals die Beeinflussung fast nur einseitig gesehen wurde. Spitz formuliert wurde dieser Code als Marker gesehen, um die Unterschicht zu beschreiben, und nicht als ein Instrumentarium, das Schichten erst strukturiert, gesellschaftlich positioniert und in weiterer Folge auch systemisch diskriminiert.

¹² Das Wort *Unterschicht* wird an dieser Stelle verwendet, weil in der damaligen sozialwissenschaftlichen Forschung *Schicht* in diesem „wording“ für diesen Parameter verwendet wurde. Aktuell würde man von Gruppe oder konkreter von Sprachgemeinschaften sprechen. (Vgl. Löffler 2015: S 19)

Es kam zu einem Perspektivenwechsel, weil evident wurde, dass auch die Sprache Situationen, Machtverhältnisse und vor allem gesellschaftliche Strukturen beeinflusst. Ich persönlich würde mich sogar einer radikaleren Ansicht anschließen und sagen, dass Sprache jede gesellschaftliche Realität mitbedingt. Der Umstand, dass Menschen aus einer spezifischen Sprachgemeinschaft einen anderen Code verwenden, warf in weiterer Folge die Frage auf, wieso dem so ist und vor allem welche Folgen dadurch festzumachen waren. Es fließt in diesen Zugang die Sprachdynamiktheorie ein, die in einem panchronischen Verständnis Sprache als dynamisches System begreift. (Vgl. Glauninger 2016: S 3)

Dieser Umstand wird jedenfalls zu jeder Zeit hohe Aktualität besitzen, weil die symbolische Ordnung immer dieses machtvolle Element besitzen wird, dessen man sich zum einen selbstreflexiv, zum anderen aber auch vom Individuum aufsteigend, in jeglicher Form, in der Menschen zusammenleben, bewusst sein muss.

Für diese Diplomarbeit hat diese gegenseitige Wechselwirkung Relevanz, weil es sich um Text handelt, der untersucht wird in Hinblick auf seine Positionierungen. Diese Positionierungen und auch im engeren Sinne die Sprache, in der jene verfasst sind, haben wiederum Auswirkungen, die mit Sicherheit verstärkt werden durch den institutionellen Rahmen Schule. Es ist anzunehmen, dass Worte in einem Schulbuch mehr Macht besitzen als in einem anderen Buch oder anderen Medium. Die Positionierungen werden aus der Perspektive der Migrationspädagogik betrachtet, wodurch das Augenmerk auf Bereiche fallen wird, die gesellschaftlich und systemisch relevant sind und immer wieder kritisch reflektiert werden müssen, weil dadurch ein Bild produziert wird, das den Umgang mit Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund oder Fluchthintergrund bedingt.

Grundsätzlich dient dieser kleine Exkurs in die Linguistik beziehungsweise Soziolinguistik nur dem Ansprechen und Sichtbarmachen dieses spezifischen Aspekts, es besteht kein weiterer Bedarf, in diesen Bereich tiefer einzutauchen, weil diese Arbeit sich keiner linguistischen Methodik bedienen wird. Dennoch erscheinen die Ausführungen in diesem Kapitel als passend, weil dieses Verständnis von Sprachmacht sehr gut in Einklang mit Foucault und auch seinem Diskursbegriff zu bringen ist.

8. Poststrukturalismus und Dekonstruktion

Die Dekonstruktion nach Jacques Derrida wird unter den Poststrukturalismus eingeordnet. Bei dem Kapitel zur Diskursanalyse wurde bereits auf das poststrukturalistische Verständnis von Sprache kurz eingegangen. Dieses Sprachverständnis und weitere für die Untersuchung relevante Aspekte sollen in diesem Kapitel bearbeitet werden. Auch hier dienen die Ausführungen der Entwicklung eines Blickwinkels, um eine gezielte Richtung neben der angewandten Methode zu gewährleisten. Es wird daher keine vollständige Beschreibung oder Ähnliches zu den Begriffen Poststrukturalismus oder Dekonstruktion zu finden sein, sondern ein Zusammentragen von Aspekten, die eine Relevanz in Bezug auf das übergeordnete Thema haben. Von grundsätzlichen Informationen wird aber nicht abgesehen, um nicht zu dekontextualisieren und zu instrumentalisieren.

8.1 Begriffsbildung *Poststrukturalismus*

Um den Poststrukturalismus in Anlehnung an Jacques Derrida zu umreißen, sei zunächst darauf verwiesen, dass der Strukturalismus von einer zugrundeliegenden Struktur ausging, die es ermöglichte, den Text in seiner Verständnisdimension zu erfassen. Das Verfolgen einer Struktur verweist auf ein Zentrum, über das sich die Inhalts- und Interpretationsmatrix aufspannen kann. Dies macht Text vor allem verständlich und verwendbar. Diesen Zugang zu Text demontiert Derrida in einigen seiner Werke. Norris (1982) beschreibt mit Derrida diesen strukturalistischen Vorgang als „[...] to immobilize the play of meaning in a text and reduce it to a manageable compass (Norris 1982: S 2)“. Diese Strukturen können aus seiner poststrukturalistischen Sicht als in den Text gelegt gesehen werden und sind oft von intuitivem und naturalisiertem Charakter. Gleichzeitig soll diese Struktur aber nicht von persönlicher Färbung sein, im Sinne einer Interpretation zum Beispiel, weil sie eine davorgelagerte Ebene beschreiben soll. Dies scheint in Anlehnung an Noam Chomskys Ausführungen gedacht zu sein, der linguistische Strukturen und das Verständnis jener als dem Menschen von Geburt an mitgegeben setzt. Dadurch gibt es ein geteiltes Verständnis dieser Strukturen und eine Art Zwang zur Sprachlichkeit. (Vgl. Norris 1982: S 2)

Außerdem braucht es bei einigen Formen von Text auch ein Wissen über diese Art von Text und eine gewisse Kompetenz. Dabei verlässt man sich auf die geteilte Ansicht, was die spezifischen Charakteristika, das Register und aktuell generalisiertes Wissen betrifft, um die Aussage und eine Wahrheit hinter dem Text zu finden. Demgegenüber steht die Dekonstruktion

als „[...] avowedly ‘post-structuralist’ in its refusal to accept the idea of structure as in any sense given or objectively ‘there’ in a text“ (Norris 1982: S 3).

In dem Buch von Norris wird über den als konservativ bezeichneten Strukturalismus von Culler (1975) in „Structuralists Poetics“ eine Linie gezeichnet, die markiert, welche Aspekte genau sich im Poststrukturalismus unterscheiden sollen. Betonung findet hierbei abermals, dass von einem linguistischen Set, das Strukturen und Universalien beinhaltet und über die menschliche Intelligibilität reflektiert wird, mit dem Poststrukturalismus Abstand zu nehmen ist. Die Dekonstruktion zum Beispiel lehnt sich bewusst gegen diese Verbindung zwischen dem Geist, der Bedeutung und dem methodischen Konzept. Das methodische Konzept sollte vielmehr Strukturen sichtbar machen, die der menschliche Geist eingeschrieben und als naturalisiert hat erscheinen lassen.

Philosophisch gesehen liegt dem Strukturalismus eine skeptizistische Annahme zugrunde. Und zwar sind das Subjekt und die objektive Welt strikt voneinander zu trennen. Alles Erfahrbare ist dem Menschen nur über seine menschliche Erfahrung zugänglich, was der Validität eines in den Menschen eingeschriebenen Strukturverständnisses zugutekommt.

Auch Ferdinand de Saussures Diktum, dass die für uns erfahrbare Welt aus unserer Sprache geformt und konditioniert ist, ist daran geknüpft. Er verweist aber vor allem auf die Vieldeutigkeit der linguistischen Zeichen, was eine Auflösung einer natürlichen Verbindung als grundsätzliches Verständnis von Wort und Gegenstand bedeutet. Nach Saussure erhalten Zeichen ihre Bedeutung über die Differenzierung zu anderen Zeichen und den bezeichnenden Gegenständen. In weiterer Folge manifestiert sich diese Bedeutungsgebung durch Abgrenzung in unseren Denk- und Wahrnehmungsstrukturen. (Vgl. Norris 1982: S 4)

Far from providing a ‚window’ on reality or (to vary the metaphor) a faithfully reflecting mirror, language brings along with it a whole intricate network of established significations. In his view, our knowledge of things is insensibly structured by the systems of code and convention which alone enable us to classify and organize the chaotic flow of experience (Norris 1982: S 4,5).

Grundsätzlich kann man im Strukturalismus eine Reduktion des zu analysierenden Bereiches festmachen. Das sprachliche System erhält in dieser Reduktion seine Konstitution durch bedeutungstiftende Differenzen. Es handelt sich dadurch um eine synchrone

Betrachtungsweise, weil von einem statischen System ausgegangen wird. Demgegenüber wird die diachrone Perspektive gestellt, die sich mit der Entstehung und Entwicklung dieser Systeme beschäftigt. Diese Betrachtungsweise des Gegenstandes als geschlossenes System bedingte den großen Erfolg des Strukturalismus mit. Man konnte dadurch von einer erhöhten Wissenschaftlichkeit ausgehen und lehnte sich methodisch an die Mathematik an. Doch genau da sollte man auch gleichzeitig die Differenzlinie zum Poststrukturalismus ansetzen. Diese statische Betrachtung kann beziehungsweise muss, wenn man poststrukturalistisch denken möchte, auch als ahistorisch und nicht dynamisch genug kritisiert werden. (Vgl. Münker, Roesler 2012: S 21)

Michel Foucault zum Beispiel bezieht diachrone Aspekte mit ein, wenn er eine strukturalistische Geschichtsschreibung denkt. In seinem Buch „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1969) beschreibt er unter anderem wie der Wahnsinn produziert wurde durch die vorhergehende Trennung von Vernunft und Nicht-Vernunft. „Wahnsinn wird demnach als ein Effekt verstanden, der aus einer Differenz entsteht, die ebenso wichtig für die Vernunft wie für den Wahn ist (Münker, Roesler 2012: S 16).“ Es geht um Momente der Sinnstiftung und Bedeutungsgebung, die von sich in der gegenseitigen Bezüglichkeit zweier Pole kreisförmig ausdifferenziert. Zu diesem Urteil kam Foucault nach einer Zusammenschau von Texten. Diese stammten bewusst nicht nur aus dem medizinischen Bereich, sondern aus allem, was damit in einer Verbindung steht und einen Diskurs bildet. Dies nennt Foucault *Archäologie*. Der Textbegriff wurde hierbei in einem modernen Verständnis verwendet. Er beschäftigte sich nämlich nicht nur mit Text im klassischen Sinne, sondern auch mit der Gesamtheit der verfügbaren Vorstellungen, Institutionen, juristischen und wissenschaftlichen Gegebenheiten. Wenn man dies strukturalistisch deutet, macht Foucault ein Netzwerk von sich überlappenden Sinngewebungen sichtbar, das ganz spezifisch in Zusammenhang mit der Epoche, in der untersucht wird, zu bringen ist. Es wird eine Art historische Syntax hervorgehoben, die Klassen von Signifikanten bildet und eine eigene Norm, die aufgrund der offensichtlichen Veränderlichkeit von Normen im Allgemeinen auch nur historisch fassbar gemacht werden kann. Foucault verwendet dabei jedoch nicht den Begriff *Struktur*, sondern *Episteme*. Diese bildet das Wissen und die Erfahrung innerhalb einer Epoche und ist denjenigen, die sich in dieser Zeitspanne befinden, nicht bewusst. Diesen *Epistemen* ordnet er verschiedene Charakteristika zu und beschreibt die gegenseitige Ablösung bei einem Epochenwechsel. (Vgl. Münker, Roesler 2012: S 17) Foucault geht es um die Beziehungen zwischen Aussagen, deren Verteilung, Form und Einteilung in Gruppen die Diskurse bilden. Innerhalb dessen untersucht

er wiederum Aussagen, deren Beziehungen, Form und Verteilung. Hinzu kommen innerhalb der Betrachtung eines Diskurses die Subjektpositionen, die eröffnet werden. Überdiskursiv gehen diese unter, was einem anthropozentrischen Bild der damaligen Moderne entgegensteht. Er baut einen Diskurs auseinander und rekonstruiert so gewissermaßen, wie sich die Oppositionen, Beziehungen und Ähnlichkeiten so zusammenfügen konnten, um ein Ganzes zu bilden. Dadurch wird deutlich, dass der Diskurs, wenn man mit Foucault denkt, die Struktur ablöst und eigentlich in weiterer Folge hinter die Struktur schaut. Es findet eine Demaskierung, Denaturalisierung und auch Umordnung statt. Damit befindet man sich bereits im Poststrukturalismus. Man kann diesen Übergang immer nur innerhalb einer spezifischen Denkstruktur eines Philosophen festmachen. Poststrukturalistisch sind diejenigen Tendenzen, die Schwachstellen des Strukturalismus aufzeigen und weiterentwickeln. Bei Foucault lässt sich dieser Übergang gut festmachen, weil er sich von vornherein aktiv dagegen gewehrt hat, in die Schublade des Strukturalismus gesteckt zu werden. (Vgl. Münker, Roesler 2012: S 24)

Es besteht ein klarer Unterschied darin, dass Foucault das Gegenteil zu einer ahistorischen Betrachtung beabsichtigt, wie aus obigen Ausführungen hervorgegangen sein sollte. Innerhalb der Anwendung seiner archäologischen Methode expliziert er immer wieder Diskontinuitäten, was vom Grundsatz her gegen eine Struktur spricht, zumindest gegen diejenige, die im Strukturalismus postuliert wird. Dies hat auch eine starke philosophische Dimension, wenn man bedenkt, dass er sich gegen die totale Geschichte, gegen die Entwicklung aus einem Prinzip stellt. Auch seine Verabschiedung des Subjekts, das in den Diskursen untergeht, eröffnet eine andere Denkmatrix, als sie mit dem Strukturalismus oder auch allgemein davor zu finden war.

Um einen letzten Punkt zu betonen, der später in der Dekonstruktion und bei Derrida eine zentrale These darstellt, ist jener der binären Ausdifferenzierung. Jede Abgrenzung eines Begriffs ist immer auf sein Gegenteil bezogen und erhält seine Bedeutung beziehungsweise auch eine Art von Stärke dadurch, dass er den hierarchisch unterworfenen Part des Gegensatzpaares unterlegen macht, obwohl die Bedeutungskonstitution gleichzeitig von dem gegenübergestellten Teil abhängig ist. (Vgl. Münker, Roesler 2012: S 25)

Interessant hierbei ist, wie ich finde, dass der Poststrukturalismus gleichzeitig nicht komplett gegen das Diktum des Strukturalismus steht. Der Poststrukturalismus baut ebenfalls darauf auf, dass alles auf Sprache zurückzuführen sei, wie es durch den „linguistic turn“ zur grundsätzlichen Überlegung in der Philosophie im 20. Jahrhundert wurde. Es rücken auch die

Differenzierungen, Ähnlichkeiten und die Operationen, in denen jene gebildet werden, fast noch mehr in den Vordergrund. Es wirkt mehr wie eine Fokusverschiebung und nicht wie ein Paradigmenwechsel, was auch durch die Bezeichnung mit „Post-“ spürbar ist. Dies möchte ich gerne verdeutlichen mit dem Vergleich zur Begriffsbildung der Postcolonial Studies. Auch hier zeigt das „Post-“ nicht an, dass es in dieser wissenschaftlichen Richtung darum geht, dass der Kolonialismus zu Ende ist, sondern welche Wirkungen er noch immer hat und warum. Aber gleichzeitig geht es auch aktiv um die Beschäftigung mit kolonialen und imperialen Strukturen, Mustern und deren Geschichte. So wollte sich Foucault, wie ich ihn lese, nicht aktiv vom Strukturalismus verabschieden, sondern ist vielmehr auf eine Erweiterung dessen gestoßen, die fast schon eine Metaebene bildet.

8.2 Begriffsbildung *Dekonstruktion*

„To present ‚deconstruction‘ as if it were a method, a system or a settled body of ideas would be to falsify it’s nature and lay oneself open to charges of reductive misunderstanding (Norris 1982: S 1).“ Mit diesem Satz beginnt Christopher Norris’ Buch (1982) „Deconstruction: Theory and Practice“. Dadurch sei bereits ein kleiner Vorgeschmack darauf gegeben, dass es sich, ähnlich wie bei dem Diskursbegriff oder seiner Analyse, um keinen klar festzumachenden Bereich handelt, von dem in weiterer Folge dieses Kapitel handeln wird. Es geht vielmehr um eine Sichtweise, eine Lektürepraxis und auch oft einen Vollzug, eine Fixation durch eine Definition zum Beispiel wäre auch in diesem Fall nur gewaltsam möglich.

Bei der Dekonstruktion handelt es sich um eine radikale Kritik der abendländischen Metaphysik, die darauf angelegt ist, philosophische Kategorien zu deplatzen und Versuche diskursiver Beherrschung zu unterminieren. Ihre Kritik beinhaltet eine grundsätzliche Infragestellung aller binären Oppositionen, die das abendländische Denken seit der griechischen Antike geprägt haben, wie innen/außen, Körper/Geist, Rede/Schrift, Anwesenheit/Abwesenheit, Natur/Kultur, Form/Bedeutung (Klawitter, Ostheimer 2008: S 212).

Mit Derrida ist die Sicht auf binäre Oppositionen davon geprägt, dass sie zwangsläufig einen Teil des Paares privilegieren und eine Hierarchie erstellen. Dadurch sind die Oppositionen instrumentelle Konstrukte, die aber auch zu ihrer Zersetzung einladen. Wenn man die Dekonstruktion als Lektürepraxis verwendet, bewegt man sich in einem Begriffssystem. Dieses

wird aufgebrochen und wenn es nach Derrida geht, erneuert. Das ist der Grund, weshalb Derrida einige Neologismen in seinem Schaffen eingeführt hat. Er bricht den Sinnzusammenhang auf und setzt ihn neu zusammen. Dafür braucht er anschließend einen neuen Begriff, der die neue, sinnstiftende Dimension bezeichnet. Um auf ein paar Beispiele zu verweisen, seien hier die *différance*, *dissémination*, das *pharmakon* und das *hymen* genannt. (Vgl. Klawitter, Ostheimer 2008: S212)

„Das Konzept der abendländischen Vernunft wird (auch im akademischen Bereich) häufig über kulturelle Differenzen und Grenzen hinweg als universelle Norm für Diskurse gesetzt (Klawitter, Ostheimer 2008: S 213).“ In diesem Zusammenhang spricht Derrida von einem Ethnozentrismus, der ein rationalistisches Zentrum einer westlichen, in seinen Worten abendländischen, Denkstruktur bestimmt.

Derrida argumentiert, dass die Struktur immer in ihrer Konsistenz werde brüchig sein müssen, weil sie Elemente unterwerfe. Dieser Punkt stellt auch seine Kritik am Strukturalismus dar. Er kritisiert, dass Begriffe in ihrer Signifikation im Strukturalismus von einer Präsenz der Bedeutung ausgingen. Von einem Zeitpunkt, an dem der Begriff und seine Bedeutung sind. Dem stellt er entgegen, dass jede Bedeutung und jeder Begriff erst werden, indem eine Kette an Abgrenzungen, Differenzierungen, durchlaufen wird, die es ermöglicht, Bedeutungen einzuschreiben. Diese ist aber in diesem Sinne weder eine bestimmte Kette, also kein Zentrum, und auch nicht präsent, also statisch, sondern in einem Wechselspiel von Konstruktion und Destruktion. Er betont die Differenz gegenüber der Identität. (Vgl. Klawitter, Ostheimer 2008: S 213)

Die Dekonstruktion wurde von Jacques Derrida entwickelt, der grundsätzlich in einen philosophischen Kontext gestellt wird, vor allem weil er Fragen aufwirft, die einen philosophischen Beschäftigungsbereich haben, wie zum Beispiel Fragen der Sprache, Identität und des Denkens sowie deren Konstitution, gegenseitige Beeinflussung und Entstehung. Im Weiteren sind die Texte, mit denen er sich beschäftigte, aus dem Bereich der Philosophie. Er fällt außerdem in den literaturwissenschaftlichen Bereich und streift auch regelmäßig linguistische Diskurse. Gleichzeitig steht er aber auch gegen die philosophische Tradition. Um ein philosophisches System zu legitimieren, muss man die unterdrückenden und störenden Aspekte von Sprache ignorieren. (Vgl. Norris 1982: S18) Um das Aufdecken eben dieser Momente in zum Beispiel metaphorischen und figurativen Elementen geht es ihm in seiner kritischen Lektürepraxis, um eine Benennung zu finden.

Above all, deconstruction works to undo the idea – according to Derrida, the ruling illusion of Western metaphysics – that reason can somehow dispense with language and arrive at a pure, self-authenticating truth or method (Norris 1982: S 18).

Dadurch wird deutlicher, warum die Dekonstruktion eher einer Literaturkritik zuzuordnen wäre. Es geht weniger um inhaltliche Auseinandersetzungen, als um die sprachlichen Gegebenheiten innerhalb eines Textes, die den Inhalt in der gewünschten Weise erscheinen lassen, wobei dies nicht immer ein aktiver und damit bewusster Prozess ist. Dies umfasst spezifische Analysen von rhetorischen Mitteln wie auch die grundlegende Struktur von sprachlichen Darstellungen in einer abendländischen philosophischen Tradition. Grundsätzlich bricht er in seiner Praxis aber oft mit einer klaren Unterscheidung zwischen Literaturkritik und Philosophie, weil philosophische Argumentationen rhetorisch verfasst sind und dem literarische Texte gegenüberstehen. Alle Richtungen der damaligen Humanwissenschaften konnten seiner kritischen Praxis unterworfen werden und können sie meiner Meinung nach noch heute. „There is no language so vigilant and self-aware that it can effectively escape the conditions placed upon thought by its own prehistory and ruling metaphysic (Norris 1982: S 22).”

Zusammenfassend werden im Anschluss noch die wichtigen Punkte in Bezug auf Derrida und die Dekonstruktion vertieft. Derrida als Poststrukturalist einzuordnen über seine Abgrenzung vom Strukturalismus ist relativ einfach. Grundsätzlich wirft er dem Strukturalismus vor, auf einer Struktur aufzubauen, die sich in jedem Moment selbst zersetzt. Um sich als jene zu konstruieren und zu manifestieren, ist es ihr notwendig, Elemente zu unterwerfen und zu unterdrücken. Wenn man diesen Ausschließungsprozess wahrnimmt, und dieser wird immer wieder deutlich, so zerfällt diese Ordnung als eine übergeordnete. Derrida greift weit und spricht von einer abendländischen Tradition im gesamten westlichen Denken, die er mit dem *Logozentrismus* in einer Bezeichnung einfängt. Was das bedeutet, wird ersichtlich, wenn man das Wort zerlegt. Es geht um ein Zentrum, von dem alles Denken ausgeht und dieses ist das Wort. Das Wort *logos* kann, so finde ich, oft zu Verständnisdiffusionen führen, weil es so viele Übersetzungen ermöglicht. An dieser Stelle sei die Übersetzung aus dem Gemoll (1954) aus dem „Griechisch-Deutschen Schul- und Handwörterbuch“ angeführt, und zwar wird hier *logos* mit dem Sprechen, mündliche Mitteilung, Wort, Rede, Erzählung, Nachricht, Gerücht

übersetzt. Im Neuen Testament als Ausspruch Gottes, Befehl, Weissagung und Lehre. (Vgl. Gemoll 1954: S 476) Grundsätzlich bewegen sich die Übersetzungen zwischen Wort, Sprache und Vernunft, was andererseits wieder ersichtlich macht, wieso Derrida sich genau dafür entschieden hat. Es beinhaltet vor allem den Verweis auf eine Ratio, diese wird über Worte sichtbar. (Vgl. Dahlerup 1998: S 34)

9. Beschreibung der entwickelten Analyseperspektive

Eine Verbindung von Foucault und Derrida ist nicht nur wegen der inhaltlichen Nähe sinnvoll, die anzunehmen war, weil Derrida als Schüler Foucaults zu verstehen ist, sondern besonders, weil sich Derrida vor allem mit textlichen Grundlagen auseinandergesetzt hat, während Foucault gezielt gesellschaftskritisch und politisch in seinen Analysen agiert hat. Foucault legte besonderes Augenmerk auf Institutionen und gesellschaftliche Praktiken. Dies ergibt sich aus seiner Auffassung der Wirklichkeit als diskursive Verfasstheit, in der auch sein Subjektverständnis als innerhalb des Diskurses gesetzt wird. Dadurch ist jegliche Wirklichkeit in der Konstitution und der Macht der ihr übergelagerten Diskurse zu verstehen und so auch das Handeln von Subjekten und Institutionen. (Vgl. Allolio-Näcke 2010: S 663)

Foucault benennt mehrere Prozeduren und Kontrollmechanismen, die das Wesen des (ontischen) Diskurses verändern und bestimmen: Prozeduren der Ausschließung (z.B. das verbotene Wort, Grenzziehung zwischen Wahrem und Falschen, zwischen Vernunft und Wahnsinn), Prozeduren der Kontrolle und Einschränkung (z.B. Kommentar, Autor/infunktion, Organisation der Disziplinen) und der Verknappung der sprechenden Subjekte (Festlegung von Ritualen und Doktrinen in und für Diskursgemeinschaften) (Allolio-Näcke 2010: S 666–667).

Philipp Sarasin beschreibt in dem Kapitel „Diskursanalyse“ (S 4–54), das in dem Buch „Handbuch Wissenschaftsgeschichte“ (2017) zu finden ist, wie Foucaults Diskursanalyse zunächst über seine Beschreibungen einer Archäologie eine Form bekommen hatte. Er setzte sich vom hermeneutischen Wissenschaftsverständnis ab und betonte, dass man vor allem über die Betrachtung der in einem zeitlichen Zusammenhang gewachsenen diskursiven Formationen eine Analyse erarbeiten könne. Er befasste sich mit dem Zustandekommen psychiatrischer, medizinischer, ökonomischer, biologischer sowie sprachwissenschaftlicher diskursiver Praxen.

(Vgl. Sarasin 2017: S 48) Da sich dies aber vor allem auf methodologische Rahmenbedingungen bezieht und hierbei zunächst eine Perspektive für eine Analyse erarbeitet wird, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass deshalb im vorhergehenden Kapitel zum Diskursbegriff auf diese Dimension der Foucault'schen Diskursanalyse zugunsten der für die hier stattfindende Analyse als vorrangig empfundenen Aspekte absichtlich verzichtet wurde.

Es handelt sich bei der Untersuchung um eine Analyse von Key Incidents und Schlüsseltextstellen aus zwei Lehrwerken für den DaZ-Unterricht. Beide dienen der Verwendung an Schulen, weswegen sie dem großen Diskurs Schule als Institution unterliegen und dem kleineren der Lehrwerke in Schulen. Durch die Erarbeitungen von gezielten Aspekten in Foucaults und Derridas Sichtweisen soll ein Textverständnis skizziert worden sein, das auf der einen Seite den Machtaspekt der Sprache, wie er bereits im Kapitel Sprache und Macht angesprochen wurde, unterstreicht. Vor allem, wenn es sich um einen Text handelt, der seine Legitimation durch eine so starke nationale Institution wie die der Schule erhält. Zum anderen sollen die diskursiven Praxen, die hinter der Entstehung eines solchen Textes sind, mitgedacht werden. Dieser wird nicht neutral und objektiv produziert, sondern von Menschen, die in ihrer Textproduktion ein Ziel verfolgen und sich innerhalb dieser Zielvorgabe an die etablierten Regelsysteme des Verfassens eines Schulbuches oder Lehrwerks und an die Vorgaben der Verlage halten müssen. Es handelt sich bei DaZ-Lehrwerken um Texte, die für eine Personengruppe geschrieben werden, die einer problematischen Situation unterworfen wird. Auf der einen Seite ist aus der theoretischen Erarbeitung hervorgegangen, dass es sich um eine Gruppe handelt, die aufgrund eines einzigen Merkmals, dem des nicht erstsprachlich Deutsch-Sprechens, von der österreichischen Wir-Identität ausgeschlossen wird und zu einer Menge zusammengefasst wird, die in sich sehr heterogen ist. Es soll gezielt mitgedacht werden, dass die beiden Lehrwerke für diese Zielgruppe erstellt worden sind. Mit der dekonstruktivistischen Perspektive soll geschaut werden, inwieweit diese Abtrennung in Gruppen über binäre Oppositionen erfolgt und an welche etablierten Muster an Differenzierung und Unterscheidung, die ebenso im Theorieteil angesprochen wurden, sie anschließen. Es soll aufgedeckt werden, welche diskursive Praxis in den Lehrwerken aufzuspüren ist, die diese Trennung in die Texte einschreibt.

Außerdem stehen die Lehrwerke in Zusammenhang mit einem Zentrum, wie es bei Derrida beschrieben wird, weil sich die beiden Gruppen des natio-ethno-kulturellen Wir in diesem positionieren und damit innerhalb aller Privilegien dieses Zentrums. Die Gruppe der

Migrations-Anderen ist dezentriert. Dadurch findet auch eine Selbstlegitimation statt, zum Beispiel in der Ressourcenverteilung, auf die in beiden Lehrwerken mehrmals in unterschiedlichen Zusammenhängen eingegangen wurde. So ist auch das Textverständnis dezentriert zu denken. Es geht um die Gesamtheit der Vorstellungen, Institutionen und auch der wissenschaftlichen und rechtlichen Umstände, unter denen die beiden Lehrwerke geschrieben, gelesen und kommentiert werden, sowie die Weiterverwendung und Deutung.

Außerdem wird der Subjektbegriff, wie er oben beschrieben wurde, eingearbeitet. Ein Subjekt und damit seine Identität kommen nicht aus einem Zentrum, sind nicht singular oder an einem Punkt, einer Essenz, festzumachen. Identitäten weisen eine hohe Komplexität auf. Die Reduktion dieser ist notwendig, um Gruppen bilden zu können, wie eine Wir- und Nicht-Wir-Gruppe. Dieser Prozess soll zusätzlich kritisiert werden, indem die Ausführungen zum Subjekt und der Identität nach Foucault und Derrida einbezogen werden. Vor allem, wenn sich die ganze Untersuchung innerhalb einer binären Opposition bewegt.

Empirischer Teil:

1. Fragestellungen und Hypothesen

In diesem ersten Kapitel des empirischen Teils der Diplomarbeit sollen zunächst Fragestellungen formuliert werden, die sich aus dem Theorieteil unter Einbezug der entwickelten Analyseperspektive gebildet haben. Anhand der Fragestellungen werden anschließend in diesem Kapitel Hypothesen entworfen. Inwiefern sich diese bestätigen oder revidieren lassen, wird anschließend in den Ergebnissen der Untersuchung dargestellt. Es besteht natürlich auch die Möglichkeit, dass keine der Hypothesen mit den Analyseeinheiten (künftig AE) in Verbindung zu bringen sein wird. Dies wird dann ebenso explizite Erwähnung finden sowie eine Möglichkeit der Erklärung formuliert.

1.1 Fragestellungen

- Welche Positionierungen sind in den Lehrwerken gegenüber der migrationsgesellschaftlichen Realität in Bezug auf die Bildungsinstitution Schule wahrnehmbar und wie werden diese sichtbar?

Es ist anzunehmen, dass sich ein Lehrwerk, das für den DaZ-Unterricht approbiert wurde, in expliziter oder nur impliziter Weise mit dem lebensweltlichen Kontext der Menschen, für die dieses Lehrwerk verfasst wurde, auseinandersetzen wird. In dem Kapitel zu Sprache und Macht wurde deutlich, dass es sich bei der Institution Schule in einem demokratischen Staatssystem um keine unabhängige Einrichtung handelt. Die Schule besitzt einen Bildungsauftrag, wodurch die grundsätzliche bildungspolitische Positionierung innerhalb dieser Struktur interessant ist. Positionierungen dieser Art werden mit großer Wahrscheinlichkeit auch in den beiden Lehrwerken zu finden sein. In weiterer Folge stellt sich die Frage, in welcher Form diese zutage treten und welche Mechanismen sie verwenden, um sich zu positionieren und um die Migrations-Anderen zu positionieren.

- Welche Zuschreibungen lassen sich auffinden und erscheinen diese naturalisiert?

Es ist anzunehmen, dass in Lehrwerken, die für eine Personengruppe geschrieben sind, die schwer zu fassen ist, auch dementsprechend gewisse problematische Momente aufzufinden sein werden. Es ist zum Beispiel interessant, wie diese Personengruppe in den jeweiligen Textgrundlagen angesprochen wird. Auf welchen Annahmen die jeweilige Artikulation des Ansprechens gründet und was implizit damit vermittelt wird, außer der Information, für wen der vorliegende Text erstellt wurde. Es muss eine gewisse Unterscheidung getroffen werden, warum dies ein Lehrbuch für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache ist und was dies konkret innerhalb dieses Textes bedeutet. Im Weiteren soll untersucht werden, ob die Unterscheidung als naturalisiert dargestellt wird oder vielleicht sogar als konstruiert.

Es soll anhand dieser Frage auch untersucht werden, was den Menschen mit Deutsch als Zweitsprache an Eigenschaften, Fähigkeiten und Sonstigem zugeschrieben wird. Hierbei wird es interessant sein zu untersuchen, ob diese Zuschreibungen sich durch die Beschreibung der natio-ethno-kulturellen Wir-Zugehörigkeit festsetzen, die aktiv von der Nicht-Wir-Gruppe abgesetzt wird, um die Wir-Gruppe zu stärken und die Nicht-Wir-Gruppe zu konstruieren.

- Welcher Art von Essentialisierungen bedienen sich die Lehrwerke?

Das Zusammenfassen unterschiedlicher Menschen unter dem Merkmal „Migrationshintergrund“ ist zum Beispiel eine Essentialisierung. Ob diese und weitere andere in den Analyseeinheiten auftauchen werden, soll untersucht werden.

Folgende Definition für das Wort *Essentialisierung* ist dieser Arbeit zugrunde gelegt:

Essentialisierungen gehen mit einer Reduzierung der jeweiligen Person auf dieses eine Merkmal einher, blenden also andere Identitätsmerkmale der Person aus. Sie können von Seiten einer Einzelperson oder Gruppe als Fremdzuschreibungen fungieren. Dann gehen sie häufig mit Ausschließungspraxen einher. Sie können aber auch als Selbstzuschreibung in Erscheinung treten, d.h. die jeweilige Person definiert sich selbst über dieses Merkmal. Auch in der Essentialisierung eigener Merkmale liegt die Gefahr, die bestehenden Vorurteile und Diskriminierungen zu aktualisieren, da die Betonung des jeweiligen Merkmals die gesellschaftliche Dichotomisierung in »Wir« und »Ihr« bestätigt (IDA-NRW 2019: Glossar-Detail)¹³.

- Lassen sich Kulturalisierungen finden und wie werden diese produziert?

Für den Begriff *Kulturalisierung* wird folgende Definition verwendet:

Unter Kulturalisierung wird die Praxis verstanden, Kultur als wesentliche, zentrale und determinierende Erklärung für (individuelle) Handlungen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Konflikte oder Ausdrucksweisen zu verstehen. Häufig wird dabei der Kulturbegriff ethnisiert und Menschen werden beispielsweise auf ihre – angebliche – „türkische Kultur“ festgeschrieben. Dadurch werden sie in ihrer Vielfältigkeit und Komplexität nicht wahrgenommen, sondern ausschließlich auf eine (vermeintliche oder tatsächliche) kulturelle Zugehörigkeit reduziert. Dass es sich hierbei häufig um Fremdzuschreibungen und nicht um die eigene subjektive Identifikation handelt, gerät bei kulturalisierenden Interpretationen der Wirklichkeit häufig aus dem Blick. Durch Kulturalisierungen werden die Dichotomisierung (Zweiteilung) der Gesellschaft in Zugehörige („Wir“) und Nicht-

¹³ https://www.ida-nrw.de/glossar-eintraege/glossar-detail/?tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bterm%5D=13&cHash=9ca22669ccb28801ca1ff91463c14106 (letzter Zugriff am 23.01.20)

Zugehörige („die Anderen“) verstärkt (Otherring) und Stereotype und Zuschreibungen reproduziert (IDA 2019: Glossar-Detail)¹⁴.

Dadurch, dass vor allem eine österreichische natio-ethno-kulturelle Wir-Konstruktion aufgespürt werden soll, muss auch nach Kulturalisierungen Ausschau gehalten werden. Außerdem ist es interessant, welche Nationalitäten einer Kulturalisierung unterworfen werden und welche Aspekte des zwischenmenschlichen Zusammenlebens dabei als kulturell markiert werden. Handelt es sich um Kulturalisierungen, die eine Art Ideal mit einer Kultur verbinden, oder das Gegenteil, um Kulturalisierungen, die Menschen auf ihre kulturelle Prägung, wie auch immer diese in dem jeweiligen Zusammenhang definiert sein will, zurückwerfen?

Bedienen sich diese kultureller Stereotypen oder fordern sie dazu auf, Kulturalisierungen durch Arbeitsaufträge zum Beispiel zu reproduzieren?

- Welche Subjektivierungsangebote lassen sich finden und wie werden diese annehmbar gemacht?

Es soll untersucht werden, ob in der Textmenge mehr oder weniger unterschwellige Informationen bezüglich des Verhaltens in Österreich versteckt sind. In einem doppelten Sinne, wie sich das österreichische Wir verhält und wie der*die natio-ethno-kulturell Andere angehalten wird, sich zu verhalten. Aber darüber hinaus sind Subjektivierungsangebote auch oft in Form eines Identitätsangebots zu finden, das zunächst beschreibt, wie der*die Migrations-Andere gesehen wird, was bei einem Kontext wie diesem und bei regelmäßiger Wiederholung so stark wirken kann, dass man dieses „Angebot“ für sich übernimmt.

- Mit welchen symbolischen Mitteln wird gearbeitet?

Sprache per se ist ein reines Symbolsystem. Darüber hinaus bedingt Sprache jegliche weitere Symbolik in gesellschaftlichen Zusammenhängen, wie in dem Kapitel zur Analyseperspektive hervorgegangen sein sollte. Die Regeln unseres Systems werden über Sprache und Symbole

¹⁴ https://www.idaev.de/recherchetools/glossar/glossar-detail/?tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bterm%5D=67&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=5b85e8dc4580830e6bfdd2515943c152 (letzter Zugriff am 23.01.20)

transportiert, weshalb anhand dieser Fragestellung untersucht werden soll, welche symbolischen Mittel noch Anwendung finden.

Diese Frage ist mit Absicht sehr offen formuliert, weil es sich um die unterschiedlichsten Symbole handeln kann, seien es Piktogramme oder Bilder, um den Text zu untermalen, innerhalb eines Bildes das Symbolsystem, dessen sich das Bild bedient, und so weiter.

- Welche Momente der Etablierung einer kulturellen Wir-Konstruktion lassen sich finden?
- Wie wird das Nicht-Wir gesetzt, um diese zu sichern?

Es sollen Momente aufgespürt werden, in denen eine Beschreibung des natio-ethno-kulturellen Wir sichtbar gemacht werden kann. Darüber hinaus aber auch, wie es in den Text eingeschrieben ist und welche genauen Funktionen damit beabsichtigt vermutet werden. Innerhalb dieser Fragestellung ist besonders die Abgrenzung eines Nicht-Wir gegenüber dem als angestrebten Wir zu untersuchen. Auf welche Art und wie wird der*die Migrations-Andere gesetzt, um das Wir zu stärken oder überhaupt erst entstehen zu lassen.

- Lassen sich national geprägte Momente in den Lehrwerken finden?
- Laden diese zur Differenzierung zwischen dem österreichischen Wir und den Anderen ein?
- Welche Aussagen über das österreichische Wir werden dadurch getroffen?

Anhand dieser Fragestellung soll ein Fokus auf den Teil *natio* in dem hier verwendeten Terminus *natio-ethno-kulturelles Wir* gelegt werden. Es sollen Nationalismen aufgespürt werden, die Symbolik dahinter gesucht und deren Wirkung oder beabsichtigte Wirkung auf die Zielgruppe soll untersucht werden. Es ist anzunehmen, dass sich sogar klare und offene Aussagen gegenüber der österreichischen Nationalität in diesen Lehrwerken befinden werden.

- Aus welcher Perspektive wird Mehrsprachigkeit in den Lehrwerken dargestellt?
- Wird Sprache als Differenzlinie verwendet?
- Wenn ja, dient sie dazu, Menschen mit Deutsch als Erstsprache von allen anderen abzutrennen?

In einem Lehrwerk, das für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache geschrieben wurde, lassen sich sehr wahrscheinlich Aussagen gegenüber Mehrsprachigkeit finden. Dabei stellt sich die Frage, aus welcher Perspektive Mehrsprachigkeit in dem Text verarbeitet wird. Wenn die Perspektive als „ressourcenorientiert“ anmutet, muss man sich in weiterer Folge die Frage stellen, welche Ressourcen man wieso als gegeben annimmt und ob es bei denjenigen Menschen mit Deutsch als Zweitsprache dann nicht eher zu einer doppelten Kränkung kommen kann, wenn sie diesen geforderten Ressourcen nicht gerecht werden können. Es soll innerhalb dieser Frage auch der Punkt aufgegriffen werden, der theoretisch erarbeitet wurde, dass Sprache als Differenzlinie dient, um das natio-ethno-kulturelle Wir vom natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir abzutrennen. Wenn dies der Fall ist, dann sollen die zur Wirkung gebrachten Mechanismen der Unterscheidung einer Analyse unterzogen werden.

- Werden Menschen mit einem zugeschriebenen Migrations- oder Fluchthintergrund in den jeweiligen Lehrwerken angesprochen?
- Wenn ja, wie erfolgt dies?

Wie wird die Personengruppe, für die diese Lehrwerke geschrieben ist, als Zielgruppe angesprochen und wie wird diese Gruppe fixiert und definiert? Gibt es Unterscheidungen zwischen Personen mit sogenanntem Migrations- oder Fluchthintergrund und wenn ja, wie findet diese Trennung statt, und vor allem, wie wird sie verbalisiert?

- Wie werden kulturelle Praxen beschrieben?
- Wie unterscheidet sich die Beschreibung von österreichischen und nicht österreichischen Praxen?

Bei dieser Fragestellung muss darauf verwiesen werden, dass es um Praxen gehen soll, die innerhalb der Lehrwerke als kulturell markiert werden. In weiterer Folge drängt sich die Frage auf, wieso eine Erwähnung von kulturellen Praxen in so einem Lehrwerk überhaupt vorzufinden ist und was dadurch für ein Effekt entsteht. Welche stereotypisierten Unterschiede werden reproduziert und wozu dient diese Darstellung in dem jeweiligen konkreten Zusammenhang?

- Befinden sich (neo-)linguizistisch motivierte Momente in den ausgewählten Stellen?

Wird das Thema des Mit-Akzent-Sprechens in den Lehrwerken, wie auch immer geartet, angesprochen? In welchem Zusammenhang taucht (Neo-)Linguizismus auf und soll dieser wiederum der Sicherstellung einer Differenzlinie zwischen dem natio-ethno-kulturellen Wir und dem natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir dienen?

1.2 Hypothesen

Die Hypothesen werden mit H1, H2 und so weiter durchnummeriert, um eine gezielte Überprüfung zu ermöglichen. Die Hypothesen leiten sich aus den Fragestellungen des vorhergehenden Unterkapitels ab und sollen der Analyse eine klare Richtung geben. Dadurch, dass es sich um Hypothesen handelt, befinden sich hier bereits erste analytische Färbungen. Es handelt sich bei einer Hypothese um eine für die Forschung dienliche und zielführende Behauptung. Die Hypothesen werden danach artikuliert, was in den Lehrwerken wahrscheinlich bezüglich der Fragestellungen zu finden sein wird.

Um die Übersicht zu erleichtern, richtet sich die Erstellung der Hypothesen in der Reihenfolge nach den Fragestellungen. Die Fragestellungen erhalten kein Kürzel, weil auf sie später nicht mehr korrelativ oder sonst wie zurückgekommen werden wird. Auf die Analyseeinheiten (AE) und Hypothesen (künftig H) jedoch schon, weshalb dafür ein eigenes Ordnungssystem erschaffen wurde.

H1: Es lassen sich Positionierungen bezüglich der Migrationsgesellschaft aufspüren, die einem egalitären Verständnis in einer demokratischen Gesellschaft nicht gerecht werden können.

H2: Es werden Subjektpositionen in den Lehrwerken dargelegt, die der Zielgruppe, für die diese Lehrwerke verfasst wurden, zugeschrieben werden, um sich damit zu identifizieren, wodurch die damit einhergehenden Ausschlüsse und Ungleichstellungen reproduziert werden.

H3: Es lassen sich in den Lehrwerken Essentialisierungen finden, die die realen Situationen von Menschen ihrer Komplexität berauben, um sie anhand eines Merkmals kategorisierbar und greifbar zu machen.

H4: Sprache wird als Differenzlinie verwendet, um eine hierarchisierte Dichotomisierung zwischen Menschen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache herzustellen.

H5: Kulturalisierungen werden in den Lehrwerken eingesetzt, um einen österreichischen gemeinsamen Nenner zu finden, der das natio-ethno-kulturelle Wir innerhalb der Anwesenheit dem*der Migrations-Anderen in seiner Identität bezeichnet und dadurch gegenüber der*des Anderen abgrenzen und schützen soll.

Außerdem wird innerhalb dieser Hypothese davon ausgegangen, dass auch Kulturalisierungen der natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir-Gruppe auftauchen werden, welche automatisch diffus sein müssen, weil es sich bei der jeweiligen Gruppe um eine Vielzahl von Menschen mit ganz vielen nicht klar zu fassenden und unterschiedlich gearteten Prägungen handelt. Daher werden in den Lehrwerken besonders stereotype und exotische Kulturalisierungen gegenüber den Migrations-Anderen zu finden sein.

H6: Es werden Identifikationsangebote in den Lehrwerken zu finden sein, die unter dem erarbeiteten Begriff Subjektivierungsangebote zu fassen sind. Diese werden den lesenden Subjekten ein gewisses identitätsbildendes Selbstverständnis nahelegen und arbeiten wahrscheinlich mit Figuren, die eine gewisse Identifikationsmöglichkeit bieten, die aber gleichzeitig mit Wünschen an die Zielgruppe besetzt ist.

H7: Es werden Symbole eingesetzt, die einen Einblick in die gesellschaftliche Ordnung der natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe ermöglichen. Dadurch soll den Lesenden auch auf einer tiefenpsychologischen Ebene zugänglich gemacht werden, was das Lehrwerk vermitteln möchte.

H8: Es gibt in dem Lehrwerk Stellen, die explizit die natio-ethno-kulturelle Wir-Gruppe in ihrer Identität darstellen sollen. Dadurch werden automatisch Aussagen darüber getroffen, wie jeder*e, der*die nicht unter diese Gruppe fällt, umgekehrt gesehen wird.

H9: Es lassen sich nationale Inhalte in den Lehrwerken finden, obwohl diese spracherwerbsfördernde Inhalte haben sollten und weniger geschichtliche, kulturelle oder subjektive.

H10: Mehrsprachigkeit wird aus einer ressourcenorientierten Perspektive in den Lehrwerken betrachtet, weshalb einige Personen in der Zielgruppe mit der Realität konfrontiert sein werden, dass sie die geforderten Ressourcen nicht besitzen, und so einer Kränkung ausgesetzt werden.

H11: Es wird nicht zwischen Menschen mit sogenanntem Migrations- und Fluchthintergrund unterschieden, was dazu führt, dass bei gewissen Themenkomplexen und Aufgabenstellungen nicht sensibel auf Menschen und ihre Traumatisierungen eingegangen wird. Es kann aufgrund der Anforderungen und der Inhalte zu Retraumatisierungen kommen.

H12: Es werden ausschließlich Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund angesprochen und diese nicht in einer differenzierten Art, die die Möglichkeit eines individualisierten Zugangs eröffnet, sondern auf eine Weise, die der Fixation einer Gruppe dient, um sie überhaupt ansprechbar zu machen.

H13: Es werden ausschließlich kulturelle Praxen der natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe beschrieben. Diese dienen dem Veranschaulichen einer nationalen, konstruierten Identität. Auf kulturelle Praxen in anderen Ländern wird insoweit eingegangen, dass die Zielgruppe der Lehrwerke zu den Experten*innen der Praxen ihrer „Herkunftsländer“ erklärt wird. Dadurch ergeben sich Kränkungen, wie dies in Hypothese 9 bereits artikuliert wurde.

H14: Es finden sich Stellen in den Lehrwerken, die auf das Mit-Akzent-Sprechen verweisen und somit automatisch darauf, dass das erworbene Deutsch sich immer von dem der natio-ethno-kulturellen Wir-Gruppe unterscheiden wird.

2. Methodik und Dokumentation der Untersuchung

Im folgenden Kapitel des empirischen Teils dieser Diplomarbeit werden zunächst die Methoden erklärt, anhand derer die Untersuchung stattfindet. Zusätzlich werden im Kapitel „Dokumentation der Untersuchung“ Informationen zu finden sein, die die Bedingungen, unter denen die Untersuchung stattgefunden hat, umreißen. Es werden zum Beispiel Erklärungen dazu zu finden sein, wie und weshalb ich mich für dieses und jenes Lehrwerk als Untersuchungsgegenstand entschieden habe.

2.1 Methodik der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die beiden Methoden Key Incident Analyse und Textanalyse vorgestellt.

2.1.1 Key Incident Analyse

Die Beschreibungen dieser Methode richten sich nach dem Text „Key Incident Analyse und Internationale Triangulierung als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung“ (2002) von Kroon und Sturm.

Bei der Analyse von Key Incidents handelt es sich um ein Mittel, das in erster Linie den Datensatz, in diesem Fall das Textkorpus, auf ein zu analysierendes Moment im erwählten Schulbuch herunterbricht. Es handelt sich um repräsentative Stellen, die zunächst analysiert dargestellt werden sollen, um später unter den Ergebnissen der Untersuchung interpretiert zu werden. Dabei wird die funktionale, aber auch die relationale Funktion der erwählten Incidents herausgehoben und dargestellt anhand der entwickelten Analyseperspektive. Die anschließende Interpretation und Verwertung werden vor allem den erarbeiteten theoretischen Boden nutzen, um Aussagen über die ausgewählten Stellen zu treffen. Ein Key Incident könnte zu Deutsch mit *Schlüsselvorfalle* bezeichnet werden. Was bedeutet, dass vor allem auf beschriebene Situationen und Vorfälle in den untersuchten Lehrwerken Bezug genommen wird.

Die Key Incident Analyse ermöglicht es, sowohl Verhältnisse zu weiteren Textstellen im Haupttext, Para- oder Peritext (Vgl. Genette 1989: S 321) als auch in Texten außerhalb des Haupttextes herzustellen. Im Weiteren können dadurch theoretische Hintergründe einbezogen werden sowie weitere Phänomene ähnlicher Struktur bis hin zu sozialen Kontexten und weiteren einbeziehungswürdigen Dimensionen. (Vgl. Kroon; Sturm 2002: S 99)

Gerade deshalb eignet sich diese Methodik besonders vor dem Hintergrund der erarbeiteten Analyseperspektive, die einen größeren, aber abgesteckten Rahmen absichtlich nicht weglassen will. Dadurch, dass es sich um eine Methode aus der qualitativen Unterrichtsforschung handelt, wird im Text mit Wilcox (1980) beschrieben, dass die beschriebenen „Vorfälle“ verwendet werden können, um eine Struktur sichtbar zu machen, die es ermöglicht, eine Verbindung vom einzelnen, konkreten Fall auf einen größeren Zusammenhang herzustellen. Dadurch wird beschrieben, dass es sich um Situationen handelt, die einen repräsentativen Charakter aufweisen. Darüber hinaus wird mit Erickson (1986) der intuitive Charakter dieser

Analyseform herausgestellt. Die Person, die untersucht, erwählt zunächst diese eigentlich exemplarischen Stellen vor dem Hintergrund des Musters, das die zu untersuchende Grundlage bereits nahelegt und anhand genau dieser Incidents sichtbar gemacht und hervorgebracht werden kann.

2.1.2 Textanalyse

Die folgenden Beschreibungen der angewandten Methode der Textanalyse haben den Text „Literatur interpretieren“ von Borowski et al. (2015) zur Grundlage.

Bei der Methode der Textanalyse ist es zentral, den Untersuchungsgegenstand in seinem Kontext zu sehen und alle Faktoren miteinzuschließen, die für die Entstehung des Textes oder für den Verfasser von Bedeutung sind.

Damit sind beispielsweise die Zeit- oder Rahmenbedingungen, in denen ein Text entstanden ist, gemeint, weil sich aus der Historie meist einiges ableiten lässt. Auch der Verfasser kann als Person einen aufschlussreichen Faktor für den zu untersuchenden Text darstellen.

Die Textanalyse geht über das reine Verstehen und Wiedergeben eines Textes hinaus, indem Bezug genommen wird auf alle anderen relevanten Faktoren, die mit der Entstehung eines Textes zusammenhängen.

„Gegenüber dem >normalen< Prozess Prozess des Verstehens muss der Vorgang des Analysierens aber als >reflektiertes Verstehen< und damit als Vorstufe möglicher Interpretationen verstanden werden (Borowski et al. 2015: S 107).“ Wenn normalerweise die Oberfläche eines Textes, das Materielle, schnell abgehandelt werden soll, beschäftigt sich diese Methode genau mit der Oberflächenstruktur eines Textes und glaubt nicht, dass der ganze Informationsgehalt in der Tiefenstruktur liegt. Dieses ganzheitliche Textverstehen, das auf alle pragmatischen und stilistischen Elemente achtet, ist bereits eine Vorstufe zum hermeneutischen Verstehen, durch das sich bei der Analyse des Textes dann die Tiefenstruktur erfassen lässt.

Es wird ein Bezug zur Welt und dem Wissenshorizont des*der Rezipienten*Rezipientin aufgebaut, der es ermöglicht, den Text über seine Zeichenstruktur hinaus zu verstehen. Die Zeichen im Text werden in einen Sinnzusammenhang mit den Zeichen der realen Welt gesetzt und dadurch nähert man sich immer weiter einem Verstehen an. In diesem konstruktiven Akt wird auch Bezug auf die Intention des Verfassers genommen. (vgl. Borowski et al. 2015: S 108–112)

Ich habe mich dazu entschlossen, diese beiden Methoden zu kombinieren, weil ich denke, dass in den zu untersuchenden Texten nicht nur Situationen in Textform vorkommen, sondern auch untersuchungswürdige und für sich stehende Textstellen. Es wird erwartet, dass die Textanalyse ein passendes Instrumentarium ist, weil sie über die Textinterpretation hinausgreift und Zusammenhänge mit Faktoren um den Text herum darstellt. So bezieht auch die Key Incident Analyse einiges mit ein, was über den konkreten Incident hinausgeht. Es handelt sich um Lehrwerke für die Schule, weswegen der Kontext und der bestehende Diskurs von Lehrwerken nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Ein Diskurs, der innerhalb einer Institution geführt wird, hat eine besondere Wirkungsmacht. Man kann davon ausgehen, dass Inhalte, seien diese implizit oder explizit, von Rezipienten*innen anders aufgefasst werden als in Büchern, die aus anderen Zusammenhang hervorgegangen sind. Mit Foucault wurden der Wahrheitsgehalt und die Suche nach diesem möglichen Imaginarium angesprochen. Jedenfalls wird angenommen, dass Aussagen, die in einem Text getroffen werden, der von einer auch in unserer posttraditionalen Gesellschaft noch immer so etablierten Institution, wie der der Schule, stammt, von den meisten Lesenden einen höheren „Wahrheitsgehalt“ zugeschrieben bekommen als anderes Textmaterial und dementsprechend ihre Wirkung auf die darin lesenden und arbeitenden Subjekte entfalten. Außerdem werden diese Texte für Menschen geschrieben, die vor allem aufgrund ihres Alters noch nicht die Fähigkeit besitzen können, etwas aktiv zu hinterfragen, das sie von so einem machtvollen Ort mitbekommen. Diese Texte werden von Kindern und Jugendlichen gelesen, die im Zuge ihrer Individualisierungsprozesse Informationen aufnehmen wie Schwämme und diese teilweise auch gleich schnell wieder abwerfen, wenn man den Schwamm fest zusammendrückt. Gleichzeitig werden aber gewisse Informationen als Grundsteine in die Entwicklung der Persönlichkeit aufgenommen. Man muss eine Lehrwerksanalyse automatisch vor einen bildungswissenschaftlichen Hintergrund stellen. Und genau dieser Hintergrund bewegt sich in einem multifaktoriellen Feld mit so vielen Teilhabenden, die eine hohe Komplexität erzeugen. Es handelt sich nicht um ein gleichbleibendes, statisches System, das daher mit einer quantitativen, zum Beispiel naturwissenschaftlichen, Methodik abgetastet werden muss. In Bildungskontexten spielen der sozioökonomische Hintergrund jedes Kindes, die Klassendynamik, die Situation der anderen Lernenden, die Lehrpersonen sowie die Tagesverfassung eine tragende Rolle. Dadurch ist eine qualitative Auseinandersetzung infrage gekommen. Die Komplexität als solche muss zunächst gezielt reduziert werden, um dann in weiterer Folge in der Interpretation auch wieder all jene Faktoren mit ins Boot zu holen, die für den Zusammenhang relevant sind.

Es ist anzunehmen, dass die beiden erwählten Methoden aufgrund ihres Fokus auf „das große Ganze“ genau dafür gut geeignet sind.

2.2 Dokumentation der Untersuchung

Grundsätzlich war es mir ein Anliegen, im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache meine Diplomarbeit zu schreiben, weil ich finde, dass es als Deutschlehrerin in österreichischen Bildungsinstitutionen zu einer meiner Hauptaufgaben gehört, mich damit eingehend auseinanderzusetzen und aktiv meine Kompetenzen darin zu vertiefen. Ganz abgesehen davon, dass die schulische Realität Expertise in diesem Bereich von den Deutschlehrpersonen fordert, werden damit auch einige grundsätzliche Aspekte meines Berufsethos angesprochen. Es ist aus vielen Gründen wichtig, in diesem Bereich gemäß den Ansprüchen der Lernenden ausgebildet zu sein. Die theoretische und auch praktische Auseinandersetzung mit DaZ und Menschen mit DaZ in Aus- und Weiterbildung hat mir gezeigt, dass ich aktiv den bildungssystemischen Ungleichheiten und Benachteiligungen entgegenwirken möchte. Man muss als Lehrperson für alle Kinder und Jugendlichen das notwendige Können mitbringen, um so weit wie möglich individualisiert und gerecht zu unterrichten. Die schulischen Gegebenheiten können einen schnell in Situationen bringen, die einen mehr oder weniger dazu zwingen, die vorhandene Chancenungleichheit zu reproduzieren. Umso mehr muss man sich in all jenen Bereichen, in denen man sich als aktive*r Akteur*in und Gestalter*in begreifen kann, auch dementsprechend aus der Ausrede der Ohnmacht herausbemühen.

Aufgrund einiger Gespräche im privaten Bereich mit Menschen, die nach Österreich gekommen sind und hier Deutsch als ihre Zweitsprache erworben haben und erwerben, ist mir öfter untergekommen, dass gewisse Lehrwerke mehr oder weniger versteckte Botschaften an die Lesenden übermitteln. Ich hatte einige Materialien in der Hand, die mehr bemüht waren, den Lesenden mitzuteilen, dass man in Österreich „Grüß Gott“ sagt und auch Frauen die Hand schüttelt, als wirklich hilfreiche Informationen zu liefern. Ganz abgesehen davon, dass es sich um Sprachlernmaterialien gehandelt hat und nicht um allgemeine Auskünfte zum Aufenthalt in Österreich.

Um dies mit meinem Studium und einem wirklichen Vorwissen in Verbindung zu bringen, habe ich mich anschließend dazu entschlossen, Lehrwerke für den Deutschunterricht zu wählen. Dadurch, dass es sich um DaZ-Lehrwerke handelt, bin ich davon abgekommen, eine klassische Schulbuchanalyse zu machen. DaZ-Unterricht ist zwar ein wichtiger Teil des

Deutschunterrichts, wird aber als ein Zusatz gehandhabt. Davon ist natürlich der explizite DaZ-Unterricht an Schulen ausgenommen, wofür ich aber mit meinem Studium zum Beispiel nicht qualifiziert bin. Deshalb möchte ich gesondert darauf eingehen, weshalb ich mir als angehende Sekundarstufen-Lehrperson ein Lehrwerk ausgesucht habe, das für die 3. und die 4. Klasse Volksschule approbiert wurde: Auf der einen Seite, weil ich stark anzweifle, dass man sich in der schulischen Realität wirklich daran hält, für welche Schulstufe das DaZ-Lehrwerk approbiert wurde, wenn es mich mit Materialien versorgt, die ich gut einsetzen kann, die beim Wissen der Lernenden anknüpfen, und auf der anderen Seite, weil ich keine Analyse schreibe, die Spezifika aus den allgemeinbildenden höheren Schulen (künftig AHS) oder aus dem Sekundarstufenbereich im Allgemeinen anspricht. Aufgrund der Theorie und der Analyseperspektive hätte ich auch DaZ-Lehrwerke aus der Erwachsenenbildung analysieren können. Es geht weder um spezifische Inhalte, didaktische Mittel, Methoden, Sozialformen oder Lehrplanbezüge, sondern um die Positionierungen innerhalb von Lehrwerken in Bezug auf das Migrationsland Österreich. Daher wird zum Beispiel bei der Beschreibung der Lehrwerke, die im folgenden Kapitel zu finden ist, nur auf den allgemeinen Teil der zwei betreffenden Lehrpläne eingegangen.

Zusätzlich dazu denke ich, dass einem ab der Sekundarstufe schrittweise beigebracht wird, wie man sich gegenüber Meinungen und Aussagen positioniert und den Selbstbezug dieser reflektiert und vielleicht auch in weiterer Folge für sich produktiv kritisiert. Im Alter der 3. und 4. Volksschule sind diese Fähigkeiten noch nicht so ausgebaut und auch nicht eingeübt, wodurch man in dieser Zeit besonders aufnahmefähig gegenüber Input ist.

Nach diesen Überlegungen habe ich einen Nachmittag in der ÖBV Buchhandlung in der Schwarzenbergstraße verbracht, um festzustellen, dass dort nicht zwischen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache unterschieden wird. Außerdem haben sich sehr viele Bücher von deutschen Verlagen in allen Unterabteilungen unter die für Österreich approbierten gemischt. Es war grundsätzlich kein leichtes Unterfangen sich durch die Fülle an Material zu kämpfen, wobei ich aktiv vermieden habe, bereits nach erarbeitungswürdigen Stellen zu suchen. Das erste Lehrwerk, das ich ausgewählt habe, war „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder* von Margit Wimmer (2009), erschienen beim Wiener Verlag Jugend und Volk. Dieses Buch habe ich aufgrund der Illustrationen (© Klaus Pitter) und aufgrund der Themen im Inhaltsverzeichnis ausgewählt. Zusätzlich fand ich den Titel vielversprechend.

Das zweite Lehrwerk ist ein Arbeitsheft mit dem Titel „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4* von Elke Huber-Lang und Christine Kotzian-Hörst (2014), erschienen beim Verlag E. Dörner

GmbH in Wien. Mit diesem Lehrwerk wird ein absichtlicher Sprung in die 4. Klasse Neue Mittelschule (künftig NMS) oder AHS gemacht, der es ermöglichen soll, zwei unterschiedliche Lehrwerke zu analysieren. Es wird zwar kein Vergleich angestellt, um nicht aus dem Rahmen zu fallen, trotzdem wollte ich die beiden Textgrundlagen eher unterschiedlich als ähnlich wählen, um vielleicht auch mehr Ergebnisse zu bekommen als wiederholt dieselben. Das Arbeitsheft hat mir sofort sehr gut gefallen, vom Layout über den Aufbau bis hin zu den Themen.

3. Beschreibung der DaZ-Lehrwerke

3.1 Arbeitsheft „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4*

Das Arbeitsheft erschien 2014 beim Verlag E. Dörner GmbH in Wien. Verfasst wurde es von Elke Huber-Lang und Christine Kotzian-Hörst. Das Arbeitsheft mit der Schulbuchnummer 165 475 verweist zu Anfang auf die Zielgruppe, für die es geeignet ist:

Mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, GZ BMUKK-5.091/0085-B/8/2012 vom 14. Oktober 2013 als geeignet erklärt für den Unterrichtsgebrauch an Neuen Mittelschulen und allgemein bildenden höheren Schulen – Unterstufe für die 4. Klasse im Unterrichtsgegenstand Deutsch (Huber-Lang; Kotzian-Hörst 2014: S 2).

Es ist also ein Lehrwerk, das offiziell für den Deutsch- und nicht spezifisch für den DaZ-Unterricht ausgewiesen ist. Um einen Einblick zu gewährleisten, welche Themen in dem zu analysierenden Lehrwerk vorzufinden sind, wird auf der folgenden Seite eine Abbildung des Inhaltsverzeichnisses eingefügt.

Inhalt Medien, Internet und Handy

Liebe Schülerin, lieber Schüler	4	Überprüfe dein Wissen!	38
		So schätze ich mich ein	38
1. Neue Medien: Internet und Handy	5	5. Experimente	39
Worum geht es?	5	Worum geht es?	39
Medien früher und heute	7	Ein Experiment planen	40
Die Zeiten ändern sich	8	Beobachten	41
Mediennutzung	9	Beschreiben	42
Jugendliche und Medien	10	Vorgänge beschreiben	43
Generationen und Internet in Österreich	11	Ein Experiment auswerten	44
Handytarife vergleichen	12	Diagramme lesen und auswerten	45
Überprüfe dein Wissen!	14	Überprüfe dein Wissen!	46
So schätze ich mich ein	14	So schätze ich mich ein	46
2. Printmedien: Zeitungen	15	6. Einblicke in die Berufswelt	47
Worum geht es?	15	Worum geht es?	47
Bericht	16	Fachbegriffe verstehen und erklären	48
Reportage	18	Dienstleistungen	49
Umstandsergänzungen: Wann? Wo? Wie?	18	Der Tagesbericht	51
Warum?	19	Die Tätigkeitsbeschreibung	52
Eine Reportage schreiben	20	Überprüfe dein Wissen!	53
Leserbrief und Kommentar	21	So schätze ich mich ein	53
Überprüfe dein Wissen!	22		
So schätze ich mich ein	22	Falltabelle	54
3. Medien: Werbung und Anzeigen	23	Lösungen	55
Worum geht es?	23		
Slogans	23		
Werbung analysieren	25		
Meinungen äußern und begründen	26		
Die vier Fälle	27		
Adjektive machen Texte bunter	29		
Überprüfe dein Wissen!	30		
So schätze ich mich ein	30		
4. Kurzgeschichten	31		
Worum geht es?	31		
Eine Kurzgeschichte untersuchen	31		
Eine Inhaltsangabe schreiben	36		

Abb. 1: „Inhaltsverzeichnis 1“

Die übergeordneten Themen sind „Neue Medien: Internet und Handy“, „Printmedien: Zeitungen“, „Medien: Werbung und Anzeigen“, „Kurzgeschichten“, „Experimente“ und „Einblicke in die Berufswelt“. Das Schulbuch erweckt den Anschein, als wäre es ein sinnvolles zusätzliches Arbeitsbuch für gezielten DaZ-Unterricht. Die Themenbereiche erweisen einen durchwegs realistischen Bezug zur Lebenswelt von Schülern*innen. Ein Schwerpunkt wird auf Medien gelegt, wobei nicht nur die neuen Medien Bearbeitung finden, sondern auch Printmedien beispielsweise. Es werden gezielt Textsorten anhand der Themenbereiche erarbeitet und das Experiment wird als Methode und auch als Textform vorgestellt. Abschließend findet man ein Kapitel, das den Lernenden einen gewissen Einblick in die Berufswelt verschaffen soll.

Im allgemeinen Teil der Rechtsvorschrift für Lehrpläne in AHS findet man folgenden Verweis auf das „Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt“ unter dem zweiten Teil des Lehrplans mit dem Titel „Allgemeine didaktische Grundsätze“:

Im Sinne des exemplarischen Lernens sind möglichst zeit- und lebensnahe Themen zu wählen, durch deren Bearbeitung Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden gewonnen werden, die eigenständig auf andere strukturverwandte Probleme und Aufgaben übertragen werden können. Die Materialien und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, haben möglichst aktuell und anschaulich zu sein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit anzuregen. Begegnungen mit Fachleuten, die in den Unterricht eingeladen werden können, sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch Schulveranstaltungen stellen wesentliche Bereicherungen dar. Den neuen Technologien kommt verstärkt Bedeutung zu.

Die Erstellung eigenständiger Arbeiten mit Mitteln der Informationstechnologie ist anzuregen. Dazu zählen: Recherche und Verarbeitung von Informationen mit einer Textverarbeitung oder einem Präsentationsprogramm, Erstellung von Kalkulationsmodellen, Durchführung und Auswertung von Befragungen und Experimenten, Gestaltung von Medien, dokumentierte Kommunikation und Kooperation auch in einer Fremdsprache, Dokumentation und Präsentation von Projektarbeiten sowie Modellierung und Simulation (ris-bka 2020: Punkt 8)¹⁵.

Im Lehrplan für Neue Mittelschulen befindet sich ein ebenso formulierter Abschnitt in Bezug auf lebensweltliche Themen. Wobei auch in diesem Kapitel der allgemeinen didaktischen Grundsätze des Lehrplans Bezug genommen wird auf weitere Aspekte wie Begegnungen mit Fachleuten, das Besuchen von Orten außerhalb der Schule und die Anwendung von Neuen Medien und Technologien, nicht nur die Bearbeitung dieser als Themenfeld. (Vgl. ris-bka 2020: Punkt 3 des zweiten Teils)¹⁶

Das Buch beinhaltet auch ein kleines Vorwort, das an die Leser*innen gerichtet ist:

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

¹⁵ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (letzter Zugriff am 14.01.2020)

¹⁶ <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> (letzter Zugriff am 14.01.2020)

dieses Arbeitsheft ist vor allem für diejenigen gedacht, deren Muttersprache nicht Deutsch, sondern Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder eine andere Sprache ist und die in Österreich in die Schule gehen. Das Arbeitsheft soll dir helfen, dein Deutsch zu verbessern. Dies ist nicht nur für den Deutschunterricht sondern für alle Fächer wichtig. Auch außerhalb der Schule hilft es dir, dich besser zurechtzufinden, dich besser mit deinen Mitmenschen zu verständigen und mitzureden (Huber-Lang; Kotzian-Hörist: S 4).

Aus einer didaktischen Perspektive lädt das Arbeitsheft zu viel Kommunikation ein und verweist immer wieder auf Sozialformen, die diese fördern, wie Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten oder Erklärungen als Experte*in zu einem Thema. Es erarbeitet gezielt einen Wortschatz zu jedem Thema, der über „Vokabellernen“ weit hinausgeht. In dem Arbeitsheft wird einem anhand eines Themenkomplexes erklärt, wie man sich bildungs- und/oder fachsprachlich ausdrückt. Wobei sich die Erarbeitungen dieser Kompetenzen nicht auf den jeweiligen Themenkomplex beschränken, sondern auch zur Übertragung, zum Transfer, einladen. Es werden grammatikalische Grundlagen parallel zu inhaltlichen und stilistischen erarbeitet. Im Weiteren verweist das Heft regelmäßig auf die Verwendung von Medien und digitalen Plattformen, um sich spielerisch Fähigkeiten anzueignen. Man muss auch zur Erfüllung gewisser Aufgabenstellungen regelmäßig das Internet und Plattformen besuchen. Dies macht deutlich, dass das Heft vor allem einen Fokus auf die Medienkompetenz gelegt hat, wobei hier auch kontrastiv zwischen digitalisierten und gedruckten Medien unterschieden wird. Das Heft unterstützt mit praktischen Anleitungen zu den Arbeitsaufträgen, mit Beispielen und bietet oft Wörter, Phrasen und Sätze zur Orientierung an.

Als Beispiel dafür gibt es im Kapitel „Mediennutzung“ auf Seite 9 den Arbeitsauftrag 1 mit dem Titel: „Beschreibe die Funktionen eines Computers und seines Zubehörs.“ Dabei handelt es sich um Lückentexte, die wie folgt strukturiert sind:

Mediennutzung

- 1 Beschreibe die Funktionen eines Computers und seines Zubehörs.

Mit der Tastatur werden Daten eingegeben.

Mit der Maus _____ (navigieren).

Auf dem Bildschirm _____ (anzeigen).

Mit dem DVD-Laufwerk _____ (abspielen).

Mit dem Scanner _____ (einlesen).

Mit dem Brenner _____ (brennen).

An der USB-Buchse _____ (anschießen).

Mit dem Drucker _____ (ausdrucken).

Auf einem USB-Stick _____ (abspeichern).



- 2 Verbinde die Verben mit dem passenden Beispiel und markiere das Partizip (Mittelwort) der Vergangenheit:

Präsens (Gegenwart)	die Datei ist gesichert worden
Präteritum (Mitvergangenheit)	die Datei wird gesichert werden
Perfekt (Vergangenheit)	die Datei wird gesichert
Futur (Zukunft)	die Datei wurde gesichert

TIPP

Passiv werden + Partizip (Mittelwort) der Vergangenheit

- 3 Unterstreiche die Passivformen. Besprecht, warum hier das Passiv verwendet wird.

A: Auch ich wurde gemobbt! Ich war in einer Clique, wurde aber dort nicht akzeptiert. Ich wurde fertiggemacht und ausgestoßen. Habe ich sie darauf angesprochen, haben sie nur blöd gegrinst. Schließlich habe ich die „Freundschaft“ beendet und bin dadurch viel stärker geworden.

B: Man sucht sich Schüler und Schülerinnen, z. B. aus anderen Klassen, und freundet sich mit ihnen an, weil man alleine viel öfter angegriffen wird. Damit kann man beweisen, dass man gar nicht so bescheuert ist, wie alle gedacht haben, und neue Freundschaften knüpfen. So langsam wird man dann akzeptiert.

Mobbing – Jugendliche schreiben im Forum

- 4 Beschreibe mündlich oder schriftlich Vorgänge im Passiv, z. B. wie man ins Internet kommt und was man dort tut.

Der Rechner wird eingeschaltet. Das Betriebssystem wird gestartet. Die Verbindung zum Internet wird über ein Modem hergestellt. ...

Abb. 2: „Mediennutzung“

Darüber hinaus verfügt jedes der großen Kapitel des Hefts über eine Seite, auf der die Lesenden ihr erworbenes Wissen und die dazugehörigen Kompetenzen selbst beurteilen können. Dafür gibt es eine Skala, die zwischen drei Smileys unterscheidet und auf der man zu spezifischen Fragen, die das jeweilige Kapitel und das erworbene Wissen darin betreffen, reflexiv eingeht. Das Heft lädt regelmäßig zum eigenständigen Arbeiten ein und erarbeitet auch einen leistungsbezogenen Reflexionsprozess. Auch hierbei kommt die Orientierung an der momentanen und zukünftigen Lebenswelt der Lernenden zum Ausdruck. Nach der Schulzeit erhält man als Mensch keine Noten mehr (außer man besucht eine tertiäre Bildungseinrichtung), die einem helfen, sich mit den eigenen Fertigkeiten auszukennen. Hierbei sei die kritische Dimension, inwiefern Noten auch wirklich Leistung ausdrücken und vor allem wie differenziert, gezielt nicht beachtet. Die Selbstevaluation bezieht auch keine Lehrpersonen mit

ein, weshalb man davon ausgehen kann, dass die Schüler*innen ehrlicher bei der Beantwortung sind.

3.2 „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder*

Das zweite zu analysierende Lehrwerk mit der Schulbuchnummer 140584 hat den Titel „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder* und wurde von Margit Wimmer erstellt. Herausgegeben wurde es 2009 in Wien beim Verlag Jugend und Volk. Dem Lehrwerk lässt sich zu Anfang entnehmen, für welche Altersgruppe es geeignet ist:

Mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Zl. 5.021/0060-V/9/2007 vom 21. Juli 2008, als für den Unterrichtsgebrauch an Volksschulen für die 3. und 4. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch als Zweitsprache geeignet erklärt (Wimmer 2009: Klappentext).

Der hier vorliegende Bescheid bezieht sich auf Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Dieses Schulbuch bedient sich ebenso Themen, die aus der Lebenswelt von Lernenden gegriffen sind. Diese sind in der folgenden Abbildung, die das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks darstellt, sichtbar.

Inhalt	
Wieder in der Schule	3
Auf dem Schulweg	4
So ein bunter Herbst!	5
Der Wettlauf (Fabel nach Aesop)	6
Die Kinder machen einen Ausflug	7
Vom Sparen	8
Nationalfeiertag – Halloween	9
Allerheiligen – Allerseelen	10
Wir suchen Wörter mit gleicher Bedeutung	11
Wir bilden die Mehrzahl	12
Zusammengesetzte Nomenwörter	13
Wohnen	14
Was wir alles tun	15
Ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie 1	16
Ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie 2	17
Wie Menschen und Dinge sind	19
Zeitwörter und Eigenschaftswörter	20
Gegensätze	21
Wir steigern Eigenschaftswörter	22
Wir vergleichen Eigenschaftswörter	23
Zusammengesetzte Eigenschaftswörter	24
Wortarten	25
Der erste Schnee	27
Markus und Monika lernen Türkisch	29
Reimwörter	30
Zusammensetzungen von Zeitwörtern	31
Trennbar oder nicht trennbar?	32
Silbentrennung	33
Wir teilen Wörter nach Sprechsilben ab	34
St/st – Sp/sp	35
Wörter mit ss	36
Wir achten auf unsere Gesundheit	37
zum – vom – beim	38
Von der Arbeit	39
Die Erfindung des Papiers	40
Wörter mit aa – ee – oo	41
Gutes Benehmen und Rücksichtnahme	42
In der Freizeit	43
Wir leiten Wörter ab	44
Einkäufe	45
Wie Tiere im Wald überwintern	46
Wir sind sportlich	47
Ein kleines Faschingsfest	48
Die „gute“ alte Zeit	49
Es war einmal	50
Was hast du gemacht?	51
Es ist einmal gewesen 1	52
Es ist einmal gewesen 2	53

Abb. 3: „Inhaltsverzeichnis 2“

Die Zukunft	54
vergangen – jetzt – zukünftig 1	55
vergangen – jetzt – zukünftig 2	57
Wir üben die Zeiten	59
Ara, der Papagei 1 (Spielregeln)	60
Ara, der Papagei 2 (Spielplan)	61
Die vier Fälle des Nomenwortes (Spielkarten 1)	63
Die vier Fälle des Nomenwortes (Spielkarten 2)	65
Die vier Fälle des Nomenwortes (Spielkarten 3)	67
Die vier Fälle des Nomenwortes (Spielkarten 4)	69
Die vier Fälle des Nomenwortes (Spielregeln)	71
Wer? Was? (der erste Fall)	72
Wessen? (der zweite Fall)	73
Wem? (der dritte Fall)	74
Wen? Was? (der vierte Fall)	75
Vor dem Schaufenster	76
Das war ein schönes Wochenende!	77
Termine	78
Eine neue Mitschülerin	79
Warum fühlen sich die Kinder so?	80
Die Geburtstagsparty	81
Wem gehört was?	83
Verloren – wieder gefunden	84
Familie Kurtović geht ins Restaurant	85
Wo ist ...?	86
Auf dem oder auf den?	87
Wie komme ich ...?	88
Wer ist als Erster im Ziel? (Würfelspiel)	89
Die Reise eines Regentropfens	91
Wir erzählen Witze	93
Rollerkaten	94
Ein Missgeschick	95
Eine unvollendete Geschichte	97
Die zwei Frösche (Fabel nach Aesop) 1	98
Die zwei Frösche 2	99
Der Löwe und die Maus (Fabel nach Aesop) 1	100
Der Löwe und die Maus 2	101
Die Katze	102
Die erste Schularbeit	103
Rätsel für Wörterprofis	104
In der türkischen Schule	105
Das meist gesungene Weihnachtslied	106
Weihnachten in anderen Ländern 1	107
Weihnachten in anderen Ländern 2	109
Weihnachten in anderen Ländern 3	111

Anmerkung: 1 3. + 4. Schulstufe
 1 4. Schulstufe

Abb. 4: „Inhaltsverzeichnis 3“

4. Ergebnisse der Untersuchung

4.1 Key Incidents und Analyseeinheiten

Die jeweiligen Key Incidents und zu analysierenden Textstellen bilden die kleinen Einheiten oder Abschnitte aus den zwei exemplarisch erwählten Lehrwerken, deren Positionierungen migrationspädagogisch untersucht werden. Die ausgewählten Stellen sind daher als die jeweiligen Analyseeinheiten zu sehen und werden aus praktischen Gründen mit AE (Analyseeinheit) abgekürzt und durchnummeriert. Dies soll einem strukturierten Bezugnehmen dienen und die Übersicht erleichtern.

4.1.1 Arbeitsheft „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4*

AE 1: „Liebe Schülerin, lieber Schüler,“

dieses Arbeitsheft ist vor allem für diejenigen gedacht, deren Muttersprache nicht Deutsch, sondern Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder eine andere Sprache ist und die in Österreich in die Schule gehen. Das Arbeitsheft soll dir helfen, dein Deutsch zu verbessern. Dies ist nicht nur für den Deutschunterricht sondern für alle Fächer wichtig. Auch außerhalb der Schule hilft es dir, dich besser zurechtzufinden, dich besser mit deinen Mitmenschen zu verständigen und mitzureden (Huber-Lang; Kotzian-Hörst 2014: S 4).

Bei dieser Analyseeinheit wird auf eine fotografische Abbildung der jeweiligen Seite verzichtet, weil es sich um den Klappentext des Lehrwerks handelt, dessen Layout auch dementsprechend typisch gestaltet ist und nicht Aussagen oder Inhalte unterstreicht. Es kommen kein Bildmaterial oder eine Gliederung durch Arbeitsaufträge, Überschriften vor, die für eine Analyse hätten interessant sein können.

Es handelt sich um einleitende Worte, die direkt an die lesenden Personen gerichtet sind und nahelegen, an wen sich dieses Buch richtet und welche Zielsetzung es verfolgt.

AE 2: AOL Werbung „Hast du Problem oder was?“

Medien: Werbung und Anzeigen | 25

Werbung analysieren

1 Schau dir die nebenstehende Werbung an.
Wer ist der Mann? An wen richtet sich die Frage auf seinem T-Shirt?
Um welches Problem geht es vermutlich? Wofür wirbt AOL?
Wo steht das in der Anzeige? Wen spricht diese Anzeige an?
Was will sie erreichen?

2 Wende die AIDA-Formel für Werbung auf diese Anzeige an.
Ergänze die Sätze unten.

A – Attention	= Aufmerksamkeit erregen
I – Interest	= Interesse wecken
D – Desire	= Wunsch / Verlangen erzeugen
A – Action	= Aktion / Kauf auslösen

_____ erregt Aufmerksamkeit.
_____ weckt Interesse.
_____ erzeugt Verlangen.
_____ löst die Aktion aus – oder auch nicht.

3 Analysiere die Frage auf dem T-Shirt.
Wie müsste die Frage korrekt heißen? Artikel Verb Adjektiv
Welches Wort wurde unterschlagen? Artikel Verb Adjektiv

4 Warum wird die Frage so gestellt?

Der Mann in der Anzeige kann es nicht besser.
 Er macht sich über das Deutsch von Einwanderern lustig.
 Er macht sich über die deutsche Sprache lustig.
 Er

5 Was soll mit AOL besser werden?

das Internet
 die Sicherheit im Internet
 die Kommunikation im Internet
 die Kommunikation zwischen Menschen

6 Glaubst du, dass die Anzeige ihr Ziel erreicht? Formuliere und begründe deine Meinung.

analysieren:
genau untersuchen

Abb. 5: „Hast du Problem oder was?“

Bildquelle: AOL Deutschland GmbH & Co KG, Hamburg

Die in der obigen Abbildung zu sehende Seite mit Arbeitsaufträgen befindet sich im Kapitel „Medien: Werbung und Anzeigen“ des Arbeitshefts. Es wird dabei auf eine real existierende Werbekampagne Bezug genommen, was einen realitätsnahen Charakter des zu analysierenden Gegenstandes bedeutet. Dies wird angesprochen, weil man dazu die Analyse eines von den Autoren*innen erfundenen Werbebeispiels in Kontrast setzen könnte, was wiederum für die Bearbeitung dieser AE einen anderen Hintergrund bilden müsste.

Es wird auf eine Werbung verwiesen, die man auf dem Videoportal Youtube findet unter dem folgenden Link: <https://www.youtube.com/watch?v=bIpYZfQ98Ks> (letzter Zugriff am 18.01.20). In dem Video ist der deutsche Komiker und Fernsehmoderator Kaya Yanar zu sehen, der sich über seine personalisierte Werbung ärgert und sich einen „digitalen Türsteher“ wünscht.

Grundsätzlich soll man aber laut Arbeitsauftrag das rechts neben dem Text befindliche Bild zur Beantwortung der Fragen in Arbeitsauftrag 1 heranziehen. Es befinden sich unterhalb noch weitere Arbeitsaufträge, die absichtlich Platz schaffen für die Äußerung der eigenen Meinung

und nicht einer vorgefertigten Auswahl, siehe Arbeitsauftrag 4 und 6. (Vgl. Huber-Lang; Kotzian-Hörst 2014: S 26)

4.1.2 „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder*

AE 3: „Auf dem Schulweg“

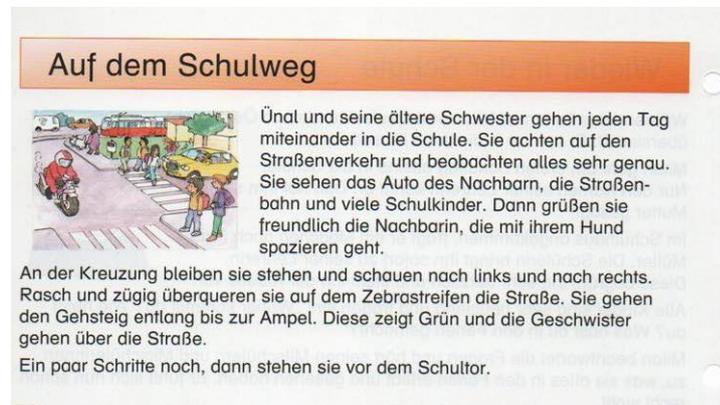


Abb. 6: „Auf dem Schulweg“

Diese kleine Geschichte von Ünal und ihrer älteren Schwester handelt von dem täglichen Schulweg, den die Kinder zurücklegen. Dabei wird beschrieben, wie die Kinder sich im Raum bewegen, auf was sie achten und was sie wahrnehmen. Wie sie mit anderen Menschen interagieren, denen sie begegnen, wird ebenso dargestellt. Dabei wird darauf geachtet, dass schon fast minutiös dargestellt wird, was gerade passiert beziehungsweise wie die Kinder sich genau verhalten: „An der Kreuzung bleiben sie stehen und schauen nach links und nach rechts. Rasch und zügig überqueren sie auf dem Zebrastreifen die Straße (Wimmer 2009: S 4).“

Diese Geschichte befindet sich ganz am Anfang des Buches. Es existieren dazu keine Arbeitsaufträge oder sonstige Aufforderungen zur Weiterverarbeitung, Interpretation oder Sonstigem des Textes.

Links neben dem Text befindet sich ein comicartiges Bild, das die beiden Mädchen zeigt, wie sie dabei sind, die Straße zu überqueren. Sie analysieren die Straßensituation. Auf dem Bild befinden sich noch weitere Akteure*innen, unter anderem auch eine Frau mit Hund, die die Nachbarin darstellen könnte.

AE 4: „Nationalfeiertag – Halloween“ und „Allerheiligen – Allerseelen“

Nationalfeiertag – Halloween

Lies die Texte aufmerksam durch und versuche sie mit eigenen Worten wiederzugeben!

Nationalfeiertag (26. Oktober)
 Im vorigen Jahrhundert fand von 1939–1945 der Zweite Weltkrieg statt, der durch Adolf Hitler ausgelöst wurde. Millionen Menschen, Soldaten, Frauen, Kinder und Männer, wurden getötet. Die Überlebenden litten großen Hunger. Bomben zerstörten Häuser, Kirchen, Schulen, Fabriken und Krankenhäuser. Nach sechs Jahren Krieg war am 8. Mai 1945 endlich wieder Frieden.

Österreich wurde von amerikanischen, russischen, britischen und französischen Soldaten von der Gewaltherrschaft Hitlers befreit. Die Soldaten dieser Nationen hielten sich in unserem Land zehn Jahre lang auf und bestimmten, was zu geschehen hatte.

Am 15. Mai 1955 erlangte Österreich seine Unabhängigkeit. Bis zum 25. Oktober 1955 verließen alle Russen, Amerikaner, Briten und Franzosen Österreich. Das Parlament beschloss am 26. Oktober 1955 das Gesetz der „immerwährenden Neutralität“, das heißt, dass sich Österreich nicht in Streitigkeiten zwischen anderen Ländern einmischen darf. Von da an konnte die österreichische Bevölkerung selbst über ihr Land bestimmen.

Halloween
 Der Name Halloween leitet sich von „All hallows' eve“ ab und bedeutet „Abend vor Allerheiligen“.

Dieser Brauch hat seine Wurzeln in Irland in der frühen keltischen Zeit. Die Nacht auf den ersten November hat im keltischen Kalender den Jahreswechsel angezeigt. Die Druiden – das waren die Priester der Kelten – haben in dieser Nacht der Verstorbenen gedacht. Um Hexen und Dämonen zu verjagen, haben sie große Feuer angezündet und ihren Göttern Opfer dargebracht. Dabei hat man sich mit Tierfellen behängt.

Diese keltische Tradition verschwand mit dem Einfluss des Christentums oder wurde verändert. Die Amerikaner und Irländer feiern heute noch diesen Brauch. Der Kürbis ist das Symbol für Halloween, er steht auch für die Fruchtbarkeit. Am Abend verkleiden sich die Kinder als Hexen und Vampire und laufen von Haus zu Haus. Sie bitten um Süßes für die Hexen. Wer das verweigert, dem wird ein übler Streich gespielt.




9

Abb. 7: „Nationalfeiertag und Halloween“

Allerheiligen – Allerseelen

1 Lies den Text aufmerksam durch und versuche ihn mit eigenen Worten wiederzugeben!




Allerheiligen, 1. November, und Allerseelen, 2. November, sind Feiertage der Katholiken. An diesen Tagen werden die Gräber der Verstorbenen aus dem Verwandten- und Bekanntenkreis besucht, geschmückt und Kerzen angezündet.

Allerheiligen feiern die Katholiken der Ostkirche seit dem 4. Jahrhundert nach Christus. Im Jahre 835 wurde Allerheiligen von Papst Gregor IV. in der westlichen katholischen Kirche eingeführt. Am 1. November gedenken seitdem alle Katholiken aller Heiligen (daher Allerheiligen) und Märtyrer.

Die entzündete Kerze ist das Symbol des „Ewigen Lichts“, das den Verstorbenen „leuchtet“.

998 legte Odilo von Cluny die *Aller-seelenfeier* für den 2. November fest.

2 Hast du alle Wörter in den Texten auf S. 9 und 10 verstanden?
 Wenn dir etwas unklar ist, bitte deine Lehrerin/deinen Lehrer um Erklärung!

3 Nenne Bräuche, Feier- und Festtage deiner Heimat und berichte davon!
 Gestaltet eine Ausstellung mit Bildern/Fotos, Texten und Dingen dazu!

4 Vergleiche die Bräuche, Feier- und Festtage miteinander!
 Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede könnt ihr feststellen?
 Versucht diese zu beschreiben!

5 Erzählt euch gegenseitig, wie ihr Feste gestaltet!

10

Abb. 8: „Allerheiligen“

Diese beiden Textstellen befinden sich auf Seite 9 und 10 des beschriebenen DaZ-Lehrwerks. Beide Textblöcke unterliegen derselben Arbeitsanweisung. Auf Seite 10 wird diese jedoch erweitert. Der Arbeitsauftrag lautet: „Lies die Texte aufmerksam durch und versuche sie mit eigenen Worten wiederzugeben (Wimmer 2009: S 9,10).“ Es wird also zunächst eine

Reproduktion gefordert, wobei noch kein genauer Rahmen dafür gegeben wird, zum Beispiel, ob die Wiedergabe mündlich oder schriftlich stattfinden soll.

Zunächst findet man den Text zum Nationalfeiertag (26. Oktober). Dieser bricht kurz und prägnant herunter, was an diesem Tag gefeiert wird, und verortet ihn historisch. Daneben ist ein Bild des Parlaments, welches in Wien steht, zu finden.

Anschließend ist der Text „Halloween“ auf dieser Seite zu finden. In diesem Text wird das Brauchtum Halloween zunächst über die keltische Tradition beschrieben und hergeleitet. Anschließend wird darauf verwiesen, dass das Christentum die Feierlichkeiten rund um Halloween verändert hat. Neben dem Text findet man ein Comicstyle-Bild eines Kürbisses. Dieser wird im Text als das Symbolbild für Halloween erklärt und es wird darauf verwiesen, dass er ein Fruchtbarkeitssymbol darstellt. Anschließend wird auf die Tradition „Trick or Treat“ hingewiesen. (Vgl. Wimmer 2009: S 9)

Auf der folgenden Seite befindet sich ein Text, der von Allerheiligen und Allerseelen handelt. Es wird darauf eingegangen, dass es sich um Feiertage „[...] der Katholiken (Wimmer 2009: S 10)“ handle. Es wird beschrieben, wie sich dieser Feiertag zunächst örtlich ausgebreitet hat und was seine namentliche Bedeutung ist. Anschließend wird die Kerze als Symbol erklärt. Ihr Licht soll den Toten ewig leuchten. (Vgl. Wimmer 2009: S 10)

Auf Seite 10 befindet sich derselbe Arbeitsauftrag, wie man ihn auf Seite 9 auch findet, diesmal jedoch mit der Nummerierung 1. Die weiteren Arbeitsaufträge sind der Abbildung zu entnehmen. Durch diese wird näher erklärt, wie die Reproduktion stattfinden soll.

AE 5: „Markus und Monika lernen Türkisch“

Abb. 9: „Markus und Monika lernen Türkisch“

Markus und Monika lernen Türkisch

1 Lies die Geschichte aufmerksam durch!

Die Zwillinge Markus und Monika beobachten den neuen Schüler aus ihrer Klasse im Pausenhof und möchten mit ihm ins Gespräch kommen.

Markus fragt ihn nach seinem Namen. „Ich heiße Erkan und komme aus der Türkei“, antwortet er. „Du sprichst ja Deutsch!“, sagt Monika verwundert. „Biraz“, antwortet er.

Wissbegierig fragen die Zwillinge weiter: „Was heißt das?“ „Ein bisschen“, erwidert Erkan lächelnd.

Die beiden bitten Erkan um einige türkische Wörter. Er sagt ihnen langsam vor: „Merhaba, nasilsin? Das heißt: Grüß Gott, wie geht es dir?“

Die Zwillinge wollen das Aussprechen dieser Wörter noch üben, aber Erkan verlässt eilig den Pausenhof mit lauter Stimme: „Aciktim! Das heißt: Ich habe Hunger!“



Die Zwillinge Markus und Monika befinden sich auf dem Pausenhof ihrer Schule und sind neugierig auf einen neuen Schüler. Als Markus ihn nach seinem Namen fragt, erklärt ihm der neue Schüler mit dem Namen Erkan, dass er aus der Türkei komme. Daraufhin erscheint der Zwilling Monika überrascht darüber, dass Erkan Deutsch spricht. Anschließend tauschen sich die Kinder über ein paar Floskeln in ihren jeweiligen Erstsprachen aus. Beim Üben der türkischen Aussprache verlässt Erkan den Pausenhof mit den Worten: „Aciktim! Ich habe Hunger (Wimmer 2009: S 29)!“

Neben dem Text befindet sich ein Bild im Comicstyle, auf dem die Zwillinge und Erkan zu sehen sind. Sie unterhalten sich lächelnd. Die Zwillinge tragen den gleichen Pullover.

AE 6: „Von der Arbeit“

Von der Arbeit

1 Verbinde die Satzteile und schreibe die Sätze in deinem Heft auf!

Der Tüchtige		vermeidet Fehler bei der Arbeit.
Die Fleißige		bewältigt die Arbeit leicht.
Der Genaue		ist an jedem Arbeitsplatz beliebt.
Die Flinke		bringt es im Leben weit.
Der Gewissenhafte		überprüft die Arbeit mehrmals.
Die Höfliche		ist mit der Arbeit schnell fertig.

Abb. 10: „Von der Arbeit“

Bei diesem Arbeitsauftrag geht es um Namenwörter, die sich aus Eigenschaftswörtern gebildet haben. Es sollen die Sätze zunächst zusammengesetzt und anschließend in das Deutschheft übertragen werden. In der Mitte, zwischen den Satzteilen, befindet sich ein Bild im Comicstil. Darauf ist eine Person zu erkennen, die so fleißig in ihren Computer tippt, dass die Hände auf dem Bild dynamisch dargestellt werden. (Vgl. Wimmer 2009: S 39)

AE 7: „Es war einmal“

Es war einmal

1 Lies folgenden Text und unterstreiche die Zeitwörter!

Eines Tages wanderte Nasreddin Hodscha mit seinem Esel an einer tiefen Schlucht entlang. Plötzlich stolperte der Esel und noch bevor Hodscha etwas unternehmen konnte, fiel das Tier die Schlucht hinunter und blieb zusammengekauert liegen.

Hodscha sah ihm nach und murmelte nach einer Weile: „Unser Esel hat zwar zu fliegen gelernt, aber nicht zu landen.“



Abb. 11: „Es war einmal“

Diese kleine Geschichte soll dem Aufsuchen von Zeitwörtern dienen. Es wird in der Geschichte erzählt, wie ein Mann mit Namen Nasreddin Hodscha einen Witz daraus macht, als sein Esel eine Klippe hinunterstürzt. Zur Rechten des Textes befindet sich ein Bild im Comicstil, auf dem ein Mann mit weißem Bart und buschigen Augenbrauen zu sehen ist, der eine Art traditionelle Kleidung zu tragen scheint, unter anderem eine Kopfbedeckung und spitze pantoffelartige Schuhe. Der Mann schaut die Klippe hinunter, wahrscheinlich auf seinen verunglückten Esel. (Vgl. Wimmer 2009: S 50)

AE 8: „In der türkischen Schule“

In der türkischen Schule

1



Gülüfer besucht seit zwei Jahren die österreichische Schule. Sie erzählt heute von der Schule in ihrer Heimat:

„Die Mädchen und Buben tragen eine Schuluniform. Die Mädchen tragen weiße Blusen mit einer dunkelblauen Krawatte, dazu werden Röcke und Blazer in grauer oder dunkelblauer Farbe getragen. Die Buben haben weiße Hemden und dunkelblaue Krawatten, dazu tragen sie Anzüge in Dunkelblau oder Grau.“

In meiner Dorfschule waren ungefähr 50 Kinder in einer Klasse. Das Schulgebäude war sehr alt und die Lehrer waren sehr streng. Jeden Tag vor Schulbeginn haben wir auf einem großen Platz vor der Schule Atatürk, dem Begründer des türkischen Staates, gedacht. Danach gingen alle in ihre Klassen. Wir hatten keine so schönen und modernen Lernmittel wie in Österreich.“

2 Wer von euch ist schon in einem anderen Land zur Schule gegangen? Erzählt und vergleicht! Findet Unterschiede und Gemeinsamkeiten!

105

Abb. 12: „In der türkischen Schule“

Das Layout der Seite beginnt mit einem großen Bild, auf dem die unten beschriebene türkische Dorfschule abgebildet ist. Dies wird hier aus dem Umstand geschlossen, dass die beschriebenen Uniformen, die in der Schule getragen werden, zu sehen sind.

Die Schule wird als alt beschrieben, darüber hinaus erzählt das Mädchen Gülüfer, das seit zwei Jahren in eine österreichische Schule geht, dass rund 50 Kinder in den Klassen gewesen seien. Die Lehrperson, die als männlich im Bild dargestellt ist, wird als sehr streng beschrieben. Es wird außerdem darauf verwiesen, dass die Kinder jeden Morgen gemeinsam des Begründers des türkischen Staates, Atatürk, gedacht hätten.

Anschließend bringt sie einen Vergleich zu österreichischen Schulen mit dem Fazit, dass diese schönere und modernere Lehrmittel besäßen. (Vgl. Wimmer 2009: S 105)

AE 9: „Weihnachten in anderen Ländern 1, 2 und 3“

Weihnachten in anderen Ländern 1

Schneide die Karten aus und lies die Texte! Suche dir ein Lieblingsland aus, lies den Text sehr genau und lass dir von einem anderen Kind dazu Fragen stellen!

Frankreich
Tannenbäume, Misteln, Stechpalmen schmücken die Zimmer. Spät abends am 24. Dezember treffen sich Familien und Freunde im Gasthaus und feiern sehr lange bei gutem Essen. Die Franzosen schenken sich gegenseitig gebackene „Klötze“ aus Biskuitteig. Sie haben die Form eines Holzschiffes und sollen Glück bringen.
„Père Noël“, der französische Weihnachtsmann, kommt in der Nacht vom 24. auf den 25. Dezember durch den Rauchfang. Die Kinder stellen ihre Schuhe zum Befüllen vor den Kamin oder den Heizkörper.

USA
Hier beginnt die Weihnachtszeit in den Geschäften schon am 1. November. Überall sind Weihnachtslieder zu hören und die Straßen sind mit Lichterketten und bunten Lampen geschmückt. In New York steht der größte Christbaum Amerikas.
Das beliebteste Weihnachtessen der Amerikaner ist der Truthahnbraten. „Santa Claus“ fährt mit seinem Rentierschlitten durch die Luft und wirft die Päckchen durch den Kamin ins Haus. Die Kinder finden dann am Morgen des 25. Dezember ihre Geschenke.
Die Zimmer sind mit echten und unechten Weihnachtsbäumen geschmückt. Wegen Feuergefahr dürfen nur elektrische Kerzen verwendet werden.

England
Kindergruppen ziehen durch die Straßen und singen Weihnachtslieder. Die Engländer stellen Christbäume auf und schmücken die ganze Wohnung mit Papierschlängen und Girlanden. Die Weihnachtskarten hängen sie an einer Leine auf. Stechpalmen werden in Vasen gesteckt und über den Türen hängen Mistelzweige.
In der Nacht vom 24. auf den 25. Dezember hängen die Kinder Strümpfe am Kaminsims auf, damit „Santa Claus“, der Weihnachtsmann, sie füllen kann. Der „Plum pudding“, der aus getrockneten Früchten, Rosinen und Gewürzen zubereitet wird, wird mit Alkohol übergossen und brennend in das verdunkelte Zimmer gebracht.

107

Abb. 13: „Weihnachten in anderen Ländern 1“

Weihnachten in anderen Ländern 2

Holland (Die Niederlande)
Das große Familienfest, genannt „Sinterklaas“ (Sankt Nikolaus), findet am 5. Dezember statt. Es wird sehr ruhig gefeiert.
Der Nikolaus kommt in den am Meer gelegenen Orten mit einem Schiff angefahren, denn er ist auch der Schutzpatron der Seefahrer. Am Sinterklaasstag beschenkt man sich, aber nicht zu Weihnachten. In jedem Päckchen befindet sich ein selbst geschriebenes Gedicht, das passend und lustig sein soll.

Italien
Hier übernimmt die Weihnachtskrippe, die „presepio“, die Rolle des Weihnachtsbaumes.
Am 24. Dezember bekommen die Kinder nach der Messe ihre Geschenke. Ein großes Festessen gehört natürlich auch dazu.
Der eigentliche Geschenktage ist der 6. Jänner. Die gute Hexe „Befana“ fliegt auf ihrem Besen von Haus zu Haus und belohnt folgsame Kinder mit Geschenken. Die Unfolgsamen jedoch erhalten nur Kohlestücke.
In der Weihnachtszeit kommen Hirten in Ziegenfelle gekleidet aus dem Gebirge nach Rom. Sie spielen mit Dudelsack und Hirtenflöte Musik aus alter Zeit.

Polen
Der Advent ist für die Polen eine sehr wichtige Zeit. Täglich sind die Kirchen schon um sechs Uhr früh geöffnet. Bis zum 2. Jänner stehen überall wundervoll geschmückte Christbäume. Sternsinger gehen durch die Stadt und singen Weihnachtslieder.
Am Heiligen Abend wird vor dem Weihnachtsmahl gefastet. Erst nach dem Vorlesen der Weihnachtsgeschichte beginnt das Fest. Das Essen ist sehr sparsam und besteht aus Suppe, Fisch und Oblaten. Die Oblaten werden als Zeichen der Liebe und der Versöhnung geteilt. Unter dem Tischuch des gedeckten Weihnachtstisches liegt Stroh. Das erinnert die Menschen daran, dass Jesus im Stall geboren wurde. Am Festtagstisch ist immer für einen weiteren Gast ein Platz frei.
Am 24. Dezember ziehen die Kinder als Engel, Hirten, Teufel und Hl. Drei Könige verkleidet durch die Straßen und bitten an den Wohnungstüren um Kekse oder Geldmünzen.

109

Abb. 14: „Weihnachten in anderen Ländern 2“



Abb. 15: „Weihnachten in anderen Ländern 3“

Dieser Arbeitsauftrag erinnert an die Methode des Experten*innen-Gesprächs. Die Lernenden sollen Texte lesen, in denen das Weihnachtsfest in verschiedenen Ländern dargestellt wird. Die jeweiligen Länder sind Frankreich, USA, England, Holland (die Niederlande), Italien, Polen, Schweden, Dänemark.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Teil der Diplomarbeit werden die Analyseeinheiten mit den Hypothesen korreliert. Es soll eine argumentative Interpretation gegenüber den Ergebnissen sichtbar gemacht werden.

AE 1: „Liebe Schülerinnen, liebe Schüler [...]“

Im ersten Satz findet eine klare Trennung aufgrund der Sprache als Differenzlinie statt. Aufgrund des Herausstreichens, dass die Erstsprache der angesprochenen Zielgruppe nicht Deutsch ist, wird ein Unterscheidungskriterium geschaffen, das auf einem einzigen Merkmal beruht. Man kann von einer Dichotomisierung sprechen.

Es wird außerdem darauf verwiesen, dass Deutsch für alle Fächer wichtig sei, was ein klares Zeichen für den monolingualen Habitus an Schulen ist. Umgekehrt bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche in allen Fächern einen problematischen Lernfortschritt haben, wenn die

Kenntnisse in der deutschen Sprache nicht ausreichen, um zum Beispiel einem Fachunterricht zu folgen. Ganz davon abgesehen, dass in den restlichen Fächern Fachsprachen gelernt werden und ein bildungssprachliches Register auf Schulniveau verwendet wird, was eine zusätzliche und noch größere Herausforderung bedeutet. Außerdem leiden der Selbstwert, die Lernmotivation und die konstruktive Selbstwahrnehmung der Lernenden sehr darunter, wenn sie aufgrund einer Deutschbarriere anderen Fächern nicht ausreichend und sinngemäß folgen können.

Es wird aber auch allgemein auf den Umstand verwiesen, dass Menschen, die in Österreich leben, aufgrund der allgemeinen Kommunikation und Teilhabemöglichkeiten Deutsch lernen sollten beziehungsweise müssen. Auch innerhalb sowie außerhalb der Schule spielt der Faktor Kommunikation eine wichtige Rolle. Es ist zentral, dass man als Mensch eine Stimme hat und seine Emotionen, Situation, Wahrnehmung und vieles Weitere mit anderen teilen kann, um nicht regelmäßig überrollt zu werden. Auch wenn man die externen Faktoren, wie die Kommunikation mit anderen aus der Klasse oder den Lehrpersonen, weglässt, kommen noch immer einige Aspekte aus dem Kapitel zu Sprache und Macht in diesem Zusammenhang zu tragen. Es ist ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung, sich seine eigene Sprache anzueignen und sich als Mensch über jene zugänglich zu machen. Davon ausgehend ergeben sich auch Situationen des Abgleichs und des Veränderns von persönlichen Strukturen, Sichtweisen und Verhaltensweisen.

Es ist außerdem interessant, dass auf Bosnisch, Kroatisch, Serbisch (künftig BKS) und Türkisch explizit Bezug genommen wird, vermutlich weil es statistisch gesehen die häufigsten Erstsprachen an österreichischen Schulen neben dem Deutschen sind. Dabei sei kritisch angemerkt, dass das Erschaffen einer weiteren Marginalisierung innerhalb einer marginalisierten Gruppe zu hinterfragen ist. Dadurch konstruiert man erst recht ein Vakuum an Zugehörigkeit für diejenigen, die nicht unter Deutsch als Erstsprache, BKS und Türkisch fallen. Diese spezifische Erwähnung wurde wahrscheinlich wiederum, um die Gruppen ansprechbar zu machen und auch einen angesprochenen Effekt bei zahlenmäßig vielen zu erzielen.

Innerhalb dieser Analyseeinheit finden Positionierungen gegenüber der Migrationsgesellschaft statt, wobei ich gerne darauf verweisen würde, dass die H1 sich hier dennoch nicht bestätigen lässt. Es werden Aussagen bezüglich des Lebens innerhalb und außerhalb der Schule getroffen, die zwar direkten Bezug auf Deutsch als Zweitsprache nehmen, aber nicht mit wie auch immer gearteten Anforderungen an die oder durch Abgrenzungen der gebildeten Gruppe. Es scheint,

dass darin eher eine Art der Formulierung zu finden ist, die dem Anspruch einer demokratischen Gesellschaft gerecht wird, wenn die Einführung erklärt: „ Auch außerhalb der Schule hilft es dir, dich besser zurechtzufinden, dich besser mit deinen Mitmenschen zu verständigen und mitzureden (Huber-Lang, Kotzian-Hörist 2014: S 4).“

Es erscheint dadurch eher der Eindruck, dass die Autoren*innen und das Team von E. Dorner sich den Spannungsfeldern, die sich aus dem Umgang mit der migrationsgesellschaftlichen Realität ergeben, bewusst sind, diese darin aktiv ansprechen wollen und darauf hinweisen, durch dieses Arbeitsheft hilfreich entgegenwirken zu wollen.

Trotzdem findet eine Dichotomisierung statt, was die H4 bestätigt; auch wenn diese mehr oder weniger durch den Kontext entsteht, in dem das Lehrwerk eingesetzt wird, könnte man irgendwann auch anfangen, Aussagen zu vermeiden, die Gruppen bilden. Ich denke, dass es schon ein Gefühl einer „Verbesserung“ hervorrufen kann, wenn man sich in der Situation befindet, dass man in Österreich in die Schule geht, Deutsch als Zweitsprache spricht und deshalb für einen eigenen Lehrwerke geschrieben werden, die dann auch darauf verweisen, dass es auch diejenigen gibt, die dieses Lehrwerk „nicht brauchen“. Was im Fall von „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4*, nicht zutreffend wäre, weil es sich um ein Arbeitsheft handelt, das auch für jedes Kind und jede*n Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache eine geeignete Lerngrundlage bilden würde.

AE 2: „Hast du Problem oder was?“

In der Diskussion zu diesem Auszug aus dem Arbeitsheft soll zunächst angemerkt werden, dass auf das dazugehörige Werbevideo als weiterer Input verzichtet wird. Der Arbeitsauftrag verweist darauf, sich die nebenstehende Werbung anzusehen und nicht auf Youtube zum Beispiel den ganzen Werbegag. Auf dem T-Shirt des Mannes steht die Frage „Hast Du Problem oder was?“, was ein eindeutiges Spiel mit der als typisch empfundenen Sprache von Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund darstellt. Wenn man dies mit dem Slogan „Mit AOL wird alles besser“ kombiniert, kann man sich eine Richtung denken, die kritische Antworten auf die gestellten Fragen in den Unterpunkten ermöglicht.

Die erste Frage unter dem ersten Arbeitsauftrag ist auch dahingehend interessant, dass man den Mann, vor allem in Österreich, vielleicht nicht kennt. Man würde dem Mann aufgrund seines T-Shirts und vielleicht auch wegen physiognomischer Merkmale einen Migrationshintergrund

zuschreiben. Das Bild ist in Schwarz-Weiß und der Mann hat einen eigenartigen Blick, was mehr Sinn ergibt, wenn man weiß, dass es sich um einen Comedian handelt.

Auf der anderen Seite sind jegliche Fragen in allen Arbeitsaufträgen sehr bedeutungs offen und frei formuliert, was einen wirklich großen Spielraum lässt und vor allem keine Richtungen des Denkens und Bewertens nahelegt. Unter dem Punkt 4 „Warum wird die Frage so gestellt?“ werden Bewertungen vorgegeben. Diese jedoch in jede Richtung und zusätzlich gibt es die Möglichkeit, frei und selbstständig dazu Stellung zu beziehen. Diese Motivation, selbst und kritisch zu denken, ist auch in einem Kapitel, das „Werbung analysieren“ heißt, nicht automatisch als gegeben anzunehmen.

Es kann gleichzeitig davon ausgegangen werden, dass die Figur mit diesem T-Shirt doch auch eine Art der Identifikationsmöglichkeit bieten soll. In weiterer Folge würden dann die Fragen eine andere Dimension aufreißen, wenn es darum ginge, diesen nicht normativ korrekten Satz in Kombination mit der Person zu beurteilen.

In diesem Auszug bestätigt sich zunächst die H2, weil es sich um eine Person auf dem Bild handelt, von der angenommen wird, dass sie sich als Identifikationsmöglichkeit anbietet. In dem Sinne, dass sie die jeweiligen Spannungsverhältnisse und Zuschreibungen mitproduziert und denjenigen, die sich in die Person versetzen, anlastet. Dadurch wird zumindest das Gefühl, eines Ausschlusses und als nicht gleich oder gut genug gesehen zu werden, reproduziert.

Außerdem bestätigt sich die H14, weil auf ein Beispiel verwiesen wird, wo jemand mit Akzent spricht. Diese Person wird in dem Beispiel auch genau aufgrund dessen ausgewählt und zur Analyse verwendet. Gefühlsmäßig findet eine Objektifizierung der Figur statt, die eigentlich zur Identifikation einlädt.

AE 3: „Auf dem Schulweg“

Die Geschichte „Auf dem Schulweg“ scheint insofern etwas mit einer Deutschaufgabe zu tun zu haben, als dass man diese vereinfachte Geschichte als Leseübung verwenden kann. Darüber hinaus scheint der Inhalt viele weitere Prozesse in der kindlichen Wahrnehmung ankurbeln zu können. Die Geschichte beinhaltet Identifikationsfiguren, die sich insofern von jener in der AE 2 unterscheiden, dass sie „vorleben“, wie sich der*die Lesende verhalten soll. Im ersten Absatz wird vermittelt, dass man Menschen, wie Nachbarn, höflich grüßt. Außerdem wird

vermittelt, dass man sich im Straßenverkehr konzentriert und beobachtend bewegt, vor allem wenn man die Straße quert, dann schaut man nach links und nach rechts.

Dadurch, dass der Name Ünal ganz am Anfang verwendet wird, kann man davon ausgehen, dass die Geschichte so geschrieben wurde, dass Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund sich mit den Protagonisten*innen identifizieren sollen. Dies bestätigt jedoch nicht die H2, weil es sich um kein Identifikationsangebot handelt, das Ungleichstellungen, Ausschlüsse oder Sonstiges reproduziert. Es bestätigt aber die H6 dahingehend, dass in der Geschichte mehr Verhaltensregeln gelernt werden und auch eine Benimmregel, was schon suggeriert, dass man solche Dinge Kindern aus Familien mit einer sogenannten Migrationsgeschichte im Deutschunterricht beibringen muss.

AE 4: „Nationalfeiertag, Halloween und Allerheiligen“

Grundsätzlich dienen die drei Textstellen, neben der Förderung des Leseverständnisses, einem Überblick über erwählte Ausschnitte aus österreichischer Geschichte und auch österreichischer Kultur. Innerhalb des Textes zum Nationalfeiertag wird in einem ganz kurzen und sehr überblicksartigen Abriss die Geschichte der österreichischen Unabhängigkeit erzählt. In der Geschichte über Halloween wird anschließend auf mythische Ursprünge und keltische Bräuche eingegangen, um dann mit einer Geschichte über Allerheiligen/Allerseelen abzurunden. Diese bezieht sich vor allem auf den Katholizismus, der die als „typisch“ empfundene religiöse Zugehörigkeit in Österreich darstellt.

Zunächst bestätigt sich darin die H5, weil es um die Darstellung kultureller Praxen in Österreich geht, nachdem ein Abriss eines Ausschnitts der österreichischen Geschichte getätigt wird. Dies dient der Information über einen österreichischen Habitus. Es wird erklärt, was Menschen in Österreich warum und wie machen, und verbindet diejenigen, die in diesen Habitus fallen, miteinander und grenzt alle anderen, vor allem alle anderen, die dieses Lehrwerk verwenden, aus. Es muss hinterfragt werden, ob es notwendig ist, Lesetexte mit so einem nationalen Informationsgehalt zu beladen. Man wird zwischendurch unsicher, ob es darum geht, mehr über Österreich zu erfahren oder Lesen zu lernen. Jedenfalls bestätigt sich hinsichtlich der soeben erwähnten nationalen Inhalte auch die H9. Darüber hinaus wird auch auf Symbole verwiesen, die wiederum anhand von Bildern neben dem Text dargestellt werden. Damit sind „das ewige

Licht“ und der Kürbis gemeint, wobei auch das Bild des Parlaments sehr symbolträchtig zutage tritt. Dadurch wird die H7 in dieser AE ebenso bestätigt. Im Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass der Umgang mit Krieg in der Geschichte zum Nationalfeiertag sensibel behandelt werden muss, weil es vorkommen kann, dass Kinder, die den Text lesen, sich in einem Krieg oder Ähnlichem befunden haben. Man hat das Gefühl, dass von dieser Möglichkeit gar nicht ausgegangen wird, weshalb sich dadurch auch H11 bestätigen lässt.

Auf Seite 10 folgen weitere Arbeitsaufträge zu den Texten:

3 – Nenne Bräuche, Feier- und Festtage deiner Heimat und berichte davon!

Gestaltet eine Ausstellung mit Bildern / Fotos; Texten und Dingen dazu!

4 – Vergleiche die Bräuche, Feier- und Festtage mit Einander!

Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede könnt ihr feststellen?

Versucht diese zu beschreiben!

5 – Erzählt euch gegenseitig wie ihr Feste gestaltet! (Huber-Lang, Kotzian-Hörist 2014: S 10)

Anhand der Arbeitsanweisungen werden Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund dazu aufgefordert, sich als Experten*innen für ihre „Heimat“ zur Verfügung zu stellen. Zunächst ist es höchst problematisch, auf die Heimat zu referieren, weil die Kinder vielleicht aus einer Familie kommen, die nicht immer in Österreich gelebt hat, die Kinder aber trotzdem nur die Kindheit außerhalb von Österreich verbracht haben und daher Österreich als ihre Heimat sehen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, und zwar nicht unwahrscheinlich, dass sie zu gar keiner Zeit außerhalb von Österreich gelebt haben und trotzdem Deutsch ihre Zweitsprache ist. Daher sind sie weder für die Sprache ihrer hier genannten Heimat Experten*innen noch für Bräuche oder Feste. Daher trifft die H13 für diesen Ausschnitt aus dem Lehrwerk zusätzlich zu. Unter der Tarnung, dass man Ressourcen über die Mehrsprachigkeit einbringen möchte, kommt es zu einer Kulturalisierung von Sprache, die dazu führt, dass Kinder aufgrund dieses Merkmals mit einer Nation verbunden werden. Dies kann, wie in dem Kapitel zu Bistabilität eingehend beschrieben wurde, zu einer Kränkung führen. Man trennt dadurch stark das nation-ethno-kulturelle Wir ab, was sehr verletzend sein kann, wenn eine der lesenden Personen Österreich als ihre Heimat sieht und dazu aufgefordert wird, ein anderes Land als Heimat zu beschreiben. Dadurch trifft auch die H10 für diese AE zu. Durch die Aufforderung, auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu achten, wird diese Differenzierung noch mehr verstärkt.

AE 5: „Markus und Monika lernen Türkisch“

Die beiden Zwillinge Markus und Monika wirken sehr erstaunt darüber, dass Erkan Deutsch spricht. Auch wenn Erkan scheinbar neu in der Schule ist, fehlt zusätzliche Information in dem Text, wieso Erkan kein Deutsch kann. Laut der Geschichte kann Erkan in Österreich geboren sein und nur die Schule gewechselt haben. Der Kontext, dass er scheinbar auch „neu“ in Österreich ist, wird erschaffen über das Erstaunen der beiden Zwillinge bezüglich seiner Deutschkenntnisse. Die Konversation zwischen den Kindern hat auch weiterhin nur Sprache zum Inhalt, wobei die beiden Mädchen als wissbegierig und lernwillig dargestellt werden. Die Funktion der Zwillinge scheint zu sein, dass sie zeigen, dass man in Österreich in der Schule herzlich und willkommen aufgenommen wird und dass die Sprache des Migrations-Anderen interessant und exotisch ist. Dadurch wird Erkan aber automatisch essentialisiert, was die H3 bestätigt. Es bestätigt sich ebenso die H4, weil die Sprache Erkans reicht, um einen Verständnishorizont zu eröffnen, in dem Erkan interessant, „anders“ und scheinbar nicht aus Österreich ist. Die Dichotomisierung erfolgt erfolgreich über Sprache und ist implizit hierarchisierend. Sogar so sehr, dass die Zwillinge aufgrund ihrer Offenheit positiv wahrgenommen werden, obwohl sie nicht sehr sensibel handeln. Sie entspringen der Majoritätsgruppe, was der Hauptfaktor ist, wieso ein so geartetes Gespräch zustande kommen kann.

AE 6: „Von der Arbeit“

In dieser Übung wird ein implizites Urteil bezüglich arbeitender Menschen in Österreich abgegeben. Kinder bauen ihre Schemata und sozialen Praxen noch auf, weshalb sie besonders bei habituellen Beschreibungen als aufnahmefähig einzuschätzen sind. Zum einen lässt sich mit diesem Ausschnitt die H6 bestärken, weil diese Vermittlung eines Arbeitsethos eindeutig dazu einlädt, sich daran zu orientieren. Im Weiteren denke ich, dass damit eine Aussage über Arbeit und arbeitende Menschen in Österreich getroffen wird, um Österreich zu positionieren und um die Menschen über ihre fleißige, genaue und tüchtige Art miteinander zu verbinden.

AE 7: „Es war einmal“

Zu diesem Ausschnitt lässt sich keine der Hypothesen zuordnen, wobei er dennoch aussagekräftig für die übergeordnete Fragestellung ist. Bei der Darstellung dieser Geschichte kommt es automatisch zu einer Positionierung gegenüber Erzählungen aus anderen Ländern als Österreich. Nasreddin Hodscha erscheint als exotisch stilisierte Person, die aus vielen Ländern der Welt stammen könnte, aber aus umso mehr Ländern dann auch wieder nicht. Vor allem in kontrastiver Darstellung zu den anderen Geschichten gesehen. Diese Geschichte wird mit einem Witz behängt und ihres Informationsgehalts beraubt, während andere Geschichten, die zur Darstellung Österreichs und des österreichischen natio-ethno-kulturellen Wir dienen, mit vermittelnder Ernsthaftigkeit geschrieben sind. Die Geschichte treibt einen Keil zwischen die Wahrnehmung des konstruierten Westens und dem als exotisch und mystisch wahrgenommenen Orient, um wieder mit Said (1978) zu denken.

Grundsätzlich handelt es sich um eine Figur, die, wahrscheinlich, aus der türkischen Folklore stammt. Nasreddin Hodscha ist der Protagonist witziger Geschichten und kann bis ins 13.–14. Jahrhundert zurückgeführt werden. Jedenfalls soll diese Figur für die Lesenden ansprechend wirken, wobei sich die Frage stellt, inwiefern so alte Geschichten für Kinder der modernen Gesellschaft ansprechend sind. Es wäre interessant zu erfahren, wieso die Autorin sich für die Einführung dieser Figur entschieden hat.

Durch diese AE wird vor allem das Muster des Lehrwerks sichtbar. In der Beschreibung der Methoden wird dies als ein Merkmal für Key Incidents genannt.

AE 8: „In der türkischen Schule“

Es wird eine fiktive Schülerin mit dem Namen Gülüfer eingeführt, um die österreichische und die türkische Schule, die sie besucht hat, zu vergleichen. Dabei dient die Gegenüberstellung der Aufwertung der Schule in Österreich. Im Vergleich zu den Erzählungen des Mädchens bezüglich der türkischen Schule wirkt die österreichische modern, offen und einladend. Sie verweist auf einen nationalen Gestus, der im Vergleich Schulen in Österreich als unabhängig und nicht so national gefärbt erscheinen lässt. Es ist infrage zu stellen, ob es adäquat ist, Schulen in der Türkei so darzustellen, um im Gegenzug diejenigen hierzulande aufzuwerten. Ich kann und möchte bezüglich des Wahrheitsgehalts der Darstellungen des Mädchens Gülüfer keine Aussage treffen, wobei anzunehmen ist, dass sich auch Schulen in der Türkei unterscheiden, je

nachdem, wo man sich befindet und um welchen Typ Schule es geht. Das Mädchen beschreibt in seinen eigenen Worten eine Dorfschule.

Anhand dieses Ausschnitts lässt sich die H8 bestätigen, dass das natio-ethno-kulturelle Wir durch Abwertung der Nicht-Wir-Gruppe aufgewertet wird.

AE 9: „Weihnachten in anderen Ländern“

Innerhalb des Arbeitsauftrags „Weihnachten in anderen Ländern 1–3“ sind keine Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen. Ich finde dennoch, dass sich mit diesem Ausschnitt einiges aussagen lässt. Zunächst handelt es sich ausschließlich um Länder, in denen legitime Sprachen gesprochen werden. Eine delegitimierte Sprache erkennt man daran, dass Menschen nicht positiv auf das kompetente Sprechen einer solchen reagieren, wie es beim Französischen, Englischen oder dem Spanischen der Fall wäre, sondern es ein Fremdheitsgefühl beim*bei der Hörenden hervorruft. (Vgl. Heinemann, Dirim 2016: S 199)

Es handelt sich ausschließlich um als westlich konstruierte Länder, deren weihnachtliche Traditionen alle auf irgendeine Weise auf das Christentum zurückzuführen sind. Dies klingt so offensichtlich, weil es sich bei Weihnachten um einen Feiertag handelt, an dem Jesus Christus geboren worden sein soll. Ist es gleichzeitig aber wieder nicht, weil es sich weitgehend um einen kommerzialisierten und zu wirtschaftlichen Zwecken ausgeschlachten Zeitraum handelt. An dieser Stelle hätte man Diversität widerspiegeln können, was nicht gleich bedeutet, dass man anmaßend über die Bräuche, die mit ähnlichen Festen wie Weihnachten in einem Zusammenhang stehen, hätte schreiben müssen. Die Darstellung dieser Länder wirkt ein wenig willkürlich, weil das Gemeinsame, das sie zusammenfasst, nicht eindeutig ist. Grundsätzlich hat man das Gefühl, dass es um europäische Länder geht, wobei gleich auf der ersten Seite die USA stehen. Ich denke, dass alle diese Länder als zu einem „Kulturkreis“ zugehörig empfunden wurden und deshalb zur Auswahl gestanden sind. Wenn man mit dieser Annahme weiterdenkt, verstärkt diese Darstellung zwar nicht ein österreichisches natio-ethno-kulturelles Wir, aber einen kulturalisierten Raum, zu dem sich die österreichische Identität ebenso zugehörig fühlt. Außerdem ist anzunehmen, dass einige der Darstellungen der weihnachtlichen Bräuche innerhalb eines Landes stark differieren können. Daher empfinde ich dieses Zusammenfassen eines Brauches unter ein Land als unrealistisch und diese Reduktion dient der Möglichkeit einer Darstellung von etwas Gemeinsamem. Etwas, das verbindet und andere dadurch zwar nicht automatisch entbindet, aber zumindest ausschließt.

4.2 Abschließende Gedanken

Die beiden Lehrwerke hätten unterschiedlicher nicht sein können. „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4* ist ein Arbeitsheft, das auf eine schöne Art und Weise zeigt, wie man für eine Zielgruppe geeignetes Material erstellen kann, ohne dass man die Zielgruppe als gesondert, besonders oder sogar anders aufgrund dieses einen Unterschiedes des „Migrationshintergrunds“ darstellt. In einem Deutschförderbuch ist die Sprache natürlich nicht irgendein Faktor, sondern ein irrsinnig zentraler. Wobei trotz der Zielvorgabe, für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache ein einsetzbares Material zu erstellen, alle Implikationen, die mit dieser Zielgruppe einhergehen, nicht außer Acht gelassen werden dürfen. In diesem Arbeitsheft wurde diese Grundvoraussetzung auch nicht weggelassen, sondern an allen Stellen, wo es passt, berücksichtigt. Dies betrifft vor allem Aspekte, die in dieser Diplomarbeit keine Berücksichtigung finden, weil es sich nicht um eine Arbeit handelt, die schulische Lehrwerke in Hinblick auf ihre Methoden, nahegelegten Sozialformen oder Ähnliches untersucht, sondern bezüglich der Positionierungen, die sich auf die migrationsgesellschaftliche Realität beziehen lassen.

Bei dem Lehrwerk „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder* entsteht das Gefühl, dass der Fokus zu stark auf der Vermittlung einer österreichischen Identität liegt, um eine wertfreie, neutrale Arbeitsgrundlage zu bilden. Es haben sich auch viele Positionierungen finden lassen, wie ich hoffentlich veranschaulichen konnte, die eine problematische Wirkung entfalten könnten. Bei den erwähnten Analyseeinheiten sind die Arbeitsaufträge teilweise vollkommen in den Hintergrund gerückt. Nicht, weil in dieser Diplomarbeit kein Wert darauf gelegt werden sollte, natürlich sind diese auch interessant, wenn sie nicht in die Untersuchung eingearbeitet werden, sondern weil die Gestaltung der Arbeitsaufträge auch der Verfasserin als nicht so wichtig erscheint, zumindest stellenweise. Die Informationen sind teilweise sehr mit einem erzieherischen Touch beladen, sodass man sich manchmal nicht sicher ist, ob man ein Benimmbüchlein oder ein Geschichte-Schulbuch in den Händen hält.

Grundsätzlich haben sich einige der Hypothesen bestätigen lassen, worauf in den Ergebnissen bereits eingegangen wurde. Dazu gibt es keine weiteren und näheren Informationen oder Aufschlüsselungen über Graphen, weil es sich um eine qualitative Arbeit handelt, die sich der Hypothesen rein zur Steigerung der Strukturiertheit und Übersichtlichkeit bedient hat.

5. Fazit und Ausblick

Grundsätzlich haben sich einige Positionierungen in den Lehrwerken finden lassen, die zu einer migrationspädagogischen Analyse eingeladen haben. Vor allem in dem Lehrwerk „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder 2* wurde deutlich, dass die Gruppe der Menschen, die Deutsch als Zweitsprache spricht, selbst in Lehrwerken, die speziell für diese Gruppe angefertigt wurden, Dichotomisierungen unterliegt, die auf binären Strukturen beruhen und die Gruppe der Menschen mit Deutsch als Erstsprache hierarchisch höher stellen. Ich denke, dass dieser Effekt zutage tritt, wenn man nicht differenziert genug auf Menschengruppen eingeht, sondern sie auf gewisse Merkmale reduziert, um in weiterer Folge die Komplexität bewältigbar zu machen.

Auf der anderen Seite gibt es auch Lehrwerke, wie mit „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4* sichtbar wurde, die sich dieser Unterwerfung nicht anschließen und inklusives Material schaffen, das kein Gefühl einer besonderen Behandlung aufkommen lässt, weder im Unterricht noch in der gesellschaftlichen oder politischen Realität. Beim Durcharbeiten dieses Lehrwerks sind mir tatsächlich fast keine Elemente untergekommen, die die Hypothesen und Annahmen bestätigt hätten, was gleichzeitig bedeutet, dass es zum einen bereits eine Tendenz gibt, diese erarbeiteten Implikationen in Lehrwerken mitzudenken, und dass es zum anderen bereits Vorlagen gibt, die dies erfolgreich umgesetzt haben.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Bildungslandschaft sowie die Politik an einen Punkt kommen werden, an dem durch die Spaltung nicht mehr die erwünschten Ziele erreicht werden, und dadurch Merkmale, wie ein sogenannter Migrationshintergrund, nicht mehr instrumentalisiert werden. Migration ist die offensichtliche globale Realität, die mit hoher Wahrscheinlichkeit stetig zunehmen und nicht absinken wird. Dadurch ist anzunehmen, dass diese Realität ab einem gewissen Punkt als solche akzeptiert wird, und ich hoffe, dass ich dies noch als aktiver Teil der österreichischen Bildungslandschaft werde miterleben dürfen.

6. Literaturverzeichnis:

Allolio-Näcke, Lars (2010): „Diskursanalyse“ In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): „Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie“; 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag

Borowski, Jan; Drescher, Stefan; Ferder, Felicitas; Heine, Philipp David (2015): „Literatur interpretieren.“ *Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis*. Münster: Mentis-Verlag S 108-12

Culler, Jonathan (1975): „Structuralists Poetics“ London: Routledge & Kegan Paul. Zitiert nach: Norris, Chritsopher (1982): „Deconstruction: Theory and Practice“ *New Accents*; General Editor: Hawkes, Terrence. London and New York: Routledge

Dahlerup, Pil (1998): „Dekonstruktion“ *Die Literaturtheorie der 1990er*. Aus dem Dänischen von Barbara Sabel. Sammlung Göschen 2813. Berlin: Walter de Gruyter

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man mit Akzent denkt oder so.“ *Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krassimir (Hrsg.): „Spannungsverhältnisse“ *Assimilationsdiskurse und interkulturelle pädagogische Forschung*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag

Dirim, İnci; Eder, Ulrike; Springsits, Birgit (2013): „Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe“ In: „Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur“; Glawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.). Stuttgart: Fillibach bei Klett

Dirim, İnci; Pokitsch, Doris (2018): „(Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘“ In: OBST 93 „Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘“ *Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*; Sven Roth, Kersten; Schramm, Karen; Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG

Erickson, F. (1986): „Qualitative Methods in Research on Teaching.“ In: „Handbook of Research on Teaching“; M. Wittrockk (Ed.). 3. Ausgabe; S 119–161. New York: MacMillan.

Foucault, Michel (1974): „Die Ordnung des Diskurses“ aus dem Französischen von Walter Seitter; 14. Auflage: Februar 2017. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch

Foucault, Michel (1981): „Archäologie des Wissens“. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gemoll; Wilhelm (1954): „Griechisch-Deutsches Schul- und Handwörterbuch“; 9. Auflage. München und Wien: Freytag Verlag

Genette, Gerard (1989): „Paratexte“ *Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Mit einem Vorwort von Harald Weinrich; aus dem Französischen von Dieter Hornig. Berlin: Suhrkamp

Gogolin, Ingrid (1994): „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“. Münster and New York: Waxmann

Heinemann, Alisha; Dirim, İnci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ *Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem*; In: „Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft“ Arslan, Emre; Bozay, Kemal (Hrsg.). Wiesbaden: Springer Verlag

Heinemann, Alisha; Mecheril, Paul (2016): „Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente“ In: „Schriften zur Demokratie“ Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.); Band 42; in Zusammenarbeit mit Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen „Ideologien der Ungleichwertigkeit“. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung

Heitger, Marian (2005): „Humankapital“ In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, S. 366-367

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörst, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dorner

Weitere Angaben zu Quellen in „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4*:

- In Teilen eine Bearbeitung von „Mitsprache Arbeitsheft zur Sprachförderung 7/8“ sowie „Mitsprache Arbeitsheft zur Sprachförderung 9/10“
- © Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig
- Bearbeitet von Elke Huber-Lang und Christine Kotzian-Hörst
- Erarbeitet von Heidi Rösch (Hrsg.), Silke Hantel, Beate Lütke, Katrin Moeller, Uta Tschachmann, Corinna Fitzner, Nalan Kilic, Katrin Moeller
- Umschlag Gertrud Simec, Wien
- Illustrationen: Jaroslaw Schwarzensteil, Hannover
- Satz, Layout: Sabine König, Wien
- Gesamtherstellung: Verlag E. Dorner GmbH, Wien

Klawitter, Arne; Ostheimer, Michael (2008): „Literaturtheorie – Ansätze und Anwendungen“
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Köck, Johannes (2015): „Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrumente im universitären Kontext“ In: Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hrsg.): „Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften“ *Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag

Kroon, Sjaak; Sturm, Jan (2002): „Key Incident Analyse und internationale Triangulierung als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung.“ In: „Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik“ Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.); (S 96–114). (Diskussionsforum Deutsch; No. 5). Hohengehren: Schneider Verlag.

Löffler, Heinrich (2016): „Germanistische Soziolinguistik“ *Grundlagen der Germanistik* – 28; 5., neu überarbeitete Auflage; Berlin: Erich Schmidt Verlag

Lutz, Helmar; Wenning, Norbert (2001): „Differenzen über Differenz“. *Eine Einführung in die Debatten*. In: „Unterschiedlich verschieden“ dieselben (Hrsg.) *Differenz in der*

Erziehungswissenschaft (S 11–24). Opladen: Leske+Budrich. Zitiert nach: Mecheril, Paul (2003): „Prekäre Verhältnisse“ *Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. In: Interkulturelle Bildungsforschung Band 13. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Mecheril, Paul (2003): „Prekäre Verhältnisse“ *Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. In: Interkulturelle Bildungsforschung Band 13; Münster: Waxmann Verlag GmbH

Mecheril, Paul (2015): „Das Anliegen der Migrationspädagogik“ In: „Schule in der Migrationsgesellschaft“ *Ein Handbuch*; Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.); Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken (S25-53). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag,

Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): „Migrationspädagogik“; In der Reihe: „BACHELOR / MASTER“ Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian; Schöer, Wolfgang (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (2006): „Sprache und Macht“ *Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs*. In: „Die Macht der Sprachen“ *Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*; dieselben (Hrsg.) (S. 355–381). Münster: Waxmann

Münker, Stefan; Roesler, Alexander (2012): „Poststrukturalismus“ 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Sammlung Metzler Band 322; Stuttgart: Verlag J. B. Metzler

Norris, Christopher (1982): “Deconstruction: Theory and Practice” *New Accents*; General Editor: Hawkes, Terrence. London and New York: Routledge

Ruffing, Reiner (2010): „Michel Foucault“ 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag

Said, Edward (1978): “Orientalism“ New York: Pantheon

Sarasin, Philipp; Nyffenegger, Lukas (2017): „Diskursanalyse“ In: Sommer, Marianne; Müller-Wille, Staffan; Reinhardt, Carsten (Hrsg.): „Handbuch Wissenschaftsgeschichte“ Stuttgart: J. B. Metzler; Springer-Verlag

Schmidt, Herrgen (2011): Sprachdynamik. *Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Springsits, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ *Spracherwerbsmythen und Linguizismus*. In: Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hrsg.): „Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften“ *Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag

Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (2015): „Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften“ *Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag

Wilcox, Kathleen (1980): “The ethnography of schooling implications for educational policy making.” Stanford: IREFG (mimeo ED 199 809)

Wimmer, Margit (2009): „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder*. Wien: Verlag Jugend und Volk GmbH

Weitere Angaben zu Quellen in „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder*:

- S. 9 Bildnachweis: Peter Wuttke / wikimedia commons
- Illustrationen: Klaus Pitter

Wolf Franz (2017): „Vorwort“ In: Österreichischer Integrationsfonds (2017): „Perspektiven Integration“ *zum Thema Menschen türkischer Herkunft in Österreich*. Wien: ÖIF Fonds zur Integration von Flüchtlingen und Migrant/innen

7. Quellenverzeichnis:

Babka, Anna (2005): Michel Foucault Einführung „Werkzeugkiste“
file:///Users/Marieli/Downloads/Michel%20Foucault%20Einf%C3%BChrung%20%20Werkzeugkiste.pdf (letzter Zugriff am 12.12.19)

Bundeszentrum für politische Bildung (2019): „Bevölkerung mit Migrationshintergrund I“
<https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> (letzter Zugriff am 10.06.2019)

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (2019): „Glossar-Detail“ *Kulturalisierung*
https://www.idaev.de/researchtools/glossar/glossar-detail/?tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bterm%5D=67&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=5b85e8dc4580830e6bfd2515943c152 (letzter Zugriff am 23.01.20)

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (2019): „Glossar-Detail“ *Essentialisierung*
https://www.ida-nrw.de/glossar-eintraege/glossar-detail/?tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bterm%5D=13&cHash=9ca22669ccb28801ca1ff91463c14106 (letzter Zugriff am 23.01.20)

Mecheril, Paul (2015): „Deutsch lernen ist nicht die zentrale Bildungsaufgabe“ – Dr. Paul Mecheril im Gespräch
<https://www.youtube.com/watch?v=Gg6GuoCNeEQ&t=15s&fbclid=IwAR15ixIoIXoDyymRLNIVep4Nyn0KiSZdcvkCvHxFVVBxy9TFEOomF7TEj3I> (letzter Zugriff 09.04.2019)

Personalwesen Universität Wien (2019): „Geschlechterinklusive Sprache“
<https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/> (letzter Zugriff am 24.01.20)

Personalwesen Universität Wien (2019): „Geschlechterinklusive Sprachgebrauch in der Administration der Universität Wien: Leitlinie und Empfehlungen zur Umsetzung“
https://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_personalwesen/Gleichstellung/Dokumente/Geschlechterinklusive_Sprachgebrauch_in_der_Administration_der_Universitaet_Wien.pdf (letzter Zugriff am 24.01.20)

Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): „Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (letzter Zugriff am 14.01.2020)

Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): „Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – Neue Mittelschulen“
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> (letzter Zugriff am 14.01.2020)

Schiemer, Georg (2018): „Einführung in die Wissenschaftstheorie“ *Pessimistische Meta-Induktion* S 7,8; veröffentlicht über die Universität Wien.
https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/5094480/mod_resource/content/1/Einheit7_2018.pdf (letzter Zugriff am 20.01.20)

Statistik Austria (2019): „Bevölkerung nach Migrationshintergrund“
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (letzter Zugriff 10.06.2019)

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Inhaltsverzeichnis 1“ S 62

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörst, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache* 4. Wien: E. Dörner

Abb. 2: „Mediennutzung“ S 65

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 3: „Inhaltsverzeichnis 2“ S 66

Wimmer, Margit (2009): „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder*. Wien:
Verlag Jugend und Volk GmbH

Abb. 4: „Inhaltsverzeichnis 3“ S 67

Wimmer, Margit (2009): „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder*. Wien:
Verlag Jugend und Volk GmbH

Abb. 5: „Hast du Problem oder was?“ S 69

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 6: „Auf dem Schulweg“ S 70

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 7: „Nationalfeiertag und Halloween“ S 71

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 8: „Allerheiligen“ S 71

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 9: „Markus und Monika“ S 72

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 10: „Von der Arbeit“ S 73

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 11: „Es war einmal“ S 73

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 12: „An der türkischen Schule“ S 74

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 13: „Weihnachten in anderen Ländern 1“ S 75

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 14: „Weihnachten in anderen Ländern 2“ S 75

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

Abb. 15: „Weihnachten in anderen Ländern 3“

Huber-Lang, Elke; Kotzian-Hörist, Christine (2014): „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache*
4. Wien: E. Dörner

9. Anhang

Eidesstattliche Erklärung:

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.



Kurzzusammenfassung:

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit mit dem Titel „Migrationspädagogische Analyse von Positionierungen in Deutsch-Lehrwerken“ war es, die beiden Lehrwerke „Mitsprache“ *Deutsch als Zweitsprache 4* (2014) von Elke Huber Lang und Christine Kotzian-Hörst und „Sagt man das so?“ *Deutsch für mehrsprachige Kinder* (2009) von Margit Wimmer einer Analyse aus dem Blickwinkel der Migrationspädagogik zu unterziehen. Der Fokus der Analyse lag hierbei auf der Produktion und Reproduktion von natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir Konstruktionen nach Paul Mecheril, sowie den zugrunde gelegten Positionierungen. Die verwendeten Methoden sind die Key Incident Analyse, wie sie in dem Text „Key Incident Analyse und internationale Triangulierung als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung“ Kroon, Sjaak; Sturm, Jan (2002) beschrieben wird, in Kombination mit der Textanalyse nach Borowski, Jan; Drescher, Stefan; Ferder, Felicitas; Heine, Philipp David (2015): „Literatur interpretieren.“ *Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis*.