



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Durch migrationsgesellschaftliches Othering erzeugter
Pseudo-Paternalismus in Deutschsprachlehrwerken“

Verfasserin

Nicole Binder

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch UF Französisch

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

„Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern!“

Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden,
meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise,
sondern aus alten Schulbüchern,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind.
Man nennt das Tradition.
Aber es ist ganz etwas anderes.

aus: Erich Kästner (1950): Ansprache zu Schulbeginn. In: Die kleine Freiheit.

Danksagungen

Das Gelingen meiner Arbeit lag nicht nur in meinen Händen und deswegen möchte ich mich an dieser Stelle bei einigen Menschen bedanken, die mir sehr hilfreich waren und es mir ermöglicht haben, diese Arbeit zu verfassen.

Ein großer Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Dirim, die mich zwar leitend an der Hand genommen hat, aber mir dennoch ausreichend Freiraum für eigene Ideen gelassen hat.

Bei meinen beiden Tanten, Elisabeth und Gerda, möchte ich mich auch herzlichst bedanken, da sie mich netter Weise mit einem Großteil der benötigten Schulbüchern versorgt haben und ich somit erstens keine Bücher kaufen musste und zweitens ohne Zeitdruck mit den Büchern arbeiten konnte, da ich sie nicht aus Bibliotheken ausborgen musste.

Natürlich möchte ich an dieser Stelle auch nicht meine Eltern vergessen, die mich zu dem Menschen erzogen haben, der ich nun bin und die dafür gesorgt haben, dass ich mir nie Gedanken machen musste, ob ich mir ein Studium überhaupt finanziell leisten kann. Auch euer Verständnis und eure emotionale Unterstützung werde ich euch nie vergessen!

Auch dem Veritas Verlag gilt mein Dank, da ich kostenlos mehrere Bücher zugeschickt bekommen habe und mir somit die Anschaffung von weiteren Lehrwerken erspart wurde.

Bei meinem Freund Martin, der sich immer wieder meine Zweifel und mein Jammern angehört und regelmäßig mit mir ausgerechnet hat, wie viel Prozent meiner Arbeit bereits erledigt sind und bei meiner Freundin Kathrin, die mir bei der lästigen Formatierung dieser Arbeit sehr geholfen hat, bedanke ich mich herzlich.

Zu guter Letzt möchte ich noch meine fleißigen Helfer beim Korrigieren dieser Arbeit erwähnen. Vor allem meine Tante Lisi, die sich aufopferungsvoll stundenlang durch meine verschachtelten Sätze gekämpft hat und an der eine wahre Lektorin verloren gegangen ist.

Danke!

Vorwort

Zu Beginn meines Studiums habe ich nur langsam begonnen, meinen Blickwinkel als Schülerin schrittweise gegen den einer Lehrerin einzutauschen. Während meiner Schulzeit ist mir nicht wirklich aufgefallen, dass es in meiner Klasse Lernende „mit und ohne Migrationshintergrund“ gibt, wie es so schön heißt. Erst durch mein Studium ist mir so richtig bewusst geworden, dass wir in einer Migrationsgesellschaft leben und ich in meinem zukünftigen Job als Lehrerin mit allen Mitgliedern dieser Gesellschaft zu tun haben werde und es meine Aufgabe sein wird, jedem und jeder passende Hilfestellungen zu geben, damit sie bestmöglich ihre Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten erweitern können und somit zu kritischen Individuen heranwachsen können.

Im Rahmen eines Seminars am Institut für Germanistik im Fachbereich „Deutsch als Zweitsprache“, bei dem wir uns mit Themen der Bildung in der Migrationsgesellschaft beschäftigt haben, hat uns Dr. Dirim immer wieder dazu aufgefordert, uns mögliche Fragestellungen zu überlegen. In einer Gruppendiskussion sprachen wir über die Möglichkeit, Lesebücher hinsichtlich ihrer Darstellung von Migration zu analysieren. Mir gefiel dieses Thema sehr gut und da ich bereits dabei war, mir Gedanken über ein mögliches Diplomarbeitsthema zu machen, beschloss ich, mich mit Dr. Dirim zu beraten. Meine Grundidee der Schulbuchanalyse wurde dank ihrer Hilfe nach einigem Überlegen mit der Theorie des Pseudo-Paternalismus in Verbindung gebracht, bis schlussendlich mein endgültiges Thema das Licht der Welt erblickte.

Diskussionen über das Phänomen „Migration“ haben einen fixen Platz in den Medien, der Politik aber auch in privaten Gesprächen aller Menschen. Es handelt sich dabei um ein polarisierendes Thema, weil die Menschen sehr unterschiedlich darüber denken. Es ist mir deswegen wichtig, kurz darzulegen, welche meine Beweggründe dafür sind, warum ich mich mit einem Thema aus diesem Bereich beschäftige.

Ich möchte mich mit dieser Arbeit keineswegs in irgendeiner Weise politisch positionieren. Mir persönlich als angehende Lehrerin geht es um etwas ganz Anderes. Seit ich studiere und somit auch vermehrt in Kontakt mit angehenden PädagogInnen stehe und deren Aussagen und Stellungnahmen natürlich unter ganz anderen Blickwinkeln als früher sehe, muss ich immer wieder feststellen, dass viele KollegInnen aus dem Elementar- bis zum Universitätsbereich

unreflektierte Volksweisheiten im Hinblick auf migrationsandere Lernende wiedergeben. Das automatische Erwähnen, wie viele Lernende in der Klasse „Migrationshintergrund“ haben und welche Probleme sich aufgrund dessen ergeben, hat mich immer wieder irritiert, da ich der Meinung bin, dass ich als Lehrerin versuchen sollte, alle meine Lernenden im gleichen Maße wertzuschätzen. Kinder können sich nicht aussuchen, ob sie arm oder reich, talentiert oder untalentiert und mit oder ohne Migrationshintergrund geboren werden. All diese Klassifizierungen sind meines Erachtens nur Zuschreibungen, die ihnen von ihrer Umwelt aufgedrängt werden. Ich als Lehrerin will versuchen, mich an solchen Etikettierungen möglichst nicht zu beteiligen. Eine Möglichkeit, dies nicht zu tun, ist sicherlich der reflektierte und kritische Umgang mit Schulbüchern. Das Schulbuch, das oft auch als der beste Freund der Lehrenden bezeichnet wird, begleitet die Lernenden der Sekundarstufe I vier Jahre lang. Natürlich kann man nicht sagen, dass jede einzelne Übung und jeder Text dazu beiträgt, den Lernenden verdeckt Werte und Moraleinstellungen zu vermitteln, aber im Gesamtbild über mehrere Jahre gesehen, vermittelt ein Schulbuch sehr wohl ein bestimmtes und erwünschtes Bild der Gesellschaft. Deswegen war es mir so wichtig, mich bei der Auswahl der zu analysierenden Schulbücher auf eine Art, nämlich die Sprachlehrwerke, festzulegen. Denn ich kann mit ziemlicher Sicherheit sagen, dass jeder und jede Lernende ein solches Buch bekommt, was beispielsweise bei den Übungs- oder Lesebüchern nicht der Fall sein muss.

Inhaltsverzeichnis

1 Definition der Forschungsfrage	1
2 Der Stellenwert von Schulbüchern im Unterricht	3
2.1 Definition und Stellenwert im Unterricht	3
2.2 Gesellschaftliche Funktionen des Schulbuches	4
2.3 Einflussfaktoren auf die Erstellung von Schulbüchern	5
2.4 Lehrpersonen und deren Umgang mit Lehrwerken	6
3 Schule und Schulbücher im migrationsgesellschaftlichen Kontext	8
3.1 Kennzeichen einer Migrationsgesellschaft	8
3.1.1 Mensch mit Migrationshintergrund – wer ist das?	10
3.1.2 Ihr seid nicht wie wir – Othering in der Migrationsgesellschaft	14
3.1.3 Neue Formen von Rassismus in der Migrationsgesellschaft	15
3.1.4 Schulische Normalitäten in der Migrationsgesellschaft	17
3.1.5 Sind wir alle gemeine Rassisten?	20
3.2 Existiert die Realität der Migrationsgesellschaft für Schulbücher?	23
3.3 Das Schulbuch als Diskursmedium über Migrationsandere	26
3.4 Schulbücher, Sozialisation und Identitätsbildung?	27
3.4.1 Das Schulbuch als ambivalentes Sozialisationsmedium	28
3.4.2 Zwischen Identitätsentwicklung und Subjektivierung	28
3.4.3 Forderungen an Schulbücher	30

4 Vom Paternalismus zum Pseudo-Paternalismus	32
4.1 Paternalismus – eine Begriffsdefinition	32
4.2 Die Unvermeidbarkeit von paternalistischem Handeln im pädagogischen Kontext	35
4.3 Sinnvoller Umgang mit pädagogischem Paternalismus im Unterricht	36
4.4 Vom Paternalismus zum Pseudo-Paternalismus	38
4.4.1 Pseudo-paternalistische Argumentationen in der Migrationsgesellschaft	39
4.5 Welche Ziele stecken hinter pseudo-paternalistischem Handeln in der Migrationsgesellschaft?	42
4.5.1 Die Konstruktion der Anderen als Ablagefläche für negative Eigenschaften	44
4.5.2 Die Sicherung von Privilegien und Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheiten	45
4.5.3 Die Stabilisierung des Ordnungssystems und Bestätigung des Wirs durch die Orientierung an mehrheitsgesellschaftlichen Normen	46
4.5.4 Der gesellschaftliche Nutzen	47
4.6 Pseudo-Paternalismus in Lehrwerken – eine eigene Definition	48
 5 Forschungsmethode	 50
5.1 Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger	50
5.1.1 Theoretischer Rahmen	50
5.1.2 Die Analyse von Diskursfragmenten	51
5.2 Text- und Kontextanalyse nach Hornscheidt/Göttel	52
5.3 An die Fragestellung angepasster Analysebogen	52
5.4 Vorgehensweise bei der Analyse	54

6 Analysen der Deutschsprachlehrwerke	57
6.1 Auswahl der zu analysierenden Deutschsprachlehrwerke	57
6.2 Analysen der ausgewählten Deutschsprachlehrwerke	58
6.2.1 Reihe: Deutschstunde	59
6.2.1.1 Deutschstunde 1	59
6.2.1.2 Deutschstunde 2	61
6.2.1.3 Deutschstunde 3	62
6.2.1.4 Deutschstunde 4	65
6.2.1.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen	68
6.2.2 Reihe: ganz klar: Deutsch	69
6.2.2.1 ganz klar: Deutsch 1	69
6.2.2.2 ganz klar: Deutsch 2	72
6.2.2.3 ganz klar: Deutsch 3	73
6.2.2.4 ganz klar: Deutsch 4	75
6.2.2.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen	79
6.2.3 Reihe: Deutsch	80
6.2.3.1 Deutsch 1	80
6.2.3.2 Deutsch 2	82
6.2.3.3 Deutsch 3	85
6.2.3.4 Deutsch 4	88
6.2.3.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen	90
6.2.4 Reihe: Sprachbuch	91
6.2.4.1 Sprachbuch 1	91
6.2.4.2 Sprachbuch 2	94
6.2.4.3 Sprachbuch 3	94
6.2.4.4 Sprachbuch 4	95
6.2.4.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen	100

6.2.5 Reihe: Mit eigenen Worten	101
6.2.5.1 Mit eigenen Worten 1	101
6.2.5.2 Mit eigenen Worten 2	102
6.2.5.3 Mit eigenen Worten 3	104
6.2.5.4 Mit eigenen Worten 4	106
6.2.5.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen	109
6.2.6 Reihe: Treffpunkt Deutsch	110
6.2.6.1 Treffpunkt Deutsch 1	110
6.2.6.2 Treffpunkt Deutsch 2	111
6.2.6.3 Treffpunkt Deutsch 3	113
6.2.6.4 Treffpunkt Deutsch 4	115
6.2.6.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen	120
6.2.7 Reihe: wortstark	121
6.2.7.1 wortstark 1	121
6.2.7.2 wortstark 2	125
6.2.7.3 wortstark 3	128
6.2.7.4 wortstark 4	128
6.2.7.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen	129
6.3 Fazit	130
6.3.1 Zusammenfassung der Analysen	130
6.3.2 Auswirkungen der Ergebnisse auf den bestehenden Diskurs	133
6.3.3 Notwendige Änderungen	135
Nachwort	138
Verzeichnis der analysierten Deutschsprachlehrwerke	139
Abbildungsverzeichnis	142
Literaturverzeichnis	143

1 Definition der Forschungsfrage

Schulische Lehrwerke haben von Grund auf einen paternalistischen Charakter, was bedeutet, dass zwischen denen, die eine bestimmte Form der Unterstützung brauchen (Behandelte) und jenen, die solche Unterstützung geben können (Behandelnde), unterschieden wird, wobei das Ziel dieser Unterstützung ist, das Wohl und die Handlungsmöglichkeiten der Behandelten zu erhöhen. (cf. AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik¹)

Dass das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ein paternalistisches ist, ist wahrscheinlich unumgänglich, da es sich bei den betroffenen Personen um Erwachsene und Kinder handelt, wobei erstere von einem Wissens- und Erfahrungsvorsprung profitieren. In vielen alltäglichen schulischen Situationen wird allerdings von Paternalismus gesprochen, obwohl es sich dabei eigentlich um ‚Pseudo-Paternalismus‘ handelt. Darunter ist zu verstehen, dass nicht primär das Wohl des Behandelten im Vordergrund steht, sondern die Erhaltung einer imaginären gesellschaftlichen Einheit und bestehender Machtstrukturen, die lediglich unter dem Deckmantel des Schutzes der anderen und der Verbesserung ihrer Lebensqualität und Chancen stehen, ohne die Erreichung dieser Ziele tatsächlich gewährleisten zu können. (cf. ebd.) Es ist folglich möglich, dass das paternalistische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden durch Othering gegenüber Lernenden mit Migrationshintergrund zu Pseudopaternalismus umgewandelt wird.

Unter ‚Othering‘ ist allgemein das Konstruieren eines Wirs und eines Nicht-Wirs zu verstehen. Genauer gesagt bedeutet das, dass in der Gesellschaft ein Denken in Gruppen vorherrscht. Diese Gruppen bestehen nicht immer gleichberechtigt nebeneinander und werden teilweise bestimmten Menschen aufgrund von Differenzmerkmalen zugeschrieben. Eine dieser Gruppen, die von einem mehrheitsgesellschaftlichen Wir konstruiert und in eine inferiore Position gedrängt wird, ist die derjenigen, denen man wegen ihres Aussehens, ihrer Sprache oder ihrer Herkunft zuschreibt, dass sie aufgrund einer selbst gemachten oder in der Familie bereits vor längerer Zeit erlebten Migrationserfahrung nicht zum Wir gehören,

¹ cf. www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html

sondern zur Gruppe der Anderen². Es handelt sich dabei wie bereits angedeutet um migrationsgesellschaftliches Othering.

Es stellt sich nun die Frage, ob auch in Deutschsprachlehrwerken migrationsgesellschaftliches Othering stattfindet, das dazu führt, dass der paternalistische Charakter dieser Unterrichtsmaterialien durch den gezielten Einsatz der Figur dieser durch Differenzmerkmalen als migrationsanders markierten Menschen in Pseudo-Paternalismus umgewandelt wird und nicht mehr das Wohl der Lernenden, das sich in diesem Fall vor allem durch das Aneignen der im Unterrichtsfach Deutsch zu erwerbenden Fähigkeiten äußert, alleine im Vordergrund steht, sondern auch die Erreichung nationalstaatlicher Ziele, die dafür sorgen sollen, dass in der Gesellschaft erwünschte Werte und Ideologien weiter bestehen können.

² Es handelt sich bei der Großschreibung dieses Wortes um eine bewusst gewählte Schreibung, die verdeutlichen soll, dass es sich dabei um die Gruppe derer handelt, die vom mehrheitsgesellschaftlichen ‚Wir‘ als ‚die Anderen‘ konstruiert, als homogene Gruppe zusammengefasst und ausgegrenzt werden.

2 Der Stellenwert von Schulbüchern im Unterricht

Wenn man darüber nachdenkt, welche Lehrmittel Lernende während ihrer gesamten Schullaufbahn am treuesten begleiten, so wird man sehr bald auf das Schulbuch stoßen, das man jedes Jahr zu Schulbeginn in die Hände gegeben bekommt und auf welches man gut aufpassen muss, weil man es während des Schuljahres mehrmals wöchentlich mit in die Schule nehmen muss, um im Unterricht damit zu arbeiten. Es ist anzunehmen, dass ein Lehrmittel, das im schulischen Alltag so präsent ist, auch einen hohen Stellenwert im Unterricht hat und es sich somit durchaus lohnt, dieses Medium, das die Lernenden bei ihrer Entwicklung zu erwachsenen Menschen und ihrer Ausbildung begleitet, genauer unter die Lupe zu nehmen. Die Analyse von Schulbüchern ist bereits seit Jahren ein wichtiger Bestandteil der Forschung und hat auch bereits manche Neuerung in der Gestaltung von Lehrwerken initiiert. Verschiedenste fachliche und thematische Aspekte wurden kritisch begutachtet. Bevor man sich allerdings an eine solche Analyse wagen kann, sollte im Vorfeld geklärt werden, ob dieser antizipierte hohe Stellenwert des Schulbuchs auch tatsächlich belegt werden kann und welche Funktion dieses Lehrmittel im Unterricht tatsächlich einnimmt. Interessant ist es auch, einen Blick auf die Erstellung von Schulbüchern zu werfen, weil diese staatlich auferlegten Regeln und Prüfungsverfahren unterliegt. Zuletzt stellt sich die Frage, wie Lehrende mit diesem Medium umgehen, da sie letztlich immer diejenigen sind, die zur Arbeit mit den Lehrwerken anleiten. All diese Vorüberlegungen sind notwendig, um zu erheben, ob eine Analyse von Schulbüchern ihre Berechtigung hat. Denn nur wenn Lehrwerke die Lernenden tatsächlich begleiten und somit auch einen Beitrag zu ihrer Sozialisation leisten, erscheint es angebracht, dieses Medium genauer und auch kritisch zu analysieren.

2.1 Definition und Stellenwert im Unterricht

Schulbücher begleiten Lernende tag ein tag aus in ihrem schulischen Alltag. Es stellt sich allerdings die Frage, was tatsächlich als Schulbuch bezeichnet werden kann. Richard Bamberger versuchte eine Definition zu finden und Merkmale von Schulbüchern zusammenzufassen. (cf. Bamberger 1998: 7) Laut seiner Definition versteht man unter Schulbüchern „für den Unterricht verfasste Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch oder Broschürenform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten [...]“. (ebd.) Als Textart ist es zwischen einem wissenschaftlichen Werk und einem Sachbuch einzuordnen, allerdings steht, im Gegensatz zu den eben

genannten Arten, der Urheber nicht im Vordergrund. (cf. ebd.) Das Schulbuch ist außerdem durch besondere Merkmale gekennzeichnet. Die Autoren sind an im Lehrplan stehende Vorgaben gebunden, die Adressaten sind ganz genau definiert, der Inhalt ist methodisch aufbereitet, hierarchisch aufgebaut, eingegrenzt und bietet immer nur eine Auswahl aus einem viel größeren und komplexeren Wissensgebiet. Schulbücher sind so konzipiert, dass sie in das komplexe System des Unterrichts eingebunden werden können und sind auf lernpsychologischen Erkenntnissen basierend gestaltet. (cf. ebd.) Außerdem unterliegen sie einer kommissionellen Prüfung und behördlichen Zulassung. (cf. ebd.)

Wie bereits angedeutet wurde, gehört das Schulbuch seit jeher genauso zur Schule wie Lehrende und Lernende. Da man es sich kaum aus dem schulischen Alltag wegdenken kann, ist anzunehmen, dass sein Stellenwert ein sehr hoher ist. Erwiesen ist, dass das Schulbuch „ein wichtiges Bindeglied zwischen Lehrplan und Unterricht“ (Killus 1998: 11) darstellt und als „Planungs- und Steuerinstrument des Unterrichts“ (ebd.: 20) gesehen werden kann. Es kann auch behauptet werden, dass Schulbücher einen bedeutenden Einfluss darauf haben, was im Unterricht, in welcher Abfolge und in welcher Art und Weise gelehrt wird. (cf. Bamberger 1998: 8) Diese Behauptung kann auch durch eine Rundfrage bestätigt werden, bei der 82% der Befragten der Meinung waren, dass Schulbücher Teil des heimlichen Lehrplans sind und somit den Unterricht erheblich beeinflussen. (cf. ebd.: 18) Wenn dem Schulbuch so viel Macht zugesprochen wird, so ist anzunehmen, dass es auch in der Realität ein Lehrmittel ist, das Einfluss nehmen kann, denn wie Bamberger betont, konnten bereits viele inhaltliche und methodische Neuerungen des Unterrichts mit der Hilfe des Schulbuchs ermöglicht und etabliert werden. (cf. ebd.: 28)

2.2 Gesellschaftliche Funktionen des Schulbuches

Lehrwerke erfüllen verschiedene Funktionen im schulischen Zusammenhang. Auch gesamtgesellschaftlich gesehen, nehmen sie einen wichtigen Platz ein. Sie tragen dazu bei, dass sich die Lernenden, die zwangsläufig mit ihnen arbeiten müssen, zu erwachsenen Individuen entwickeln können, die bestimmte fachliche Kompetenzen und gesellschaftliche Werte vermittelt bekommen haben und darauf basierend durchs Leben gehen und sich weiterentwickeln. Da Schulbücher, wie ihr Namen bereits verrät, für den Einsatz in der Schule konzipiert sind, erfüllen sie allgemeine didaktische Funktionen. Im Rahmen dieser Arbeit, sind diese eben genannten Funktionen allerdings nicht vordergründig von Interesse. Viel wichtiger sind die kulturelle, die politische und die ökonomische Funktion. (cf.

Bamberger 1998: 14) Unter der kulturellen Funktion versteht man, dass Schulbücher immer eine Vorstellung von der Welt zeigen, die gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse repräsentiert. (cf. ebd.) Die politische Funktion besagt, dass aktuell herrschende politische Machtverhältnisse in Schulbüchern wirksam werden, oder aber auch, dass Schulbücher gegen diese wirken können. (cf. ebd.) Es ist allerdings anzunehmen, dass vorwiegend den bestehenden Machtverhältnissen zugearbeitet wird, weil jedes Lehrmittel der staatlichen Überprüfung und Genehmigung unterliegt. Dies geschieht sicherlich zum Schutz vor negativer ideologischer Beeinflussung, man könnte es allerdings auch als Machtinstrument beurteilen, das die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen erhalten soll. Zuletzt nennt Bamberger noch die ökonomische Funktion von Schulbüchern, die die wirtschaftliche Bedeutung für die Verlage beschreiben soll. (cf. ebd.) Aus dieser letzten Funktion lässt sich auch die Annahme ableiten, dass Verlage, die darauf hoffen, dass ihre eingereichten Lehrwerke für den Unterricht zugelassen werden, was einen hohen Gewinn für den Verlag zur Folge hätte, da Schulbücher normalerweise jahrelang zum Einsatz kommen, sich an den gewünschten staatlichen Normen orientieren und eher selten Innovatives ausprobieren. Schulbücher sind somit zwar einerseits ein Spiegelbild der in einer Gesellschaft vorherrschenden Normen und Werte und können eine politische Steuerungsfunktion übernehmen, da sie Inhalte entsprechend der vorherrschenden Politik auswählen, weglassen oder verzerrt wiedergeben (cf. Paseka 2004: 37), andererseits sind sie dadurch bedingt kein wirkliches Abbild der gesellschaftlichen Realität, weil nur ein verzerrtes Bild aus Sicht der Machthabenden gezeigt und durch die Auswahl von Inhalten legitimiert wird, was zulässig und wünschenswert für die jeweilige Zeit ist. (cf. ebd.: 39) Schulbücher sollen nun einmal die Forderungen der Gesellschaft erfüllen, die auch in den Unterrichtsprinzipien verankert sind und ebenfalls Einfluss auf die Schulbuchgestaltung haben. (cf. Bamberger 1998: 19)

2.3 Einflussfaktoren auf die Erstellung von Schulbüchern

Wie bereits angedeutet wurde, darf ein Schulbuch nur dann offiziell als Lehrmittel bezogen werden, wenn es approbiert ist, was bedeutet, dass es dem Prüfungsverfahren einer Kommission unterzogen wird. Im Falle des Unterrichtsfaches Deutsch ist das eine eigene Gruppe von Sachverständigen, die sich lediglich mit Deutschlehrwerken beschäftigt. Im Rahmen des Begutachtungsverfahrens muss festgestellt werden, ob das Schulbuch alle Kriterien erfüllt, vor allem hinsichtlich der Übereinstimmung mit dem Lehrplan, der Schüleradäquatheit, der sachlichen Richtigkeit, der Berücksichtigung der Lebenswelt der

Lernenden und ihrer zukünftigen Arbeitswelt, der staatsbürgerlichen Erziehung, der demokratischen Einstellung, der Einhaltung der Rechtsvorschriften, der Gestaltung, der Zweckmäßigkeit und der Gleichbehandlung. (cf. BM:UK 1986, § 14, Abs. 2)

Wenn man nun davon ausgeht, dass alle approbierten Schulbücher dieses Prüfungsverfahren bestanden haben, so sollte man eigentlich auch annehmen können, dass diese Bücher den eben angeführten Kriterien entsprechen. Wenn dem tatsächlich so wäre, dann würde sich die Frage stellen, warum Schulbuchanalysen trotz alledem immer wieder durchgeführt werden und Mangelhaftigkeiten nachweisen können. Natürlich kann bei den Prüfungsverfahren nicht jede Schwachstelle von Schulbüchern aufgezeigt und kritisiert werden, weil es einfach zu viele thematische Aspekte gibt, die in Lehrwerken vorkommen. Dieses Faktum legitimiert allerdings auch wiederum das Durchführen von Schulbuchanalysen, wie es in dieser Arbeit gemacht werden soll. Denn die aus solchen Analysen gewonnenen Ergebnisse können über kurz oder lang einen Beitrag dazu leisten, dass Änderungsvorschläge einmal auch die Prüfungskommissionen erreichen.

2.4 Lehrpersonen und deren Umgang mit Lehrwerken

Wie sich gezeigt hat, nimmt das Schulbuch einen wichtigen Platz in den Klassenzimmern ein und ist somit nicht nur ein Lehrmittel, das zur Verfügung steht, sondern tatsächlich intensiv genutzt wird und somit auch die Entwicklung und Bildung der Lernenden steuern kann. Ein Schulbuch nimmt aber nur dann Einfluss, wenn sich die Lehrperson unreflektiert von ihm leiten lässt und es dazu kommt, dass nicht mehr der oder die Lehrende sondern das Buch den Unterrichtsverlauf steuert. Lehrende, die dies nicht zulassen, können einige aufgrund geltender Prinzipien entstandene Schwachstellen von Lehrbüchern kompensieren. Vor allem im Hinblick auf die Vermittlung von gesellschaftlichen Wertvorstellungen können sie dafür sorgen, dass eventuell missverständlich formulierte Passagen in den Büchern richtig interpretiert oder stereotype Aussagen entlarvt und richtiggestellt werden. Die Rolle der Lehrenden ist folglich im Umgang mit Schulbüchern von hohem Stellenwert.

Dagmar Killus meint, dass Schulbücher aufgrund ihrer didaktisch ausgesuchten Fülle an Materialien und wegen der Tatsache, dass sie staatlich geprüft sind und die in den Büchern zu findenden Inhalte als für den Unterricht geeignet erachtet werden, prädestiniert dafür sind, als Leitmedium im Unterricht angesehen zu werden. (cf. Killus 1998: 15) Die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden werden durch Lehrwerke vorstrukturiert (cf. ebd.: 272), allerdings obliegt es den Lehrpersonen, inwieweit sie sich an diese Vorgaben gebunden

fühlen. Das Schulbuch unterstützt sie, sofern diese es wünschen und zulassen. (cf. ebd.: S. 11) Es sind folglich kritische Lehrende gefragt, die Einwände gegen stereotype und falsche Darstellungen formulieren, denn durch das Einsetzen von Material, das Klischees und Vorurteile transportiert, werden sie zu Mit-Produzenten von Ungleichheitsstrukturen. (cf. Paseka 2004: 40) Letzten Endes sind es die Lehrpersonen, die in der Lage sein sollen, das Bestmögliche aus den Schulbüchern herauszuholen. (cf. Bamberger 1998: 179)

3 Schule und Schulbücher im migrationsgesellschaftlichen Kontext

Nachdem kurz skizziert wurde, welchen Stellenwert und welche Wirkungsmöglichkeiten Schulbücher im schulischen Geschehen haben, folgt nun die Beschäftigung mit der Institution Schule im migrationsgesellschaftlichen Kontext, da diese den Rahmen bildet, in dem Schulbücher zum Einsatz kommen. Zuerst wird definiert werden, was man unter dem Begriff Migrationsgesellschaft versteht und welche Kennzeichen ihm zugewiesen werden können. Dabei soll vor allem auch ein spezifischer Einblick in die in Österreich vorherrschenden Bedingungen geboten werden. Es wird aber auch geklärt, wer mit dem oftmals verwendeten Nachsatz „mit Migrationshintergrund“ eigentlich bezeichnet werden soll, welche Konnotationen mit diesem Begriff verbunden werden und mit welchen Normalitäten ein sogenannter Lernender mit Migrationshintergrund in der Schule konfrontiert wird. Abschließend wird noch ein Blick auf das Medium Schulbuch in der Migrationsgesellschaft geworfen, wobei herausgefunden werden soll, ob die Realität der Migrationsgesellschaft für Schulbücher überhaupt existiert, welchen Beitrag sie zum bestehenden Diskurs über Menschen mit Migrationshintergrund leisten und inwiefern das Schulbuch als ambivalentes Sozialisationsmedium brauchbar ist.

3.1 Kennzeichen einer Migrationsgesellschaft

Die Gesellschaft ist eine nach bestimmten Kriterien hierarchisch strukturierte Gruppe. Deswegen ist sie immer grundsätzlich von Machthierarchien gekennzeichnet, wobei Menschen aufgrund unterschiedlicher Differenzmerkmale entweder einer inferioren, das heißt außerhalb der Gesellschaft stehenden und machtlosen, oder machthabenden gesellschaftlichen Gruppe angehören. Mit Migration kommt allerdings ein weiteres Differenzmerkmal ins Spiel, das unveränderbar ist, weil an der Herkunft nichts geändert werden kann und das der Majoritätsgesellschaft insgesamt ermöglicht, die bessere, mächtigere und somit entscheidungsbefugte Position einzunehmen. Wenn man im alltäglichen Leben auf den Begriff der Migration stößt, so ist er meistens sehr negativ konnotiert und wird stellvertretend für die Annahme verwendet, dass durch die Anwesenheit von Migranten oder Migrantinnen eine vormals als normal geltende Situation ins Wanken geraten ist und es nun ein Problem gibt, das allerdings vorwiegend von den Nicht-Migranten als solches wahrgenommen wird. Der Begriff der Migration wird heutzutage inflationär in den unterschiedlichsten Kontexten

wie Politik, Bildung und sonstigen gesellschaftlichen Zusammenhängen verwendet. Auch wenn Migration schon immer ein wichtiger Antrieb für gesellschaftlichen Wandel war, bei dem Migranten und Migrantinnen vor allem als die Akteure anzusehen waren, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven eingebracht haben (cf. Mecheril 2010: 8), ist die Gegenwart für das Phänomen der Migration prädestiniert, da Menschen heutzutage aufgrund technologischer Entwicklungen immer leichter bereit und in der Lage sind, ihren Arbeitsplatz und somit auch ihren Lebensmittelpunkt zu verlagern. (cf. ebd.: 7)

In den von Migration betroffenen Gesellschaften neigt man dazu, zwischen der Mehrheit und der Minderheit zu unterscheiden, wobei Migrantinnen und Migranten zu der zweiten Gruppe gezählt werden. Ausgehend von einem solchen Schubladendenken, erscheint es somit auch logisch, dass die Mehrheitsgesellschaft keine Veranlassung dazu sieht, das bestehende und auf sie zugeschnittene System, das aufgrund des Phänomens der Migration mit Veränderungen konfrontiert ist, zu ändern, da sie der Meinung ist, dass sich die Minderheit einfach in das bestehende System eingliedern und an vorherrschende Gegebenheiten anpassen muss. Betrachtet man allerdings die Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung zum Thema "Arbeitsmarktsituation von Zuwanderern und ihren Nachkommen" aus dem Jahr 2008, basierend auf den Aussagen zum Migrationshintergrund der österreichischen Bevölkerung gemacht werden können, erkennt man, dass 18,9% der Gesamtbevölkerung einen sogenannten Migrationshintergrund aufweisen. (cf. Statistik Austria³) Es handelt sich dabei um Personen, von denen beide Elternteile außerhalb Österreichs geboren wurden. (cf. ebd.) Wenn man folglich davon ausgehen kann, dass ein Fünftel der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund hat, erscheint es noch diskriminierender, wenn die Anliegen dieser großen in Österreich lebenden Gruppe als Minderheitsthemen abgetan werden und eine Anpassungsleistung eingefordert wird, anstatt sich den Herausforderungen zu stellen und bestehende Systeme zu verändern und zu öffnen. (cf. Mecheril 2010: 8) Der Begriff der Migration bringt folglich für die Gesellschaft auch eine Auseinandersetzung mit der Frage mit sich, ob das Bestehende erhalten oder umgestaltet werden soll. (cf. Broden/Mecheril 2007: 7) Häufig ist es allerdings so, dass die durch Migrationsprozesse initiierten Veränderungen von der Mehrheitsgesellschaft vielmehr als Probleme und Schwierigkeiten angesehen werden, da die Gesellschaft zum einen mit pragmatisch-technischen Herausforderungen konfrontiert wird, die vor allem Neugestaltungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen mit sich bringen und zum anderen auch vor eine moralische Herausforderung gestellt wird, da Staaten, die sich an

³http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html

Egalitäts- und Gerechtigkeitskonzepten orientieren, durch die Existenz von Migranten und Migrantinnen die tatsächliche Einhaltung dieser Konzepte gewährleisten sollten, um ihr eigenes Selbstverständnis als gerechte Nation nicht zu verunsichern. (cf. Mecheril 2010: 10)

Abschließend lässt sich also zusammenfassen, dass die sogenannte Migrationsgesellschaft mit dem Phänomen des gesellschaftlichen Wandels, wie beispielsweise die Übertragung von Sprachen und Lebensweisen in die neue Gesellschaft, konfrontiert wird und immer wieder mit unterschiedlichen Herausforderungen, die als Probleme deklariert werden, in Verbindung gebracht wird und von einem Denken in verschiedenen hierarchischen Gruppen und dem Wahrnehmen und Zuschreiben von Fremdheit dominiert (cf. Broden/Mecheril 2007: 7) Die Mehrheitsgesellschaft entwickelt deswegen verschiedene Strategien, wie modernisiertes rassistisches Denken und Othering, als Reaktion auf die Migrationsgesellschaft. Beide werden im Anschluss auch noch kurz vorgestellt werden.

3.1.1 Mensch mit Migrationshintergrund – wer ist das?

Lehrende, Politiker, Medien und viele andere Leute sprechen sehr oft von Menschen mit Migrationshintergrund. Oftmals ist allerdings nicht ganz klar, wer denn nun wirklich als solcher bezeichnet wird. Es entsteht leicht der Eindruck, dass Leute, die in irgendeiner Weise von der fiktiven nationalstaatlichen Norm abweichen, als anders abgestempelt werden. Diese vermeintlichen Abweichungen können unterschiedlichster Art sein und werden oftmals über das Aussehen, die Sprache oder die Herkunft ausgemacht. Auch die häufig gestellte Frage nach der Herkunft wird mehrheitlich aufgrund von Physiognomie, Namen oder Akzent gestellt, weil die Abweichung von der fiktiven Norm Irritation auslöst und der Fragende wieder Ordnung in seine System bringen will, in dem er alle Menschen in Gruppen einteilt, und deswegen zusätzliche Auskünfte über die Abstammung des Gegenübers einholen muss. (cf. Battaglia 2007: 182) Rommelspacher meinte dazu, dass solche teilweise auch rassistischen Einteilungsweisen auf der Theorie der Unterschiedlichkeit der menschlichen Rasse basieren, wobei diese zwischen vier spezifische Differenzierungshandlungen unterscheidet (cf. Rommelspacher 2011: 29):

Bei der Naturalisierung, werden soziale und kulturelle Differenzen als von der Natur gegeben angesehen und somit als vererbt und unveränderbar deklariert, bei der Homogenisierung werden die Menschen mit gleichen kulturellen und sozialen Eigenschaften zu einheitlichen Gruppen zusammengefasst, bei der Polarisierung stellt man verschiedene Gruppen einander

gegenüber, wobei diese als grundsätzlich verschieden angesehen werden und nicht miteinander vereinbar sind und bei der Hierarchisierung werden alle konstruierten Gruppen in eine Rangordnung gebracht. (cf. ebd.)

Diese eben genannten Differenzierungspraktiken lassen sich auch im alltäglichen Leben wiederfinden und fassen zusammen, auf welche Art und Weise Menschen in Kategorien eingeteilt werden.

Um nun aber wieder auf die zu Beginn gestellte Frage nach einer Definition eines Menschen mit Migrationshintergrund zurückzukommen, scheint es von Vorteil, sich diese von einer öffentlichen Einrichtung zu suchen, die im Umfeld der Institution Schule agiert, da im Rahmen dieser Arbeit auch die Analyse von Schulmaterial im Fokus steht. Auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens findet man eine allgemein geltende Definition. Es wird dabei betont, dass es eine allgemeine und auch unterschiedliche Definitionen gibt, die entweder aufgrund der Staatsbürgerschaft und/oder aufgrund des Geburtsortes beziehungsweise des Sprachgebrauchs zwischen Lernenden mit oder ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Die Definition des BIFIE beruht allerdings nur auf dem Herkunftsland, was auch die Klassifikation in unterschiedliche Generationen ermöglicht. Migranten und Migrantinnen erster Generation sind folglich jene Menschen, die so wie ihre Eltern nicht in Österreich geboren wurden, wohingegen jene der zweiten Generation bereits in Österreich zur Welt gekommen sind, während das bei ihren Eltern nicht der Fall war und als Einheimische werden jene Lernenden bezeichnet, von denen mindestens ein Elternteil in Österreich geboren wurde, unabhängig davon, wo der Lernende selbst zur Welt kam. (cf. Breit/Wanka⁴) Es kann per definitionem folglich sein, dass Lernende, die immer schon in Österreich gelebt haben und vielleicht keinen Bezug zu dem Heimatland ihrer Eltern haben, als Lernende mit Migrationshintergrund bezeichnet werden, wohingegen Lernende, die möglicherweise erst im Laufe ihrer Kindheit nach Österreich kamen und ein in Österreich geborenes Elternteil haben, als Einheimische bezeichnet werden, obwohl sie weniger Bezug zu ihrem neuen Lebensmittelpunkt haben, als erstere. Es drängt sich hierbei nun die Frage auf, wie es denn zu solchen kuriosen Definitionen kommen kann. Dafür liefern Mecheril und Castro Varela eine durchaus plausible Erklärung: Wer ein Migrant oder eine Migrantin ist, ist nicht von vornherein genau definiert, sondern muss als das Endprodukt einer kontextspezifischen und lokalen Praxis verstanden werden, was bedeutet, dass der Status des Migrant- oder Migrantin-Seins flexibel und je nach

⁴ www.bifie.at/print/11204

gegebenem Kontext als Schablone eingesetzt wird. (cf. Castro Varela/Mecheril 2010: 37) Das Urteil darüber, wer Migrant oder Migrantin ist, wird zudem auch noch von übergeordneten gesellschaftlichen Diskursen bestimmt und ist somit eine Ressource, die von den einzelnen Menschen und Institutionen genutzt wird. (cf. ebd.: 38) Erläutert werden kann dieses Phänomen wahrscheinlich am besten anhand eines Beispiels: Ein deutscher Türkischlehrer für Erwachsene erzählte, dass er in den achtziger Jahren immer wieder zu Fortbildungen von Sozialarbeitern eingeladen wurde, die ihn als „Türke“ über die Lebensweise „der Türken“ sprechen hören wollten, in den neunziger Jahren wurde er dann als „Migrant“ eingeladen, um über „Migranten“ zu sprechen und 2001 wurde er als „Moslem“ zu Diskussionen etc. gebeten, um über „die Moslems“ zu sprechen. (cf. Thomas-Olalde 2011: 35) Wie dieses Beispiel veranschaulichen soll, wurden immer wieder Zuschreibungen herausgegriffen, die gerade benötigt wurden. Es gibt folglich keine klaren Definitionen, wer als Person mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund bezeichnet werden soll, da man sich dieser Floskel immer dann bedient, wenn man bestimmte Konnotationen, die diese Bezeichnung mit sich bringt, ausdrücken möchte. Denn wenn dem nicht so wäre, gäbe es keinen Grund, zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund zu unterscheiden. Warum man diese Unterscheidungen dennoch immer wieder macht, soll an späterer Stelle nochmals genauer analysiert werden. Faktum ist aber, dass die Bezeichnung „MigrantIn“ nicht eine essentialistische Identität repräsentiert, sondern vielmehr eine Konstruktion ist, die die politische Identität der einzelnen Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft stärkt. (cf. Gouma⁵)

Um im Rahmen dieser Arbeit den bestehenden Diskurs zwar aufzeigen zu können und dennoch eine Irritation herbeizuführen und somit nicht dazu beizutragen, dass sich bestehende Strukturen unreflektiert fortsetzen, soll von nun an nicht mehr auf die Bezeichnung „mit oder ohne Migrationshintergrund“ zurückgegriffen werden, weil es sich bei dieser Unterscheidung um eine Schubladisierung handelt, die dazu verwendet wird, sich von konstruierten anderen Gruppen abzugrenzen, um die Existenz der eigenen fiktiven Gruppe zu bestätigen und eine gesellschaftliche Hierarchie herzustellen. Die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ ist folglich sehr problematisch, weil sie oftmals pauschal und falsch verwendet wird. In dieser Arbeit, die gesellschaftliche Realitäten, nämlich approbierte Deutschlehrwerke, analysiert, soll trotz der Problematik solcher gruppierender Begriffe auch mit einer Unterscheidung gearbeitet werden, obwohl immer im Hinterkopf zu bleiben hat, dass das nicht richtig ist und

⁵ <http://www.migrazine.at/node/648>

keinesfalls legitimiert werden darf. Es wird deswegen im Anschluss an Paul Mecherils und Thomas Teos neu eingeführten Begriff der ‚Anderen Deutschen‘ in adaptierter Form zurückgegriffen werden. Bei Anderen Deutschen handelt es sich um „Menschen, die in Deutschland leben, aber keine konventionelle deutsche Geschichte aufweisen, weil sie zwar in Deutschland aufgewachsen sind, jedoch als Fremde angesehen werden [...]“. (Mecheril 1997: 177) Auch wenn natürlich klar ist, dass alle Deutschen andere Deutsche sind, da es Menschen mit krummen Nasen, roten Haaren, verschiedenen Religionen, anderer Herkunft als Deutsch etc. gibt und der Idealtypus eines Deutschen folglich nur eine Vorstellung oder ein Wunsch aber keine realistische Figur ist, soll dieser Begriff laut Mecheril und Teo, die sich selbst auch als Andere Deutsche sehen, verwendet werden, um zu verdeutlichen, dass es keine inhaltliche Gültigkeit dafür gibt, wer deutsch ist, sondern dass all jene, deren Lebensmittelpunkt in Deutschland liegt, die aber immer wieder mit dem Stempel der Fremdheit in Berührung kommen, als Andere Deutsche bezeichnet werden. (cf. Mecheril/Teo 1997: 9-10) Als Fremde werden Andere Deutsche bezeichnet, weil sie aufgrund sozialer oder physiognomischer Charakteristika nicht dem fiktiven Bild des „Standard-Deutschen“ entsprechen. (Mecheril 1997: 177)

Da im Rahmen dieser Arbeit allerdings Migrationsphänomene in Österreich durchleuchtet werden sollen, erscheint der Begriff der Anderen Deutschen nicht optimal. Deswegen soll auf einen weiteren sehr ähnlichen Begriff von Mecheril zurückgegriffen werden, in der Annahme, dass er prinzipiell auf dem Konzept der Anderen Deutschen beruht. Dieser Begriff ist ‚der Migrationsandere‘ und erscheint Mecheril sehr passend aufgrund seines Konstruktionscharakters und weil er auf „in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen verweist“. (Mecheril 2010: 17)

Wenn im Folgenden nun die Rede von Migrationsanderen ist, so handelt es sich dabei um Menschen, die ihren Lebensmittelpunkt in Österreich haben und trotzdem immer wieder als fremd und anders angesehen werden, weil sie dem fiktiven und von der Mehrheitsgesellschaft konstruierten Idealtypus des „echten Österreichers“ nicht entsprechen. Auch die Großschreibung des Worts „andere“ ist dabei von Mecheril und Teo übernommen worden, um zu kennzeichnen, dass damit ein Eigenname für all jene Menschen gemeint ist, die von der Mehrheitsgesellschaft als anders und außerhalb der eigenen Gruppe stehend gesehen werden. Auch bei der später nachfolgenden Schulbuchanalyse werden Textstellen herausgesucht, in denen Migrationsandere zu finden sind. Da allerdings anzunehmen ist, dass in Schulbüchern nicht sehr oft die Rede von Migranten oder Migrantinnen etc. sein wird, soll außerdem auf die

zuvor beschriebenen Differenzmerkmale zurückgegriffen werden. Genauer wird im Methodenkapitel erläutert werden.

3.1.2 Ihr seid nicht wie wir – Othering in der Migrationsgesellschaft

Unser Alltag ist davon bestimmt, dass wir Menschen, die wir treffen oder sehen, aufgrund bestimmter Charakteristika in Schubladen einordnen. Dieser normale und durchaus notwendige Vorgang hilft uns, uns in der Welt zurechtzufinden, weil es schwierig wäre, wenn wir uns bildlich gesprochen immer wieder neue Schubladen bauen müssten, anstatt bereits vorhandene zur Kategorisierung zu nutzen. (cf. Hall 1997: 257) Wenn diese Schubladen allerdings dafür verwendet werden, um ganze Gruppen unterschiedlicher Menschen aufgrund von Eigenschaften, die ihnen von anderen zugeschrieben werden, pauschal einzuteilen, damit hegemoniale Machtprozesse legitimiert werden, kann nicht mehr von Kategorisierung die Rede sein. Es handelt sich vielmehr um eine strategische Möglichkeit, bestehende Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten

Gruppenbildungen muss man im Kontext der Bedürfnisstrukturen der Individuen und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen und kultureller Normen betrachten und auch als Ausdruck unterschiedlicher Machtinteressen verstehen. (cf. Rommelspacher 1997: 164) Auch in der Migrationsgesellschaft, in der man, wie bereits angedeutet wurde, dazu neigt, zwischen der Mehrheits- und der Minderheitengesellschaft zu unterscheiden, sind die eben genannten Punkte wichtige Beweggründe für diese Gruppierungen. Bezeichnungen wie Aus- und Inländer oder Mensch mit oder ohne Migrationshintergrund dienen dazu, sich sprachlich von den sogenannten Anderen, den Fremden oder den Unbekannten abzugrenzen. Anzumerken ist jedoch, dass das Wort „fremd“ hierbei häufig seinen eigentlichen Sinn verliert, da bei der Verwendung der oben genannten Begriffe, Mitmenschen bezeichnet werden, die man sehr wohl gut kennt und denen man bereits viele Charaktereigenschaften zugeschrieben hat, aufgrund derer sie zu einer homogenen Gruppe konstruiert werden. (cf. Thomas-Olalde 2011: 36) Edward Said gab diesem Gruppierungsprozess aus literaturwissenschaftlicher Sicht in den siebziger Jahren einen Namen. Er wollte mit dem Terminus des Orientalismus aufzeigen, wie der westliche Diskurs ein Bild des Orients konstruierte. (cf. Fischer 2010: 9) Auch das sich daraus ableitende Konzept des Otherings ist nicht nur eine Bezeichnung für das Denken in Schubladen, sondern vielmehr ein Konzept, das als Möglichkeit angesehen werden kann, „den Diskurs des Fremdmachens als gewaltvolle hegemoniale Praxis zu beschreiben“. (Castro

Varela/Mecheril 2010: 42) Othering ist ein Begriff, der die Praxen aufzeigen und beschreiben soll, die die sogenannten ‚Anderen‘ konstruieren und dabei zeitgleich ein kollektives machtvolleres ‚Wir‘ erzeugen. (cf. Thomas-Olalde 2011: 28) Ein positives Selbstbild des Wirs wird konstruiert und alle negativen Eigenschaften werden auf die Anderen projiziert, was auch gleichzeitig bestimmte, meist unfaire, Ungleichheiten zwischen dem Wir und den Anderen legitimieren soll und plausibel erscheinen lässt. (cf. ebd.: 30). Daraus folgt auch, dass die Anderen eine besondere Behandlung brauchen und keinen Zugang zu gewissen Privilegien haben dürfen. Dass es sich dabei um hegemoniale Ansichten handelt, die lediglich darauf beruhen, dass die Anderen, die die Minderheit darstellen, von dem mehrheitsgesellschaftlichen Wir konstruiert werden, wird vollkommen außer Acht gelassen. Auch dass die andere Gruppe anhand eigener ausgewählter Maßstäbe des Wirs bewertet wird, wird nicht berücksichtigt und ist somit eine sehr einseitige Betrachtungsweise. (cf. Fischer 2010: 6)

Ein weiterer problematischer Punkt beim Othering ist, dass die Anderen als homogene Einheit angesehen werden. Daraus folgt, dass einzelne Mitglieder der anderen Gruppe stellvertretend für alle anderen Mitglieder haftbar gemacht werden können, da man von Homogenität der Gruppe ausgeht. (cf. Battaglia 2007: 186) Man fordert von dem Anderen „als Repräsentant aller derartig *Anderen* zu agieren“ (ebd.: 192). Es entsteht teilweise sogar der Eindruck, dass sogenannte integrierte Menschen gar nicht gefragt sind, sondern „der auslands-repräsentative und –kompetente Ausländer“ (ebd.: 194), was die Betroffenen in einen Zwiespalt führt, weil sie sich einerseits anpassen sollen und andererseits anders sein sollen. (cf. ebd.: 194)

3.1.3 Neue Formen von Rassismus in der Migrationsgesellschaft

Rassistische Handlungen können als Strategie zur Abwertung der Anderen angesehen werden. Denn „Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (Memmi 1992: 164). Dabei wird ein tatsächlicher oder fiktiver Unterschied verallgemeinert, gewertet, als endgültiger Tatbestand deklariert und Unrecht den unterdrückten Opfern gegenüber legitimiert. (cf. ebd.: 167-174) Heutzutage denken allerdings viele Menschen, dass sich diejenigen, die der Mitte der Gesellschaft angehören, keiner radikalen Ideen bedienen. (cf. Scherschel 2011: 123) Die Mehrheitsgesellschaft wehrt sich dagegen, rassistisch zu sein und reagiert auf den Vorwurf auf vier verschiedene Arten:

Rassismus wird skandalisiert und jede Art rassistische Betätigung als Randphänomen im rechtsextremen Umfeld angesehen. (cf. Messerschmidt 2011: 41) Außerdem wird Rassismus gerne als Phänomen der Vergangenheit angesehen, da man die gegenwärtige Gesellschaft von den nationalsozialistischen Geschehnissen in der Vergangenheit strikt abtrennen will und es wird betont, dass jegliche Form von Diskriminierung mit der Unvereinbarkeit mit anderen Kulturen legitimiert werden kann. (cf. ebd.)

Es ist festzustellen, dass die „Fremden“ oft bedrohlich wirken, wenn sie in der Gruppe auftreten. (cf. Scherschel 2011: 127) Natürlich stimmt es, dass man den Rassismus zu Zeiten des Nationalsozialismus‘ nicht mit den heutigen rassistischen Erscheinungsformen vergleichen kann, was aber nicht bedeutet, dass Rassismus gegenwärtig kein Thema ist. Heutzutage geht man allerdings nicht mehr vorrangig von einem auf dem Konstrukt der Rassen basierenden Begriff aus. „Der neue, postkoloniale Rassismus ist ein ‚Rassismus ohne Rassen‘, also eine Herrschaftspraxis, die rassistisch wirksam ist, ohne explizit auf das Rasse-Konzept zurückgreifen zu müssen.“ (Mecheril/Melter 2010: 153) Das bedeutet, dass nicht mehr ausschließlich körperliche Merkmale sondern auch soziale, kulturelle und religiöse Aspekte als Unterscheidungskategorien belangt werden und somit nicht mehr die biologische Vererbung als vorherrschender Punkt anzusehen ist (cf. ebd.), sondern „die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenz“ (ebd.). Es kann hierbei folglich von kulturellem Rassismus gesprochen werden, der vor allem darauf basiert, dass unterschiedliche kulturelle Lebensformen unvereinbar zu sein scheinen, was zur Folge hat, dass die imaginierte kulturell andere Gruppe, der man ein kollektives natio-ethno-kulturelles Wesen zuschreibt, einen geringeren gesellschaftlichen Wert zugesprochen bekommt und deswegen auch weniger Rechte beanspruchen darf. (cf. ebd.) Ein weiteres Phänomen, das eng mit dieser neuen Art des Rassismus verbunden ist, kann mit dem Begriff des ‚aversiven Rassismus‘ beschrieben werden. (cf. Rommelspacher 1997: 161) Dabei werden die Migrationsanderen oftmals nicht offen attackiert, sondern man geht ihnen vielmehr aus dem Weg und scheut den Kontakt mit ihnen, ohne dass man dieses Verhalten bewusst an den Tag legt. (cf. ebd.) Wie sich bei Rommelspacher bereits gezeigt hat, werden die Migrationsanderen beim kulturellen Rassismus auch naturalisiert, homogenisiert, polarisiert und hierarchisiert (cf. Rommelspacher 2011: 29) und es wird ein scheinbarer Zusammenhang zwischen dem äußeren Erscheinungsbild, dem Wesen oder der Identität einer Person und dem Territorium hergestellt. (cf. Mecheril/Melter 2010: 154)

Kennzeichnend für diese neue Form des Rassismus ist auch die Wichtigkeit von Sprache und Diskurs. Rassismus kann nicht mehr nur als festes ideologisches System verstanden werden, sondern man muss davon ausgehen, dass er durch sprachlich vermittelte Klassifikationsprozesse entsteht und immer wieder reproduziert wird, denn tatsächliche körperliche Angriffe finden viel seltener statt als verbale Attacken. (cf. Scherschel 2011: 123) Dennoch muss man sich abschließend vor Augen halten, dass Rassismus nicht nur bei brutalen Schlägertypen, die als Opposition des demokratischen Staates anzusehen sind, zu finden ist, sondern auch in der gebildeten Gesellschaftsschicht, die sich rassistischer Zuschreibungen teilweise sogar bewusst ist und sie dennoch propagiert, da Rassismen in ihrem Weltbild und der Sprache verankert sind. (cf. ebd.: 136)

3.1.4 Schulische Normalitäten in der Migrationsgesellschaft

Nachdem nun klargestellt wurde, wer in der Gesellschaft als migrationsanders angesehen wird und mit welchen Problemen die sogenannte Migrationsgesellschaft konfrontiert wird, muss nun auch ein Blick auf die Institution Schule und ihre Position in der Migrationsgesellschaft geworfen werden. Erwiesen ist, dass Migrationsandere einer schulischen Benachteiligung ausgesetzt sind, da sie beispielsweise an Haupt-, Mittel- und Sonderschulen überrepräsentiert sind, was unterschiedliche Gründe hat. (cf. Dirim/Mecheril, 2010: 125) Man kann dabei außerschulische, die den sozioökonomischen Status betreffen und innerschulische Gründe unterscheiden. Die außerschulischen Faktoren bedingen oftmals Eingangsdifferenzen bei Schuleintritt und werden dann als schulische Differenzen ausgegeben. (cf. ebd.) Das bedeutet, dass Lernende aus migrationsanderen Familien aufgrund von Sprache oder Kultur nicht den schulischen Normen entsprechen und somit Differenzen zu Lernenden aus Familien, die nicht migrationsanders sind, aufweisen und Benachteiligungen ausgesetzt sind. Auch wenn festgestellt werden kann, dass die außerschulischen Faktoren in einem engen Zusammenhang zu den innerschulischen stehen, sollen im Rahmen dieser Arbeit nur die zweitgenannten Gründe der Schlechterstellung migrationsanderer Lernender behandelt werden.

Auf den ersten Blick erscheint es paradox, dass auch die Schule die Realität der Migrationsgesellschaft als Problem ansieht, da Bildung eigentlich die Entfaltung des Einzelnen fokussiert und somit unvereinbar mit kulturellen Zuschreibungen und kollektiven Merkmalen sein sollte. (cf. Stojanov 2007: 109) Die pädagogische Denkweise neigt zur Harmonisierung und unterschlägt vorhandene Probleme und dennoch postuliert man im

schulischen Kontext das Bestehen einer homogenen Kultur, deren Aneignung als Basis für Inklusion ethnisch Anderer angesehen wird und Bildung, die diese Aneignung ermöglichen soll, somit als Vorgang der Transzendierung aller kultureller Grenzen definiert wird. (cf. ebd.: 110-111) Auch Lehrenden ist oftmals nicht bewusst, dass bestimmte institutionelle Mechanismen wie Sprachgebote oder Zusatzunterricht für Lernende mit nicht deutscher Erstsprache zur Ausgrenzung und Benachteiligung führen. (cf. Mecheril/Quehl 2006: 355-381) Klar ist, dass es sich bei einer Schule, die durch Bildung Chancengleichheit schaffen will, derzeit noch lediglich um eine Wunschvorstellung handelt und es lässt sich nicht leugnen, dass auch die Schule kulturelle Vielfalt als Problem ansieht und einen Beitrag dazu leistet, dass sich diese Sichtweise auch in den Köpfen der Lernenden festsetzt. Denn man darf nicht vergessen, dass die Schule eine staatliche Institution ist und somit die dort vermittelte Bildung immer als Ergebnis eines politischen Prozesses anzusehen ist, der den Status quo bestätigen oder in selteneren Fällen auch in Frage stellen und verändern kann. (cf. Gouma) Wenn man folglich im politischen Umfeld der Meinung ist, dass die Migrationsgesellschaft ein Problem darstellt, so wird dies auch in die vermittelte schulische Bildung einfließen. Bei Schuleintritt müssen die Kinder demnach in die Rolle der Lernenden schlüpfen und ihre bisher gemachten Erfahrungen ablegen, falls diese nicht der von der Schule vorgeschriebenen Norm entsprechen, da Abweichungen, wie beispielsweise das Sprechen einer anderen Sprache als Deutsch während des Unterrichts, als Regelverstoß angesehen und gegebenenfalls auch sanktioniert werden. (cf. Hauff 1992: 130) Die Schuld wird folglich den Lernenden zugeschoben und es wird außer Acht gelassen, dass die schulischen Ziele eventuell zu einseitig auf eine fiktive einheimische Mittelschicht ausgerichtet sind und eine zu hohe Anpassungsleistung von den migrationsanderen Lernenden gefordert wird. (cf. ebd.: 131) Wenn die Schule, deren Vorbildfunktion unbestreitbar ist, also ein solches Verhalten vorlebt, stellt sich die Frage, warum die Lernenden anders handeln sollten. (cf. ebd.: 125)

Mechthild Gomolla und Frank-Ralf Radtke verfassten einen Text, der auf die oben beschriebenen Phänomene aufmerksam macht, die zeigen, dass Institutionen nicht frei von Diskriminierung sind, da sie selbst durch ihre Strukturen und Handlungsweisen zur institutionellen Benachteiligung gewisser Gruppen beitragen. (cf. Gomolla/Radtke 2000) Mangelnder Schulerfolg von migrationsanderen Lernenden wird beispielsweise häufig mit Defiziten des familiären Umfelds und der kulturellen Herkunft zu begründen versucht, ohne institutionelle Rahmenbedingungen kritisch zu analysieren. (cf. ebd.: 321) Die sogenannte ‚institutionalisierte Diskriminierung‘ unterteilt man in eine indirekte und direkte Form, wobei

die indirekten darauf beruht, dass für alle die gleichen Regeln und Normen gelten, egal welche Eingangsvoraussetzungen der einzelne mit sich bringt. (cf. ebd.: 326) Im schulischen Kontext könnte man dabei als Beispiel die Tatsache nennen, dass im Unterricht nicht auf die Bedürfnisse von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache eingegangen wird und sie somit die für sie teilweise bestehende sprachliche Hürde alleine nehmen müssen und ihr Mehraufwand dabei auch nicht gebührend anerkannt wird, sondern lediglich ihre Defizite kritisiert werden. Als direkte, das heißt dem Durchführenden bewusste Diskriminierung könnte man die Einrichtung von additivem Sprachunterricht für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache bezeichnen, da bewusst eine Anwendung ungleicher Normen und Regeln vorgeschrieben wird, die die Betroffenen zwar vorrangig schützen soll (cf. ebd.), aber dennoch diskriminierend ist, da man anstatt das bestehende System zu überdenken, den Migrationsanderen eine Anpassungsleistung abverlangt. Häufig können auch bestimmte Maßnahmen nicht gewährleisten, dass eine Gleichberechtigung, die unter anderem auf gleichen Voraussetzungen von Seiten der Lernenden basiert, möglich wird. Es handelt sich deswegen um eine Maßnahme, die vorrangig eine Stigmatisierung der Lernenden ist und meistens keine realistische Chance hat, tatsächlich den propagierten Nutzen für die Betroffenen zu erzielen. Auch wenn man bei solchen Maßnahmen von positiver Diskriminierung sprechen kann, lässt sich trotzdem nicht leugnen, dass es sich weiterhin um einen Mechanismus der direkten Diskriminierung handelt. (cf. ebd.: 329)

Anstatt die Strukturen der Institution Schule zu verändern, oder besser gesagt den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen, sucht man die Fehler woanders. Es handelt sich folglich um eine Form der institutionalisierten Diskriminierung, die von der Mehrheitsgesellschaft als selbstverständlich angesehen wird, da die Beschäftigung mit den Problemen der ethnisch Anderen immer noch als Sonderaufgabe oder notwendiges Übel erachtet wird und deshalb möglich gemacht wird, dass sich institutionelle Praktiken unreflektiert manifestieren. (cf. ebd.: 334) Es ist folglich das Zusammenspiel von allgemeinen (alle Lerner werden gleich behandelt ohne Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen) und „ausländerspezifischen“ institutionellen Maßnahmen, die zur institutionalisierten Diskriminierung führen. (cf. ebd.: 335)

Die Aufgabe der Lehrenden sollte sein, sich nicht als Opfer der gegebenen Umstände zu betrachten, sondern das eigene professionelle Handeln zu reflektieren und sich teilweise als Mitverursacher der vorherrschenden Verhältnisse zu sehen, nicht um institutionalisiertes Handeln zu stören, sondern um es zu überdenken und neu auszurichten. Denn in der Schule

werden von Lernenden mitgebrachte Unterschiede als Problem angesehen, da man eine homogene Masse haben möchte und es verlangt den Lehrenden ein hohes Maß an Professionalität ab, sich nicht als Opfer dieser Realität zu sehen, sondern als Mitverursacher gesellschaftlicher Ungleichheit. (cf. Mecheril/Quehl 2006: 355-381) Für die Mehrheitsgesellschaft sind solche Argumente allerdings nur schwer zu verstehen, da für sie nur dann Diskriminierung vorliegt, wenn jemand bewusst verletzt werden soll, was bedeutet, dass für sie die Absicht entscheidend ist, auch wenn die Folge einer Handlung nicht immer mit der Intention zusammenfällt. (cf. Rommelspacher 2011: 33) Es entsteht folglich der Eindruck, dass nicht die von Diskriminierung Betroffenen darüber entscheiden, wann sie sich diskriminiert fühlen, sondern die Mitglieder der Mehrheit, was deren symbolische Macht abermals bestätigt. (cf. ebd.)

3.1.5 Sind wir alle gemeine Rassisten?

Nachdem nun ein genauerer Blick auf das Phänomen der Migrationsgesellschaft mit all ihren Merkmalen beziehungsweise Beteiligten geworfen wurde, stellt sich zwangsläufig die Frage, ob denn wirklich alle Menschen der Gesellschaft so böse sind und absichtlich andere stigmatisieren und benachteiligen. Auch wenn man sich ein solches mutwilliges gemeinsames Verhalten bei Einzelpersonen eventuell noch vorstellen kann, so erscheint es allerdings paradox, dass auch staatliche Institutionen bewusst Mitglieder der Gesellschaft benachteiligen. Wenn nicht davon ausgegangen werden soll, dass die Welt böse ist und keiner den anderen respektiert, könnte man eventuell Pierre Bourdieus ‚Habituskonzept‘ als Erklärungsmuster heranziehen. Ursprünglich sollten mit dem Begriff des ‚Habitus‘ unterschiedliche Körperhaltungen beschrieben werden, die anerzogen sind. (cf. Jurt 2003: 5-6⁶) Inspiriert durch die kunstgeschichtliche These, dass sich bestimmte Stilelemente durch Schulbildung verbreiten und somit zu den ‚mental habits‘ einer Epoche werden (cf. ebd.: 6), ging Bourdieu auch davon aus, dass der Habitus Dispositionen bezeichnet, die nicht natürlich sondern erworben sind und somit unbewusst zur zweiten Natur der Menschen werden. (cf. ebd.: 8) Beim Habitus handelt es sich somit um ein Produkt aus der Vergangenheit, das allerdings die Handlungs- und Denkweisen der Gegenwart und Zukunft beeinflusst und keinen Initiator vorzuweisen hat, wie ein Orchester, das ohne Dirigent spielt. (cf. ebd.: 10) Da es sich beim Habitus um eine erworbene Disposition handelt, kann davon ausgegangen werden, dass er ein Produkt der Sozialisation ist, wobei man zwischen dem primären, also in

⁶ http://lithes.uni-graz.at/lithes/10_03.html.

frühen Jahren in der Familie erworbenen, Habitus und dem sekundären, durch die Sozialisation in der Schule entweder verstärkten oder modifizierten, Habitus unterscheidet. (cf. ebd.: 11) Für die Institution Schule würde das bedeuten, dass sie einen großen Beitrag zur Veränderung des bestehenden Habitus' leisten könnte, da man ihr hohe Einflusskraft im Hinblick auf die Modifikation des primären Habitus' zutraut. Das erscheint umso wichtiger, wenn man bedenkt, dass die Schule eine Monopolstellung bei der Vermittlung von Bildung einnimmt und somit bewusst Unbewusstes, nämlich Denk- und Handlungsweisen, vermittelt, das als kollektives Erbe gilt. (cf. Bourdieu 1970: 132) Im Hinblick auf die Konstruktion der migrationsanderen Österreicher würde das bedeuten, dass es auf lange Sicht gesehen, möglich wäre, den Habitus von Menschen mit anderem ethnischen Hintergrund zu verändern, wenn die Schule davon abrücken würde, diese bestehenden Dispositionen aufrechtzuerhalten. Obwohl der Habitus etwas Dauerhaftes, Unbewusstes und in der Vergangenheit Wurzelndes ist, ist er trotzdem nicht starr und unveränderbar. Er hat aber die Tendenz, sich immer wieder zu reproduzieren und lässt den Menschen einen gewissen Spielraum innerhalb der zulässigen Dispositionen. (cf. Jurt 2003: 13) Abschließend kann man also aus dem Habituskonzept von Bourdieu ableiten, dass gewisse diskriminierende Verhaltensmuster nicht bewusst reproduziert werden, sondern die Menschen diese unreflektiert erworben haben und genauso unüberlegt reproduzieren. Dies beweist auch eine Untersuchung von Karin Scherschel, bei der eine Gruppendiskussion beobachtet wurde und herauskam, dass fast alle Teilnehmer entweder Vorurteile hatten, oder zumindest nicht sicher waren, ob ihre Urteile über die ethnisch Anderen tatsächlich der Realität entsprechen, oder ob man heutzutage einfach nicht mehr in der Lage ist, diese frei von medialen und gesellschaftlichen Bildern wahrzunehmen. (cf. Scherschel 2011: 131) Scherschel meint, dass man Rassismus auch als habitualisierte Wahrnehmungsoption ansehen kann, was bedeutet, dass „die Wahrnehmung der Anderen historisch und kulturell überformt ist.“ (ebd.: 125) Rassismen sind somit tief in unserem Weltbild verankert und können deswegen selbst dann funktionieren, wenn sich die Menschen bei der Anwendung von Zuschreibungen bewusst sind, dass sie sich damit rassistisch betätigen. (cf. ebd.: 136) Ein wichtiger Motor, der zu diesem Verhalten beiträgt, ist neben dem gesellschaftlichen auch der ‚monolinguale Habitus‘. Darunter ist das momentan vorherrschende einsprachige Selbstverständnis der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Institutionen zu verstehen, das ähnlich wie der gesellschaftliche Habitus durch geschichtliche Entwicklungen geprägt wurde. (cf. Gogolin 1994: 3) Dabei war vor allem der Prozess der Nationwerdung und die damit verbundenen Ideen einer einheitlichen Kultur und Sprache als gemeinsamer und verbindender Besitz der zur Nation zusammengeführten Menschen wichtig.

(cf. ebd.: 37) Heutzutage ist der monolinguale Habitus fest in den Ideen der Menschen als Ideal verankert, weil er von ihnen als etwas immer schon Gegebenes angesehen wird.

Auch Siegfried Jäger, Begründer der kritischen Diskursanalyse, meint, dass keineswegs davon ausgegangen werden kann, dass alle Menschen Rassisten sind, sondern dass sie vielmehr in den bestehenden gesellschaftlichen Diskurs über Menschen mit anderer ethnischer Herkunft verstrickt sind und sich deswegen gängiger Gruppierungen und sprachlicher Floskeln bedienen. (cf. Jäger 1997: 141) Für ihn handelt es sich vielmehr um einen unreflektierten Umgang mit sprachlichen Konstruktionen, der, wenn auch nicht beabsichtigt, trotzdem schädlich ist, weil dadurch Rassismus im Diskurs wiederholt, gefestigt und wiederum produziert wird. (cf. ebd.: 142) Natürlich kann der Diskurs nicht mit der Gesellschaft gleichgesetzt werden und man kann auch nicht davon ausgehen, dass gesellschaftliche Gruppen wollten, dass der bestehende Diskurs so wird, wie er ist, aber dennoch ist erwiesen, dass er die Menschen konstituiert und somit die Macht über ihn immer bei der Mehrheitsgesellschaft zu finden ist. (cf. ebd.: 138-139)

Es stellt sich trotzdem die Frage, warum die Menschen weiterhin an den vom Staat aufgestellten habituellen Gepflogenheiten festhalten und diese nicht überdenken. Die Menschen, die sich den staatlichen Regeln und Normen untergeordnet und angepasst haben, werden durch die Anwesenheit von Migrationsanderen, die den konstruierten Normen nicht entsprechen, irritiert und anstatt die habituellen Strukturen des Staates zu hinterfragen, was eine komplexe und schwer zu lösende Aufgabe wäre, sehen die Menschen all jene, die anders sind, als Störenfriede und nicht das System, das sie selbst zu dieser Anpassung und Unterordnung zwingt und es den Migrationsanderen meist unmöglich macht, den Vorgaben zu entsprechen. (cf. Kalpaka/Räthzel 1990: 78) Die Menschen identifizieren sich mit dem Staat und sehen alle Personen, die nicht der Staatsnorm entsprechen, als Irritation und Bedrohung derer, die diese Ordnungssysteme akzeptiert haben und mit ihnen übereinstimmen. (cf. ebd.: 30) Es ist einfacher das Offensichtliche zu attackieren anstatt die bestehenden und bewährten Strukturen zu überdenken und zu hinterfragen.

Die oben besprochenen Erklärungsansätze, sollen keineswegs rechtfertigen, dass ein solcher Umgang in der Gesellschaft an der Tagesordnung steht. Es soll aber auch nicht der Eindruck entstehen, dass den Menschen und Institutionen unterstellt wird, bewusst und mit böswilliger Absicht so zu handeln, auch wenn sich dadurch nichts daran ändert, dass die gesellschaftliche Situation nun einmal so ist, aber nicht sein sollte.

3.2 Existiert die Realität der Migrationsgesellschaft für Schulbücher?

Dass die Existenz der Migrationsgesellschaft nicht geleugnet werden kann und folglich auch Maßnahmen zum besseren Umgang mit der veränderten gesellschaftlichen Situation nötig und angebracht wären, hat sich eindeutig gezeigt. Es stellt sich nun allerdings die Frage, ob denn auch Schulbuchautoren und -autorinnen anerkennen, dass die Bücher für Lernende, die in einer Migrationsgesellschaft aufwachsen, konzipiert sein sollten und folglich die vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse auch respektiert und als Normalität in die Bücher eingearbeitet werden. Eigentlich müssten in Schulbüchern Migrationsandere genauso repräsentiert werden und zu Wort kommen wie alle anderen Menschen, weil sie zum gesellschaftlichen Bild dazugehören. Aber „Repräsentation ist immer auch Interpretation“ (Castro Varela/Dhawan 2007: 41). Es ist daher wichtig, der Frage nachzugehen, wer, wann, wie repräsentiert oder repräsentiert wird und welcher Zweck hinter dieser Repräsentation steckt. (cf. ebd.) Aus diesem Grund lohnt es sich einen Blick auf Forschungsergebnisse zur Darstellung von Migrationsanderen in Schulbüchern zu werfen, damit festgestellt werden kann, ob diese das Recht haben zu sprechen und wenn ja, in welchen Kontexten und zu welchem Zweck sie dies tun dürfen.

Radtke meint, dass die Globalisierung einen großen Teil dazu beigetragen hat, dass Migrationsandere in Schulbüchern notgedrungen vorkommen müssen und man bei der diachronen Schulbuchanalyse, die sich mit dem Wandel dieses Mediums über einen längeren Zeitraum beschäftigt, gut nachvollziehen kann, wie das Schulsystem auf diese Veränderung reagiert. (cf. Radtke 2005: 18) Es entsteht also schnell der Eindruck, dass Migrationsandere in Schulbüchern nur deswegen zu finden sind, weil sie eben notgedrungen mitspielen müssen. (cf. Höhne/Kunz/Radtke 1999: 31) Beim Analysieren von Lehrmaterialien zeigt sich durchgehend, dass Migrationsandere außerhalb der Gesellschaft stehen und nicht wirklich dazugehören (cf. Schissler 2006: 57), dennoch aber „wohl oder übel“ einen Platz bekommen müssen. Eine Schulbuchanalyse von Georg Hörtnagl zeigt ebenfalls, dass Migrationsandere und das Thema der Migration in Deutschlehrwerken kaum vorkommen und wenn doch, dann vorwiegend in inferiorer gesellschaftlicher Stellung und in der Arbeitswelt beanspruchen sie lediglich die exotischen Jobs als Zirkusdirektoren etc. für sich, wohingegen klassische „Österreicher“ „gutbürgerliche“ Jobs ausüben. (cf. Hörtnagl 2011)

Es lässt sich also festhalten, dass Migrationsandere nicht als Normalität angesehen werden, aber dennoch aus unterschiedlichen Gründen Einzug in die Schulbücher gefunden haben. Man könnte die Hypothese aufstellen, dass sie zwar dargestellt werden, allerdings nur in einer

begrenzten Auswahl von Kontexten. Zum einen tauchen Migrationsandere in Problemkontexten auf und zum anderen wird ihnen seit einigen Jahren auch durch das Unterrichtsprinzip der ‚interkulturellen Bildung‘ ein obligatorischer Platz zugewiesen.

Im folgenden Exkurs soll nun kurz auf die interkulturelle Bildung eingegangen werden und die Problematik, die sich durch den Begriff des Interkulturellen im pädagogischen Zusammenhang ergibt. Im pädagogischen Kontext wird gerne argumentiert, dass interkulturelles Vermögen und Reflexion notwendig wären, da aufgrund von Migrationsphänomenen eine kulturelle Teilung der gesellschaftlichen und pädagogischen Realität stattgefunden hat. (cf. Arens/Mecheril 2009: 7-9) Laut dieser Begründung für interkulturelle Tätigkeit handelt es sich dabei aber nicht um den „Import ‚fremder Kulturen‘, sondern um [...] die Entstehung und Entwicklung ‚einheimischer Kulturen‘“ (ebd.), was von der eigentlichen Bedeutung des Interkulturellen enorm abweicht. Denn eigentlich sollte die interkulturelle Kompetenz die Lernenden zu einer Sichtweise der Welt führen, in der sie anderen Kulturen gegenüber offen sind, aber auch Vorurteile und das Konstrukt der Kultur kritisch hinterfragen und offen dafür sind, neue kulturelle Praxen teilweise für sich zu entdecken. (cf. De Carlo 1998) Meistens wird aber von der Annahme ausgegangen, dass Kultur alle migrationsbedingten Unterschiede erklären könne (cf. ebd.) und somit wird der Begriff des Interkulturellen automatisch mit dem Phänomen der Migration verbunden und jegliche Form der interkulturellen Praxis ist dann meistens auch eine Praxis des Otherings. (cf. Mecheril 2006: 311-326) Diejenigen, die im weiteren Sinne mit Migration in Berührung gekommen sind, werden durch interkulturelle Zuschreibungspraxen somit als die Anderen konstruiert. Dabei wird allerdings der relationale Charakter von Fremdheit ganz ignoriert, was bedeutet, dass man außer Acht lässt, dass die Zuschreibung der Fremdheit immer von der Perspektive abhängig ist und die Diagnose von Fremdheit somit immer mit einem bestimmten Standpunkt verbunden ist. (cf. Mecheril 2006: 311-326)

Wenn man nun davon ausgeht, dass Fremdheit eine soziale Praxis ist, die nur unter gewissen vorherrschenden Machtverhältnissen entstehen und bestehen kann, dann muss für die interkulturelle Pädagogik die reflexive Analyse solcher Zuschreibungsprozesse und das Aufzeigen konstruierter Fremdheit im Mittelpunkt stehen. (cf. ebd.: 10) Außerdem sollte ein Überschreiten der Grenzen erlaubt, kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten anerkannt und interkulturelles Lernen nicht mehr als Sonderveranstaltung mit speziellen Angeboten für die Anderen angesehen werden (cf. Arens/Mecheril 2009: 7-9), sondern integrativ als Unterrichtsprinzip im oben definierten Sinn. Es soll keineswegs gegen das Unterrichtsprinzip

der interkulturellen Bildung argumentiert werden, doch es muss festgehalten werden, dass so manche Maßnahme, die sich unter dem Deckmantel des Interkulturellen versteckt, ihr eigentliches bereits definiertes Ziel der kritischen Analyse, Reflexion und Aufnahme kulturell anderer Bestandteile, verfehlt und lediglich zur Festigung differenzierender Denkmuster beiträgt. Denn oft müssen Lernende die Funktion der Repräsentanten „ihrer“ Kultur übernehmen und werden von anderen dazu befragt. (cf. Höhnle/Kunz/Radtke 1999: 35)

Abgesehen von der Rolle der Kulturexperten, kommen Migrationsandere in Schulbüchern oft in Problemkontexten vor, wo sie mit unterschiedlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, oder als zu lösendes Problem angesehen werden. (cf. Uslucan, Bilge/Arslan, Seyit⁷) Das zwingt sie entweder in die Rolle der „Täter“ oder die der „Opfer“ und macht eine Stellung außerhalb dieser beiden Positionen unmöglich. (cf. Schissler 2006: 57)

Erschreckend ist außerdem, dass Migrationsandere in Schulbüchern die „neuen Frauen“ sind. Auch wenn dieser Vergleich vielleicht auf den ersten Blick merkwürdig erscheint, so lassen sich dennoch Parallelen zwischen vor zehn Jahren entstandenen Schulbuchanalysen zur Darstellung der Frauen und der gegenwärtigen Repräsentation von Migrationsanderen ziehen. So stellte Angelika Paseka beispielsweise fest, dass Mädchen nur selten in Schulbüchern vorkommen und wenn dann klischeehaft dargestellt werden. (cf. Paseka 2004: 37) Sie fand außerdem heraus, dass ihre Taten in der historischen Darstellung größtenteils ignoriert werden und sie selten erwerbstätig und wenn doch dann in einem sehr eingegengten Berufsspektrum sind. (cf. ebd.: 38) Paseka schloss daraus, dass den Mädchen realistische Vorbilder vorenthalten werden und ihnen keine beziehungsweise nur schlechte Identifikationsfiguren angeboten werden. (cf. ebd.: 40)

Auch Marlene Streeruwitz meinte:

Benennt der politische Text Gruppen nicht. [...] Dann existieren diese Sinneinheiten auf der Text- und Symbolebene nicht. Und dann existieren sie in dieser Form auch in Wirklichkeit nicht. Das Fehlen auf der symbolischen Ebene im politischen Text wird zu einer Leerstelle in der Wirklichkeit. [...] Ohne Repräsentation gibt es sie nicht. (Streeruwitz 2000: 21)

⁷ http://avustruya.zaman.com.tr/at/newsDetail_getNewsById.action?newsId=249889

Auch wenn sowohl Streeruwitz als auch Paseka von Frauen sprechen, kann man dennoch nicht abstreiten, dass all diese Aussagen auch eins zu eins auf Migrationsandere umgelegt werden könnten. Die Vermutung, dass Migrationsandere heutzutage, genauso wie früher Frauen, in Schulbüchern ignoriert und dadurch, wenn auch nicht beabsichtigt, diskriminiert werden, liegt also nahe und erlaubt es auch zu behaupten, dass Migrationsandere die neuen Frauen sind.

Es kann also zusammengefasst werden, dass in Schulbücher zwar auf die Anwesenheit von Migrationsanderen reagiert wird, aber davon ausgegangen werden muss, dass dies oftmals noch auf eine bedenkliche Art und Weise geschieht, die überdacht werden sollte, damit die Migrationsanderen in einigen Jahren vielleicht, wie die Frauen, gleichberechtigtere Positionen einnehmen können und nicht mehr nur als Opfer oder Sündenböcke herhalten müssen.

3.3 Das Schulbuch als Diskursmedium über Migrationsandere

Begriffe sind nicht nur Wörter, die uns dabei helfen zu kommunizieren und uns verständlich zu machen, sondern spiegeln gesellschaftliche Wirklichkeit wider und erzeugen sie, da sie als Werkzeuge der Wahrnehmung Instrumente sind, die die Sicht auf die Wirklichkeit erst ermöglichen, bestimmte Aspekte in den Vordergrund stellen und manche Sichtweisen unmöglich machen. (cf. Mecheril 2003: 11-13) Die Rede ist hierbei vom gesellschaftlichen Diskurs.

Unter Diskursmedien versteht man folglich all jene Medien, die vorherrschendes Wissen und Diskurse transportieren. Jede Form von Wissen hilft den Menschen dabei, ihre Wirklichkeit sozial zu konstruieren und durch Diskurse, die die sprachliche Seite des Wissens bilden, können die Menschen in sozialen und historischen Praxisformen aufeinander Bezug nehmen. (cf. Höhne/Kunz/Radtke 1999: 34) Auch in Schulbüchern wird Wissen transportiert und werden Diskurse abgebildet und somit tragen sie etwas dazu bei, wie die Menschen miteinander umgehen. Es lohnt sich folglich, einen Blick auf die Diskurse zu werfen, die in Schulbüchern Wissen über Migrationsandere distribuieren.

Schulbücher sind ein oftmals „unterschätztes Medium des [öffentlichen und] politischen Diskurs in einer massenmedial hergestellten Öffentlichkeit, in dem die Pluralität der Meinungen zu einem vorläufigen Konsens gebündelt wird.“ (Radtke 2005: 11) Grundlage für Schulbücher sind neben den staatlichen Lehrplänen vor allem alle öffentlichen Medien einer Gesellschaft. (cf. Höhne 2005: 25) Schulbuchinhalte dienen somit aufgrund der Vorschriften des Lehrplans zu großen Teilen den staatlichen Interessen und stellen sicher,

dass die nachkommenden Generationen mit den Ideologien des Vaterlands übereinstimmen. (cf. Radtke 2005: 13) Der Begriff des Vaterlandes spricht hierbei bereits für sich selbst und unterstreicht die nationalstaatliche Sichtweise. Der Nationalstaat muss seine Grenzen genau definieren und dabei auch die Wurzeln seiner Bürger berücksichtigen, um „Eindringlinge“ aufzuspüren. Der Begriff des Vaterlands betont dabei, dass auch derjenige, dessen Vater in einem anderen Land geboren wurde, kein wirkliches Mitglied des Nationalstaates ist. Dieses Wissen muss dann an nachfolgende Generationen weitergeben werden. In Schulbüchern wird man diese politisch vorherrschende Meinung über den Umgang mit Migrationsanderen wiederfinden (cf. ebd.: 12) und das wird unter anderem ausschlaggebend dafür sein, wie die nachfolgenden Generationen diesem Thema gegenüberstehen. Begründet werden kann diese enge Beziehung zwischen Schule und Nationalstaat vor allem damit, dass sie sich gegenseitig hervorbringen und somit in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Denn wie bereits Foucault sagte, kann das staatliche Schulsystem als ein Dispositiv der Macht angesehen werden und ist somit Teil der modernen Regierungstechnik. (cf. ebd.: 16) Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Schulbuch im vorherrschenden Diskurs gefangen und somit auch ein aktiver (Re-)Produzent des gegenwärtigen Wissens und Denkens ist.

3.4 Schulbücher, Sozialisation und Identitätsbildung?

Die Schule kann als Sozialisationsagentur des Nationalstaats angesehen werden, was bedeutet, dass die Mitglieder in das nationale Selbstverständnis eingeführt werden, damit das Weiterbestehen des Staates, inklusive aller Institutionen und der gesellschaftlichen Funktionsweise, garantiert werden kann, trotz des von Generation zu Generation wechselnden Personals. (cf. Radtke 2005: 17) Alle vom Staat approbierten Lehrmittel, so auch Schulbücher, die in diesem institutionellen Rahmen zum Einsatz kommen, sind somit auch als Medien anzusehen, die einen Beitrag zur Sozialisation leisten. Im folgenden Kapitel soll deswegen das Schulbuch hinsichtlich seines Potenzials als Sozialisationsmedium betrachtet werden. Dabei wird auch diskutiert, ob Theorien zur veränderten Identitätsentwicklung von Migrationsanderen tatsächlich ihre Berechtigung haben, oder ob sie lediglich zur Rechtfertigung und Erklärung von gewissen migrationsgesellschaftlichen Phänomenen und gesellschaftlichen Ungleichheiten herangezogen werden, damit die Tatsache vertuscht wird, dass nicht die Identität der Migrationsanderen schuld an Diskriminierung jeglicher Art ist, sondern die Handlungsweise der Mehrheitsgesellschaft inklusive aller Institutionen.

3.4.1 Das Schulbuch als ambivalentes Sozialisationsmedium

Dass das Schulbuch als approbiertes Lehrmittel vom Staat anerkannt wurde und somit offiziell einen Beitrag zur Sozialisation der zukünftigen Systemerhalter beitragen soll, wurde bereits eingangs belegt. Schwer zu beantworten ist allerdings die Frage, ob und in welchem Ausmaß Schulbücher auch Einfluss auf die Identitätsbildung der Lernenden haben, da darüber bis dato nur Hypothesen aufgestellt werden können. (cf. Höhne/Kunz/Radtke 1999: 39) Schulbücher sind mit andern Medien vernetzt, denen auch ein hohes Maß an sozialisatorischem Einfluss zugeschrieben wird (cf. Höhne 2005: 26), weswegen man hierbei Parallelen ziehen könnte. Mit Sicherheit kann aber behauptet werden, dass Schulbücher Wirklichkeit repräsentieren, produzieren und den Lernenden ein Idealbild von einem in dieser Gesellschaft lebenden und erfolgreichen Menschen geben, das ihnen dann als Schablone für ein Ideal-Ich und ein imaginäres Ideal-Wir dienen kann. (cf. ebd.: 40) Den Lernenden werden Identifikationsangebote gemacht, wobei nicht genau gesagt werden kann, inwieweit diese von ihnen angenommen beziehungsweise übernommen werden. Trotzdem ist klar, dass Schulbücher auf ihre Weise zur Herausbildung von Identitäten oder zumindest zum Entstehen von Differenzkategorien à la „Wir versus Nicht-Wir“ einen Beitrag leisten und bestimmte Identifikationen anbieten beziehungsweise andere ausschließen oder negativ konnotiert repräsentieren. Denn wer möchte sich schon gerne mit dem bösen Dieb oder dem karikierten Zirkusdirektor identifizieren, nur weil diese Personen genauso wie migrationsandere Lernende nicht deutsch klingende Namen haben, oder sich aufgrund ihrer physiognomischen Merkmale von dem sonst präsenten Schulbuch-Wir unterscheiden?

3.4.2 Zwischen Identitätsentwicklung und Subjektivierung

Im pädagogischen Kontext ist oft die Rede von der kulturellen Identität der migrationsanderen Lernenden, die von Zerrissenheit und Mängeln geprägt ist, weil diese Kinder oder Jugendlichen oftmals bereits in Österreich geboren wurden und mit den hier vorherrschenden kulturellen Verhältnissen aufwachsen, genauso wie mit anderen „kulturellen Praxen“, die sie durch ihre migrationsanderen Eltern oder Freunde und Bekannten kennenlernen. Es handelt sich bei der kulturellen oder ethnischen Identität also um einen Begriff, der sich auf das Eigene in Sprache, Kultur und Geschichte bezieht und gefährlich wird, sobald versucht wird, die Identität als abgeschlossenes System darzustellen, obwohl sie immer im Fluss ist. (cf. Rommelspacher 1995: 137) Eine solche Sichtweise impliziert, dass man von einer Nationalkultur, also an staatliche Grenzen gebundene Kultur, ausgeht, die scheinbar

unvereinbar mit anderen Kulturen, also anderen Nationalstaaten, ist (cf. Dirim/Eder/Springsits in Druck 2013) und es kann nicht mehr die Rede von der Identität einzelner Personen sein, da man ganze Nationalstaaten kulturalisiert und allen Mitgliedern dieselben Handlungsweisen zuschreibt. (cf. Mecheril 2003: 11-13) Der Begriff der kulturellen Identität wird somit zum „Instrument des Hinsehens, das bestimmte Aspekte zur Geltung bringt, andere eher vernachlässigt“. (ebd.) Die Perspektive der interkulturellen Identität wird folglich immer dann gebraucht, wenn man die Anderen bezeichnen will, ethnische, nationale und kulturelle Zugehörigkeit mit Identität gleichsetzen möchte, wenn man die Festlegung auf eine Identität wünscht, Mehrfachzugehörigkeit nicht akzeptiert und Begründungen für ungerechtfertigte Benachteiligungen sucht. (cf. ebd.) Der Begriff der kulturellen Identität erscheint unter diesen Umständen also nicht brauchbar für den pädagogischen Kontext. Als Begründung für migrationsgesellschaftlich bedingte schulische Probleme wird den migrationsanderen Lernenden gerne ein Identitätsproblem unterstellt, weil sie sich aufgrund ihrer Position in einem Spannungsfeld zwischen zwei anscheinend unvereinbaren Kulturen befinden und schließlich im Laufe ihrer Entwicklung Identitätsprobleme als Folge auftreten. (cf. Krüger-Potratz 1991: 93f) Fehlender Bildungserfolg von Migrationsanderen wird in ein kausales Verhältnis zu dem angenommenen Identitätsproblem gesetzt, wodurch sich die Schule aus der Verantwortung zieht und die Schuld den migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen zuschiebt. (cf. Dirim/Eder/Springsits in Druck 2013)

Identität ist allerdings ein Begriff, der den Vorgang beschreibt, in dem zum Ausdruck kommt, wie die Menschen in ein Verhältnis zu sich selbst treten. (cf. Mecheril 2003: 11-13) Auf die Frage „Wer bin ich?“ kann nie eine endgültige Antwort gefunden werden, weil es sich dabei um einen dauerhaften Entwicklungsprozess handelt, der niemals komplett beendet ist und die Identitätsfindung somit zum Dauerproblem wird. (cf. ebd.) Da es die Ganzheit der Identität nicht gibt, gehen ‚Subjektivierungstheorien‘ davon aus, dass sich Identität beeinflusst durch das gesellschaftliche Zusammenspiel entwickelt und es somit zu einem Zusammenspiel vom Inneren einer Person und dem Äußerem, das man durch die Gesellschaft aufnimmt oder zugeschrieben bekommt, kommt. (cf. Dirim/Eder/Springsits in Druck 2013) „Diese aufgrund diskursiver Prozesse (Text, Praxis, Diskurs) vielförmig konstruierte soziale (individuelle wie auch kollektive) Identität wird *Subjektposition* genannt.“ (Höhne/Kunz/Radtke 1999: 49) Die Subjekte erzeugen sich folglich nicht selbst, sondern es handelt sich um eine konstruierte soziale Identität, die aufgrund von Zuweisungen und Positionierung durch andere entsteht. (cf. ebd.)

Die Frage ist also nicht mehr nur, wer man ist, sondern auch welche Position man zugewiesen und zugestanden bekommt. Wenn also zwischen Lernenden und migrationsanderen Lernenden unterschieden wird, dann geschieht das nicht aufgrund der unvollständigen Identität der Zweitgenannten, sondern weil den Lernenden unterschiedliche und hierarchisierte Identifikationen angeboten werden. (cf. Dirim/Eder/Springsits in Druck 2013)

Die Schule stellt dabei den institutionellen Rahmen für Subjektivierungspraxen dar und das Schulbuch muss als ein Teil davon gesehen werden, weil darin oft Subjekte positioniert werden und es sich dabei um keine Einzelbeispiele handelt, sondern eine Wirkung erzeugt wird, durch die spontane Zustimmung, intuitives Verstehen und ewige Wahrheiten beim Leser hervorgerufen werden. (cf. Höhne/Kunz/Radtke 1999: 41) Genauer gesagt bedeutet das, dass durch in Schulbüchern zu findende Aussagen wie „Das Leben in zwei Kulturen erzeugt Probleme und Konflikte“ (cf. ebd.) dem Leser intuitiv klar ist, was damit gemeint ist, dass er der Idee zustimmt und sich im Laufe der Zeit für ihn eine unveränderbare und allgemein gültige Wahrheit der Aussage ergibt. (cf. ebd.) Ein Vergleich zu Ecos Modell-Leser kann hier gemacht werden, da dabei davon ausgegangen wird, dass der Leser das Nicht-Gesagte ergänzen muss und dadurch die Position des Ideal-Lesers einnimmt und im Hinblick auf die Subjektposition bedeutet das, dass sie sowohl aus explizitem als auch implizitem Wissen konstruiert wird. (cf. ebd.: 42)

3.4.3 Forderungen an Schulbücher

Es wurde nun festgestellt, dass Schulbücher momentan noch nicht ideal für den Einsatz in einer migrationsgesellschaftlichen Schule, die alle ihre Lernenden gleichberechtigt behandeln und fördern will, geeignet sind. Wenn allerdings nicht nur kritisiert und aufgezeigt werden soll, was falsch läuft, drängt sich die Frage nach den Forderungen an Schulbücher auf, damit eine Optimierung stattfinden kann.

Eine wichtige Forderung, die sich an die Autoren und Autorinnen von Schulbüchern, aber auch an die Gesellschaft an und für sich richtet, wäre, dass man von dem Bild der homogenen ethnischen Gesellschaft abrückt und Unterschiede anerkennt. (cf. Schissler 2006: 61) Bei der Erstellung von Schulbüchern wäre es wichtig, stereotype Darstellungen zu vermeiden, alle Menschen in ähnlichen Situationen und Positionen zu zeigen, Wissen von und über Migrationsandere einzubauen und sie auch in das Verfassen und Konzipieren der Lehrwerke

einzubinden. (cf. Paseka 2004: 40⁸) Auch wenn mancher vielleicht nun denken mag, dass solche Forderungen zwar tatsächlich notwendig, aber nur schwer in die Tat umsetzbar sind, so muss diesem Einwand natürlich zugestimmt werden. Die letzte Forderung, die noch nicht aufgezählt wurde, lässt sich allerdings sofort umsetzen, da sie sich nicht direkt an die Ersteller von Schulbüchern richtet, sondern an diejenigen, die mit ihnen arbeiten. Die Rede ist natürlich von den Lehrenden, aber auch von den Lernenden. „Denn Schulbücher alleine entscheiden nicht darüber wie sich Schüler mit den Themen Integration, Migration und anderen Kulturen beschäftigen.“ (cf. Geets, Siobhan/Andjelkovic, Jelena⁹) Die eigentliche Frage ist nämlich, wie die Bücher tatsächlich in der Schule zum Einsatz kommen und ob die Lehrenden und Lernenden alles, was ihnen präsentiert wird, als wahr ansehen, oder einen kritischen Umgang mit den Büchern pflegen. (cf. Uslucan /Arslan)

Auch wenn den Autorinnen und Autoren keinesfalls rassistische Hintergedanken oder böse Absichten unterstellt werden sollen, da sie Teil der Mehrheitsgesellschaft sind, an staatliche Vorschriften gebunden, von gesellschaftlichen Diskursen eingenommen und von einem gewissen Habitus geprägt sind, ist es dennoch Tatsache, dass Schulbücher im Hinblick auf die Darstellung von und den Umgang mit Migrationsanderen überarbeitet werden müssen.

⁸ Paseka bezieht sich hierbei wieder auf Frauen in Schulbüchern. Wie zuvor schon begründet wurde, sollen auch an dieser Stelle wieder Parallelen zu Migrationsanderen in Schulbüchern gezogen werden.

⁹ lehrer.diepresse.com/.../Indianer-und-Wilde_Fremd-im-Schulbuch

4 Vom Paternalismus zum Pseudo-Paternalismus

In dem folgenden Kapitel soll eine intensive Beschäftigung mit dem Thema des Paternalismus stattfinden. Dabei wird über mehrere Einzelschritte der Weg vom Paternalismus hin zum Pseudo-Paternalismus oder auch unechten Paternalismus dargestellt werden. Nach dem Versuch einer Definition des Begriffs, bei der auch seine Reichweite aufgezeigt werden soll, wird ein Blick auf das Feld des Paternalismus‘ im pädagogischen Kontext geworfen. Dabei wird deutlich gemacht, in welchem Spannungsverhältnis man sich im Rahmen der Erziehungsarbeit befindet. Neben der Charakterisierung dieses Problemfeldes soll aber auch der Versuch unternommen werden, einen möglichen Umgang mit pädagogischem Paternalismus im Unterricht oder in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu finden. Anschließend wird näher auf das Entstehen von Pseudo-Paternalismus eingegangen und auf dessen Stellenwert in der migrationsgesellschaftlichen Realität. Zu guter Letzt wird dann der Versuch unternommen, eine für diese Arbeit gültige eigene Definition von Pseudo-Paternalismus in Deutschsprachlehrwerken der Sekundarstufe I zu geben, um darauf aufbauend eine Analysegrundlage zu schaffen.

4.1 Paternalismus – eine Begriffsdefinition

Der Begriff ‚Paternalismus‘ entstand erst relativ spät, nämlich gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Die Vorgänge, die er beschreibt, existierten allerdings schon länger, nur bekamen sie erst später einen Namen. (cf. Stettner 2007: 43) Welche Vorgänge können aber nun als paternalistisch beschrieben werden? Wichtig ist dabei, die Menschen in zwei Gruppen einzuteilen: diejenigen, denen eine bestimmte Form von Unterstützung zukommt und die man als Behandelte bezeichnen kann und jene, die in der Lage sind, diese Unterstützung zu geben, nämlich die Behandelnden. (cf. AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik) Von Bedeutung für paternalistische Handlungen, worunter man jegliche Hilfe, Zuwendung, Unterricht etc. versteht, ist, dass die Behandelnden beim Unterstützen immer das Wohl der Behandelten im Auge behalten und das als Initiator der Unterstützung gesehen wird, da es bei diesen Aktionen meistens um eine Einschränkung der Selbstbestimmung oder der Freiheit der Behandelten geht, die allerdings notwendig ist, um ihr Wohlergehen gewährleisten zu können. (cf. ebd.) Die Behandelnden agieren dabei jedoch oftmals nicht entsprechend dem geäußerten, sondern nach dem hypothetischen Willen der Behandelten, was auch dazu führt, dass diese Annahmen

falsch sein können. (cf. Fuhr 2003: 385) Obwohl eine genaue Begriffsdefinition sehr schwierig ist, da die zu erfassenden Handlungen und Formen, die als Paternalismus bezeichnet werden, sehr vielseitig sind, lieferte Gerald Dworkin dennoch einen guten Ansatz für eine Begriffserklärung:

By paternalism I shall understand roughly the interference with a person's liberty of action justified by reasons referring exclusively to the welfare, good, happiness, needs, interests or values of the person being coerced. (Dworkin 1971: 108)

Paternalistisches Handeln kann, wie bereits angedeutet wurde, unterschiedliche Formen der Unterstützung bezeichnen. Die Behandelnden können die Behandelten zwingen etwas zu tun, ohne die Betroffenen um Erlaubnis zu fragen, oder entgegen ihrer Erlaubnis handeln und man kann auch für jemanden agieren, oder explizit nicht handeln. (cf. Fuhr 2003: 285) Paternalistisches Handeln kann auch als Ausdruck von Wohlwollen, Fürsorge und Intervention im Namen der Behandelten definiert werden, oder als Ausdruck des vorgeblichen Besserwissens des Behandelnden und als Verletzung moralischer Regeln, als Verstoß gegen das Autonomieprinzip und Einmischung in die Angelegenheiten anderer, die auch als Zwangsmaßnahmen, Einschränkung der Handlungsfreiheit und Hinwegsetzen über bestehende Präferenzen definiert werden können. (cf. Stettner 2007: 52-57) Genauer gesagt bedeutet das, dass die Gründe für eine Intervention im Interesse des Behandelten liegen müssen, dass der Behandelnde Akteur vorgeblichen Besserwissens ist, der paternalistische Eingriff eine Einmischung ist und somit gegen moralische Regeln und das Autonomieprinzip verstößt. (cf. ebd.: 53) Die zuletzt genannten Verstöße waren vermutlich auch die Gründe dafür, dass der Paternalismusbegriff im deutschsprachigen Raum nur wenig verwendet wurde. (cf. Stettner ebd.: 43) Allgemein kann festgestellt werden, dass die Reputation dieses Phänomens nicht sehr gut ist, da man im liberalen Denken davon ausgeht, dass das Wohl des Einzelnen unabhängig vom Wohl anderer begriffen werden muss und dass vor allem staatlicher Paternalismus eine lähmende Wirkung auf die Eigeninitiative der Bürger und ihre Bereitschaft zur Eigenverantwortung hat. (cf. ebd.: 70-71) Diese negativen Aspekte waren wahrscheinlich auch der Anlass für John Mill, sich in seinem Text „Über die Freiheit“ vehement gegen paternalistische Eingriffe auszusprechen. Für ihn steht vor allem der Begriff der Freiheit zentral im Mittelpunkt, wobei er darunter Gewissens-, Gedanken-, Versammlungs- und Diskussionsfreiheit versteht und sich für ihn der Freiheitsbegriff somit besonders auf den geistigen Bereich bezieht. (cf. ebd.: 48) Für Mill gilt, dass der einzige

legitime Grund, sich in das Leben und Handeln anderer Menschen einzumischen, der ist, sich selbst zu schützen. (cf. Mill 1991: 17) Im Gegensatz zu den Ideologien des liberalen Denkens müssen für ihn Individuen über ihre Handlungen somit nur dann Rechenschaft ablegen, wenn diese für andere schädlich sind, ansonsten besteht für Mill ein absolutes Paternalismusverbot, da man Probleme, die einen selbst betreffen, am besten auch selbst lösen sollte, weil Selbstentscheidung das beste Mittel zur Selbsterziehung ist. (cf. Stettner 2007: 49) Wenn Handlungen folglich nur das Interesse des Betroffenen tangieren, so ist dieser der Gesellschaft keine Rechenschaft schuldig. Mill spinnt seine Schlussfolgerungen sogar noch weiter, indem er sagt, dass Fehler, die wider anders lautendem Rat oder trotz Warnung gemacht werden, nicht so schlimm sind, wie vom Behandelnden zwar wohlgemeinte, aber aufgezwungene Lösungsansätze. (cf. Mill 1991: 106)

Da allerdings, entgegen der Meinung Mills, nicht jede paternalistische Handlung als schlecht bewertet werden kann, unterscheidet man unterschiedliche Formen von Paternalismus. So differenziert man beispielsweise starken Paternalismus, der eine gravierende Einschränkung der Behandelten bedeutet, von schwachem Paternalismus, der das zeitlich begrenzte Eingreifen in Situationen, in denen Personen zum Beispiel unter Drogeneinfluss stehen, bezeichnet. (cf. Stettner 2007: 61) Unter paternalistischen Strafen versteht man Maßnahmen, die als Reaktion auf ein Vergehen des Behandelten eingesetzt werden und zum Ziel haben, so auf den Behandelten einzuwirken, dass dieser dann im Anschluss ein besseres Leben führen kann, das heißt, durch eine läuternde Strafe zu seinem Glück gezwungen wird. (cf. ebd.: 63) Paternalistische Unterlassung oder Täuschung bezeichnet das Nicht-Durchführen einer gewünschten Handlung oder das Verschweigen bestimmter Informationen im Hinblick auf das Wohl der Behandelten. (cf. ebd.) Wichtig ist auch die Unterscheidung zwischen ‚echtem und unechtem Paternalismus‘. Echter Paternalismus bezeichnet alle paternalistischen Handlungen, die tatsächlich das Wohl der Behandelten fokussieren, wohingegen bei unechtem Paternalismus nicht das Wohl der Behandelten, sondern das der Behandelnden vordergründig ist. (cf. ebd.: 60) Auf diese Art des ‚Pseudo-Paternalismus‘ soll später noch genauer eingegangen werden.

Wie sich gezeigt hat, ist es nicht leicht eine genaue Definition des Paternalismus zu geben, da darunter viele verschiedene Handlungen verstanden werden, die sowohl positiv als auch negativ konnotiert sind und somit zu einer ambivalenten Reputation des Begriffs beitragen.

Neben den unterschiedlichen Anwendungsbereichen des paternalistischen Handelns soll im Anschluss nun genauer die Problematik besprochen werden, die darin besteht, dass paternalistische Maßnahmen im pädagogischen und erzieherischen Umfeld als unvermeidbar angesehen werden.

4.2 Die Unvermeidbarkeit von paternalistischem Handeln im pädagogischen Kontext

Wenn man von einer harmlosen Art des Paternalismus‘, also einem gutgemeinten Bevormunden, ausgeht, so erscheint es unumgänglich, dass man als Erziehender paternalistisch handelt, um Kindern den richtigen Weg zu weisen, weil anzunehmen ist, dass sie selbst noch nicht über ausreichend Erfahrungen verfügen, um dies immer alleine zu tun. Trotzdem stellt sich die Frage, ob denn eine solche Bevormundung und Behütung tatsächlich immer notwendig ist und in welchem Ausmaß sie den Schutzbefohlenen zukommen soll.

Fakt ist, dass Kinder auf das fürsorgliche Handeln anderer Personen angewiesen sind, worunter ein am körperlichen und sozialen Wohl des Gegenübers orientiertes Agieren verstanden wird. (cf. Giesinger 2006: 267) Es darf auch nicht davon ausgegangen werden, dass jede Art von pädagogischem Handeln paternalistisch ist, weil Erziehung nicht zwangsläufig mit einer Freiheitseinschränkung gleichzusetzen ist. (cf. Giesinger 2005: 14) Trotzdem ist das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oftmals von paternalistischem Vorgehen seitens des Lehrenden gekennzeichnet. Dabei kann man auch von dem oben genannten Begriff der Fürsorglichkeit ausgehen und von beschützendem Paternalismus sprechen, der pädagogischen Paternalismus rechtfertigt, da man hierbei auf das Wohl und den Schutz der Lernenden bedacht ist. (cf. Giesinger 2006: 266) Ein Problem, das sich hinsichtlich des pädagogischen Paternalismus‘ ergibt, ist das der Zukunftsbezogenheit, weil sich die Frage stellt, inwieweit das in der Zukunft erwartete Gute ein möglicherweise gegenwärtiges Übel rechtfertigen kann. (cf. Giesinger 2005: 170) Auch Jean-Jacques Rousseau sprach sich vehement gegen eine solche Einstellung aus, da er meinte, dass die Aufopferung der Gegenwart des Kindes nicht akzeptabel ist, weil unsicher ist, ob das Kind in der Zukunft das versprochene Gute überhaupt genießen kann und der versprochenen Nutzen tatsächlich eintreten wird. (cf. Rousseau 1971: 55) Der zuletzt angesprochene Kritikpunkt Rousseaus ist ein wichtiger Punkt in der allgemeinen Paternalismusdebatte, da nicht gewährleistet werden kann, dass ein vermuteter Nutzen auch tatsächlich eintritt und als solcher angesehen wird. Auch Friedrich Schleiermacher fragt sich, ob es akzeptabel ist, einen

Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen aufzuopfern. (cf. Schleiermacher 1959: 82) Es soll allerdings nicht der Eindruck entstehen, dass es sich hier um Propaganda für Antipädagogik handelt, deren Blütezeit längst vorbei ist (cf. Giesinger 2006: 266).

Es soll lediglich aufgezeigt werden, dass es zwar unvermeidbar ist, pädagogisch zu handeln ohne die Freiheit der Lernenden in gewissen Bereichen einzuschränken, was aber nicht bedeutet, dass ein sinnvoller Umgang mit pädagogischem Paternalismus im Unterricht unmöglich ist, wie im nächsten Kapitel gezeigt werden soll.

4.3 Sinnvoller Umgang mit pädagogischem Paternalismus im Unterricht

Da sich gezeigt hat, dass paternalistisches Handeln als ambivalente Komponente des pädagogischen Umfelds anzusehen ist, stellt sich folglich die Frage, wie man dennoch sinnvoll mit dem nun einmal vorhandenen Phänomen des Paternalismus‘ im pädagogischen Kontext umgehen kann.

Als allgemeine pädagogische Grundeinstellung könnte man eventuell auf den von Richard Thaler, Professor für Verhaltensökonomie und Cass Sunstein, Professor für Rechtswissenschaften, geprägten Begriff der ‚Nudges‘ auf Deutsch ‚Stups‘ zurückgreifen. Auch wenn die beiden Autoren aus einem nicht pädagogischen Umfeld kommen, lassen sich die für die Wirtschaft gedachten Nudges auch in der Schule und Erziehungsarbeit gut einsetzen. Die beiden Autoren gehen vom Ansatz des libertären Paternalismus‘ aus, der darauf basiert, dass die Menschen frei sind zu entscheiden, aber dennoch von jemandem auf den richtigen Weg gewiesen werden, was allerdings nicht ausschließt, dass diese Leute weiterhin von ihrem Freiheitsrecht Gebrauch machen und selbst entscheiden können. (cf. Thaler/Sunstein 2009: 14) Die zuvor als Behandelnde bezeichneten Personen werden hier Entscheidungsarchitekten genannt und sollen versuchen, die Entschlüsse der Menschen so zu lenken, dass die Behandelten später besser dastehen. Bei Thaler und Sunstein wurde der Begriff des Zwangs durch den der Entscheidungslenkung ersetzt. (cf. ebd.: 15) Wichtig dabei ist die Annahme, dass Entscheidungsprozesse immer in einem emotionalen und motivationalen Rahmen stattfinden und somit leicht zu irrationalen Lösungen führen können. (cf. Metzger 2011: 46) Ein Nudge könnte folglich als Stups in die richtige Richtung bezeichnet werden und beschreibt alle Maßnahmen der Entscheidungsarchitekten, durch die das Entscheidungsverhalten anderer Menschen, die sich aufgrund mangelnder Information beziehungsweise begrenzter kognitiver Fähigkeiten anders entscheiden würden, vorhersagbar

verändern wird. (cf. Thaler/Sunstein 2009: 15) Dabei besteht jederzeit die Möglichkeit, diesen Nudge zu umgehen und eine andere Entscheidung zu treffen. (cf. ebd.) Betrachtet man nun diese Definition der Menschen, die Nudges benötigen, so muss festgestellt werden, dass Lernende, deren kognitive Fähigkeiten erwiesenermaßen noch nicht ausgereift sind und die gegenüber den Lernenden im Hinblick auf Fachliches oder Erziehungstechnisches normalerweise einen Informationsrückstand aufweisen, folglich genau der Zielgruppe entsprechen. Um wieder auf das Konzept von Thaler und Sunstein zurückzukommen, sollte erwähnt werden, dass die beiden auch sagen, dass im Hinblick auf den Paternalismus zwei Missverständnisse vorliegen: Einerseits muss man davon ausgehen, dass es unmöglich ist, Entscheidungen nicht zu beeinflussen und zum anderen darf Paternalismus nicht mit Zwangsausübung gleichgesetzt werden. (cf. ebd.: 21-22) Es stellt sich nämlich die Frage, welche Erfahrungen Menschen wirklich machen müssen, um etwas zu lernen, denn fragwürdig ist beispielsweise, ob ein Kind tatsächlich die Gefährlichkeit von Schwimmbecken erkennt, nachdem es hineingefallen ist und die Erwachsenen daneben stehen und das Beste hoffen. (cf. ebd.: 316) Marius Metzger merkte in seinem Artikel aber auch an, dass sich vor allem im pädagogischen Kontext die Entscheidungsarchitekten die Frage stellen müssen, ob die Beeinflussung der Lernenden wirklich dazu beiträgt, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, da eine Beeinflussung, die nicht nur ein Nudge ist, sondern sich auf die persönliche Einstellung von Lernenden auswirkt, auch deren eigene Maßstäbe verändern kann und die Wahlfreiheit einschränkt. (cf. Metzger 2011: 48) Natürlich wird von Thaler und Sunstein auch eingeräumt, dass es denkbar ist, dass Entscheidungsarchitekten mit dem Verteilen von Nudges ihre eigenen Interessen verfolgen, aber sie betonen dennoch, dass oftmals beide Beteiligten einen Nutzen von einem solchen Stups haben können, denn ein Unternehmen, das die Menschen mit Hilfe von Werbung dazu bringt, eine Ware zu kaufen, hat zwar dadurch den Nutzen eines finanziellen Gewinns, was aber nicht ausschließt, dass die Kunden durch den Erwerb der Ware nicht auch einen Vorteil haben. (cf. Thaler/Sunstein 2009: 312-313)

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass auch die Einführung der Schulpflicht als paternalistische Handlung anzusehen ist und mit paternalistischen Argumenten legitimiert wurde. (cf. Stettner 2007: 86) Als protektionistisches Argument wurde angeführt, dass Kinder noch sehr verwundbar sind und somit Gefahr laufen, sich selbstverursachten Schaden zuzufügen und ausgebeutet zu werden, wobei der Schulbesuch dem entgegenwirken sollte, aber es wurde auch als sozio-ökonomische Begründung die

Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status und dem Schulbesuch aufgezählt und zuletzt nannte man noch das edukative Argument, das im Schulbesuch die Sicherung persönlicher Grundgüter, die Entwicklung angeborener Fähigkeiten und die Kraft der Selbstbestimmung sieht. (cf. ebd.: 87) Erwähnenswert ist hierzu allerdings die Tatsache, dass die ursprüngliche Motivation zur gesetzlichen Einführung der Schulpflicht ideologischer Art war, weil man die Schule, als staatliche Institution, als Mittel zur Vermittlung von erwünschten Werten betrachtete. (cf. ebd.: 86) Aus dieser Perspektive gesehen, stand folglich nicht vordergründig das Wohl der Kinder im Mittelpunkt dieser Maßnahme, sondern staatliche Ziele, da aus den Kindern ordentliche Staatsbürger geformt werden sollten, die die bestehenden Machtstrukturen als normal ansehen, gut heißen und später ihren Beitrag zur Erhaltung des Bestehenden leisten können und wollen. Neben dem vordergründigen Ziel, das auf das Wohl der Kinder abzielte, war also auch ein weiteres Ziel ausschlaggebend für die Einführung der Schulpflicht. Auch wenn hierbei, wie von Thaler und Sunstein verdeutlicht wurde, sowohl ein gesellschaftlicher als auch ein persönlicher Nutzen zu finden ist, darf nicht vergessen werden, dass solche Phänomene dazu verleiten, missbraucht zu werden. Dieses Phänomen wurde bereits kurz als unechter Paternalismus bezeichnet und wird im folgenden Kapitel genauer definiert und als Pseudo-Paternalismus eingeführt.

4.4 Vom Paternalismus zum Pseudo-Paternalismus

Es hat sich gezeigt, dass pädagogisches Handeln und Paternalismus nicht radikal voneinander trennbar sind und pädagogischer Paternalismus im Rahmen eines libertären Grundgerüsts durchaus legitim ist. Wie bereits erklärt wurde, geht Dworkin bei seiner Paternalismusdefinition davon aus, dass immer das Wohl des Behandelten im Mittelpunkt des paternalistischen Handelns stehen muss. Pädagogisches Handeln beinhaltet aber auch Erziehungsziele wie die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen, die nicht unmittelbar dem Wohl des Einzelnen dienen. (cf. Giesinger 2005: 15) Hierbei kann also keine Rede von Paternalismus sein, da nicht mehr das Wohl des Behandelten wichtig ist, sondern die Anliegen bestehender Machtsysteme. Diese wollen durch die Vermittlung von ihnen wichtigen Werten und Normen, die Erhaltung des Systems gewährleisten.

Dworkin beschrieb diese Art des vorgegebenen und unreinen Paternalismus¹⁰ folgendermaßen:

In the case of ‘impure’ paternalism in trying to protect the welfare of a class of persons we find that the only way to do so will involve restricting the freedom of other persons besides those who are benefitted. (Dworkin 1971: 111)

Das bedeutet, dass der Nutzen für eine Gruppe die Einschränkung der Freiheit einer anderen mit sich bringt und in Kauf genommen wird. Dabei darf nicht vergessen werden, dass es innerhalb einer Gesellschaft immer hegemoniale Gruppen gibt, die Macht über andere haben. Verglichen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen in einer Migrationsgesellschaft bedeutet das, dass die Gemeinschaft der Anderen im Falle von unechtem Paternalismus nach Dworkin, die Gruppe wäre, die mit Nachteilen und Einschränkungen konfrontiert werden würde, um das Wohl der Mehrheitsgesellschaft zu sichern, sogar wenn die getroffenen Maßnahmen das Wohl der Migrationsanderen gefährden. Dabei darf den Behandelnden nicht unterstellt werden, dass sie diese pseudo-paternalistischen Handlungen vorsätzlich und mutwillig gegen die Behandelten ausführen. Doch aufgrund des bereits beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Habitus¹¹ ist man meistens davon überzeugt, im Sinne der Anderen zu handeln. Allerdings denkt man nicht darüber nach, ob eine Verhaltensänderung der Anderen nicht nur deswegen positiv für sie wäre, weil die bestehenden gesellschaftlichen Systeme zu sehr nach den Bedürfnissen der hegemonialen Gruppe ausgerichtet sind. Im Rahmen dieser Arbeit soll allerdings der Begriff des Pseudo-Paternalismus¹² verwendet werden, da das Präfix ursprünglich aus dem Griechischen stammt und „täuschen“ und „belügen“ heißt und somit den Charakter des vorgetäuschten Scheins besonders gut unterstreicht.

Um dies zu verdeutlichen, sollen im nächsten Kapitel einige Beispiele für pseudo-paternalistische Handlungen in der Migrationsgesellschaft besprochen werden.

4.4.1 Pseudo-paternalistische Argumentationen in der Migrationsgesellschaft

Paternalistische Handlungsweisen finden sich in der Gesellschaft auch im Hinblick auf Migrationsandere, wobei neben dem klassischen Paternalismus auch eine Form von ‚Neo-Paternalismus‘ zu finden ist, bei der durch Othering homogene Gruppen von hilfsbedürftigen Anderen konstruiert werden (cf. Baumair¹⁰), die zwar nicht als handlungs- und

¹⁰ cf. <http://www.migrazine.at/node/650>

entscheidungsunfähig, aber als -schwach und somit auch als hilfs- und motivationsbedürftig definiert werden. (cf. Preisinger/Dorostkar¹¹) Der Neo-Paternalist nimmt also genauso wie der klassische Paternalist an, zu wissen, welche Bedürfnisse seine Schützlinge haben und dass man sie durch Empfehlungen und Überredenskünste zu ihrem Glück zwingen muss. (cf. ebd.) Als ein Beispiel kann man hierzu die Integrationspolitik anführen, die als ethnozentristisch bezeichnet werden kann, was bedeutet, dass man andere ethnische Gruppen im Vergleich zur eigenen als minderwertig sieht und deswegen den Migrationsanderen eine Anpassungsleistung abverlangt und gleichzeitig davon ausgeht, dass sie entwicklungsfähig sind. (cf. Kalpaka/Räthzel 1990: 17) Im Gegensatz dazu schreiben rassistische Theorien den Migrationsanderen natürliche Eigenschaften zu, die unveränderbar sind. (cf. ebd.) Trotz alledem geht die ethnozentristische Integrationspolitik davon aus, dass Migrationsandere die geforderte Anpassungsleistung nicht alleine umsetzen können, sondern Hilfestellungen brauchen. (cf. ebd.) Es drängt sich allerdings nun auch die Frage auf, welche Maßnahmen zur Emanzipation der Migrationsanderen getroffen werden. Man spricht hierbei von ‚Empowerment‘, was bedeutet, dass man den Blick auf die Selbstgestaltungskraft der Anderen lenkt und nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ gearbeitet wird. (cf. Baumair) Dazu werden den Migrationsanderen sogenannte ‚role models‘ und Informationen über die Mehrheitsgesellschaft zur Verfügung gestellt, mit dem Ziel ihre Partizipation am gesellschaftlichen Leben und ökonomische Eigenständigkeit zu gewährleisten. (cf. ebd.) Auch wenn diese Hilfestellungen auf den ersten Blick wie gute Maßnahmen zur Integration der Anderen wirken, drängt sich trotzdem die kritische Frage auf, welche Motivation hinter den Maßnahmen zur Förderung der Emanzipation und Teilhabe der Migrationsanderen steckt.

Bevor diese Frage beantwortet wird, muss noch ein kurzer Exkurs gemacht werden, der sich mit der Problematik des Integrationsbegriffs beschäftigt und der Frage nachgeht, was Integration denn eigentlich bedeutet. Paul Mecheril stellt in einem seiner Artikel fest, dass Integration eigentlich eine Anpassungsleistung von den Migrationsanderen verlangt und dass der Begriff der Integration immer nur dann verwendet wird, wenn man eigentlich von der misslungenen oder unmöglichen Integration spricht. (cf. Mecheril¹²) Integration beinhaltet folglich weder Strategien der Bewältigung des von Einschränkungen gekennzeichneten Alltags, noch Maßnahmen zur rechtlichen Integration, oder politische Maßnahmen zur

¹¹ cf. <http://www.migrazine.at/node/653>

¹² <http://www.bpb.de/publikationen/3IV45A.html>.

Minimierung von Diskriminierung, sondern wird nur verwendet, um Probleme, die durch die Anwesenheit von Migrationsanderen entstanden sind, beschreiben zu können, wobei eigentlich „Nicht-Integration“ gemeint ist. (cf. ebd.) Der Integrationsbegriff dient somit nicht wirklich der Integration, sondern eher dem Othering, also dem Konstruieren der Anderen, um die eigene Gruppe des Wirs, die nicht stabil ist, zu bestätigen. (cf. ebd.)

Für die Anwendung des Begriffs der Integration für die eben genannten Vorgänge führt Mecheril den Begriff des Integrationsdispositivs ein, worunter er ein „Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen [versteht], mit dem es gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“ (ebd.). Das Integrationsdispositiv ist sozusagen die Reaktion auf eine Krise, in die die imaginierte Einheit der Nation, vordergründig wegen der Migrationsphänomene, tatsächlich allerdings aufgrund des Fehlens der Antwort auf die Frage „Wer sind wir?“, geraten ist. (cf. ebd.) „‚Wir‘, die wir im Sprechen erst entstehen, sprechen so viel über die (Integration der) Anderen, damit wir wissen, wer wir sind.“ (ebd.) Da die Mehrheitsgesellschaft zwar vorgibt, die Migrationsanderen „integrieren zu wollen“, in Wahrheit allerdings nur die Bestätigung der Existenz der eigenen Gruppe bezweckt, kann man den Großteil aller Arten von Integrationsmaßnahmen als pseudo-paternalistisch bezeichnen, weil nicht das Wohl der Anderen wichtig ist, sondern eigene mehrheitsgesellschaftliche Ziele verfolgt werden.

Mit diesem Wissen im Hinterkopf lässt sich nun feststellen, dass zwei Antworten auf die Frage nach der hinter Integrationsmaßnahmen steckenden Motivation denkbar sind. Einerseits kann man davon ausgehen, dass die Mehrheitsgesellschaft den Migrationsanderen tatsächlich helfen möchte, andererseits kann aber auch vermutet werden, dass nicht das Wohl der Anderen sondern die Aufrechterhaltung bestehender gesellschaftlicher Strukturen beabsichtigt wird (cf. Baumair), was dann als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden müsste. Als Beispiel hierfür kann das oben angeführte Ziel der ökonomischen Unabhängigkeit der Anderen genannt werden. Ihre von der Mehrheitsgesellschaft forcierte Integration am Arbeitsmarkt könnte auch als Maßnahme zur Entlastung des Wohlfahrtsstaats angesehen werden. (cf. ebd.) Auch wenn es sich hierbei um eine klassische Win-Win Situation handelt, da sowohl dem Staat als auch den Anderen geholfen ist, darf trotzdem nicht vergessen werden, dass Integration erst durch die von den Migrationsanderen erbrachte Leistung ermöglicht wird. Integrationsmaßnahmen werden somit als Machtinstrument belangt, das wiederum eine gesellschaftliche Hierarchie konstruiert. Denn wenn sich solche pseudo-

paternalistischen Handlungsmuster im institutionellen Umfeld festsetzen, werden sie schnell zum Machtinstrument. (cf. Gouma)

Neben dem Neo-Paternalismus und der Empowerment-Rhetorik ist eine weitere Form des Pseudo-Paternalismus, die oft im migrationsgesellschaftlichen Kontext zu finden ist, der ‚linguistische Paternalismus‘.

„[D]er linguistische Paternalismus stellt eine von vielen Argumentationsstrategien dar, mit denen sprachenpolitische Interventionen wie Deutschlernpflicht, das Verbot, anderen Sprachen zu verwenden oder Sprachgutscheine als Lösung für das genannte ‚Integrationsproblem‘ beworben und gerechtfertigt werden“. (Dorostkar 2012: 61) Dorostkar steht dem Integrationsbegriff, den er unter Anführungszeichen setzt, aus den bereits besprochenen Gründen scheinbar auch kritisch gegenüber. Nach dem Motto „Lerne Deutsch und alles wird gut!“ (ebd.) wird beim linguistischen Paternalismus argumentiert. Das Wir gibt vor, dass das Erlernen der deutschen Sprache das Wohl der Anderen bewirken würde, da sie sich besser integrieren könnten. Dass dies allerdings nur so ist, weil es nun einmal notwendig ist im bestehenden Machtsystem Deutsch zu können, um Anteil an der Macht zu haben und dass das Erlernen der deutschen Sprache noch lange keine Versicherung für die Erreichung des versprochenen Wohls ist, wird dabei vollkommen außer Acht gelassen. Außerdem kann zum heutigen Zeitpunkt noch nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob Deutschkenntnisse allein den sozialen Aufstieg ermöglichen. (cf. AG Sprache, Bildung u. Rassismuskritik) Baumair meint dazu, dass man den Migrationsanderen vorgaukele, sie würden den sozialen Aufstieg durch eine Anpassungsleistung schaffen, ohne zu bedenken, dass die bestehende Gesetzeslage und institutionelle Rahmenbedingungen dies größtenteils unmöglich machen. (cf. Baumair) Es wird folglich eine Anpassungsleistung und Assimilation der Anderen gefordert, die sich unter dem Deckmantel des Helfens versteckt.

4.5 Welche Ziele stecken hinter pseudo-paternalistischem Handeln in der Migrationsgesellschaft?

Nachdem nun festgestellt wurde, dass oftmals gut gemeinte Hilfestellungen für Migrationsandere in Wahrheit gar nicht primär auf deren Wohl abzielt, sondern der Mehrheitsgesellschaft dienen sollen, stellt sich nun die Frage, welche tatsächlichen Ziele hinter pseudo-paternalistischen Handlungen stecken könnten.

Es kann davon ausgegangen werden, dass migrationsgesellschaftliches Othering pseudo-paternalistisches Handeln verstärkt und bedingt. Zur Erklärung, warum Othering in der Migrationsgesellschaft funktionieren kann, könnte man auf Birgit Rommelspachers Begriff der ‚Dominanzkultur‘ zurückgreifen, der beschreibt, dass ethnische Gruppen als Erklärungs- und Rechtfertigungskategorien herangezogen werden können, weil wir in der Dominanzgesellschaft leben (cf. Mecheril/Melter 2010: 155), in der das Wir Bilder von den Anderen entwirft und sie dann in Über- und Unterordnungen fasst. (cf. Rommelspacher 1995: 22) Diese Theorie beweist zwar, dass die Mehrheitsgesellschaft Migrationsandere konstruiert und erklärt, warum das möglich ist, unklar bleibt allerdings weiterhin die Antwort auf die zu Beginn gestellte Frage nach den tatsächlichen Zielen, die man mit pseudo-paternalistischen Handlungsweisen erreichen möchte.

Erklärungsansätze lassen sich am besten in der Rassismustheorie finden, da man dort schon vielfach nach Gründen für rassistische Handlungen gesucht hat. Generell kann man zwischen drei Funktionen von Rassismus unterscheiden: der politischen, der sozialen und der individuellen Funktion. (cf. Mecheril/Scherschel 2011: 53) Die politische Funktion dient zur Sicherung der Herrschaft, verschleiert deswegen Widersprüche und ermöglicht Ausbeutung durch die Gesetzgebung, Erlässe und Benachteiligungen in staatlichen Einrichtungen sowie bei der Wohnungs- und Arbeitssuche. (cf. ebd.) Die soziale Funktion schafft Sündenböcke, indem man, im Hinblick auf Migrationsanderen, von einer kollektiven hybriden Identität aller Anderen ausgeht und diese Bilder über die Medien, die Werbung und die Sprache vermittelt. (cf. ebd.) Bei der individuellen Funktion des Rassismus‘ möchte man eine Aufwertung der eigenen Person oder Gruppe erzielen, indem man die Kinder einer rassistischen Sozialisation aussetzt und dazu erzieht, problematische Einzelfälle zu generalisieren und Fremde selektiv wahrzunehmen. (cf. ebd.)

Basierend auf dieser groben Einteilung der rassistischen Funktionen sollen im Folgenden nun vier mögliche Ziele formuliert werden, die hier zwar voneinander getrennt dargestellt werden, sich in der Realität allerdings überschneiden und gegenseitig bedingen. Sie sollen zeigen, warum es für die Mehrheitsgesellschaft wichtig ist, mit Hilfe von pseudo-paternalistischen Handlungsweisen, die durch Othering ermöglicht wurden, ihre hegemoniale Stellung in der Gesellschaft zu verteidigen.

4.5.1 Die Konstruktion der Anderen als Ablagefläche negativer Eigenschaften

Ein Erklärungsmuster für kulturrassistische und pseudo-paternalistische Handlungen könnte man in einer Theorie der Psychoanalyse finden. Sigmund Freud ging davon aus, dass das Fremde nicht per se fremd ist, sondern dazu gemacht wird und als Ausdruck des Eigenen angesehen werden muss, was bedeutet, dass das Unheimliche, wie er es nannte, eigentlich vom Heimeligen abstammt und aus unbekannten Gründen aus dem eigenen Körper verdrängt werden musste und dem Menschen im fremden Gegenüber negativ konnotiert wieder begegnet. (cf. Rommelspacher 1997: 154) „Der Fremde ist eine Konstruktion des Subjekts, das auf das Fremde die bei sich abgelehnten Anteile projiziert. [...] Die positiven Anteile bleiben beim Selbst und definieren das Eigene.“ (ebd.: 155) Da es sich bei dem Fremden folglich um Konstruktionen handelt, müssen zur Aufrechterhaltung des negativen Gegenübers alle über ihn oder sie neu hinzukommenden Informationen immer wieder von Neuem negativ interpretiert werden, damit die Aufrechterhaltung der Konstruktion gewährleistet werden kann. (cf. ebd.: 155-156) Darin könnte man auch eine Erklärung für das mit dem Habitus-Konzept beschriebene Verhalten sehen, weil man aus psychoanalytischer Sicht immer wieder als Selbstschutzmaßnahme bestehende Bilder von Fremden aufrechterhalten muss, damit verhindert wird, dass man negative Anteile bei sich selbst entdeckt. Auch Rommelspacher weist darauf hin, dass die Entstehungsursachen von Vorurteilen nicht ausschließlich im Individuum zu suchen sind, weil auch geschichtliche Hintergründe und politische Beziehungen ethnischer Gruppen zueinander auf die Konstruktion der Fremden einwirken (cf. ebd.: 156), was wiederum die Schwierigkeit des Umgangs des gesellschaftlichen Habitus‘ aufzeigt.

Zur Veranschaulichung dieses Phänomens im alltäglichen Leben in der Migrationsgesellschaft, könnte man einen Blick in die Medien wagen. In einem Zeitungsbericht der „Presse“ wird zum Beispiel über das „Phantom des kriminellen Ausländers“ diskutiert und darauf hingewiesen, dass man statistisch zwar viel mehr „Inländer“ mit Kriminalfällen in Verbindung bringt, in den Medien oftmals allerdings vermehrt von Taten „ausländischer“ Mitbürger berichtet wird. (cf. Borovska¹³) An diesem Phänomen lässt sich gut erkennen, wie die Anderen als Ablagefläche für schlechte Eigenschaften missbraucht werden, auch wenn klar ist, dass Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft dieselben Eigenschaften aufweisen.

¹³ <http://diepresse.com/home/panorama/integration/609011/Das-Phantom-des-kriminellen-Auslaenders>

4.5.2 Die Sicherung von Privilegien und Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheiten

Dass man Fremde als Ablagefläche für negative Eigenschaften verwendet, ist allerdings kein neues Phänomen im kulturellen Rassismus, denn bereits im Kolonialismus schrieb man den Bewohner der eroberten Länder schlechte Eigenschaften zu. Auch wenn man heutzutage diesen Vorgang psychoanalytisch begründet, gab es damals andere Auslöser für solche negativen Zuschreibungen. Zur Zeit der kolonialen Eroberungen, die auch gleichzeitig die der bürgerlichen Revolution und Deklaration der Menschenrechte war, mussten die Europäer Erklärungen dafür finden, dass die Bewohner kolonialisierter Länder keine freien Menschen waren und bereits damals wurde Rassismus als Legitimationslegende verstanden, mit deren Hilfe man versuchte, die Ungleichbehandlung von Menschen vernünftig zu erklären, indem man Menschen mit dunkler Hautfarbe beispielsweise den Menschstatus absprach und somit ihre Versklavung legitimierte. (cf. Rommelspacher 2011: 25-26) Stand zur damaligen Zeit ökonomische Ausbeutung im Vordergrund, so kann man heutzutage eher von dem Kampf um kulturelle Dominanz sprechen. (cf. ebd.: 27) Durch Diskriminierung, die dann vorliegt, wenn Menschen der Minderheitsgesellschaft im Vergleich zu den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft schwerer Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe haben, kann man diesen Kampf gewinnen. (cf. ebd.: 30) Bei der Rechtfertigung von diskriminierenden Maßnahmen schiebt man die Schuld oft den eigentlichen Opfern zu. Soziale Ausgrenzung wird dabei mit deren angeblichen Mängeln begründet, wobei vergessen wird, dass diese Defizite erst entstehen konnten, weil sie zuvor schon ausgegrenzt und diskriminiert wurden. (cf. ebd.: 28)

Es kann also davon ausgegangen werden, dass es bei kultureller Ausgrenzung eigentlich um das Erlangen symbolischer Macht geht, das heißt, es wird geklärt, welche Gruppen in der Gesellschaft wichtig und anerkannt sind und somit auch etwas zu sagen haben. (cf. ebd.: 31)

Im Anschluss daran kann auch angenommen werden, dass diejenigen, die den Kampf um die symbolische Macht und kulturelle Dominanz gewonnen haben, auch das Privileg haben, in einer Gesellschaft leben zu dürfen, in der sich der Großteil aller politischen Maßnahmen nach ihren Interessen richtet und die eigenen Lebensweisen als Norm angesehen werden.

4.5.3 Die Stabilisierung des Ordnungssystems und Bestätigung des Wirs durch die Orientierung an mehrheitsgesellschaftlichen Normen

Wie sich gezeigt hat, können die eben erwähnten Normen entstehen, da die Mehrheitsgesellschaft diskriminierende Maßnahmen als notwendige Reaktion auf die Defizite der Migrationsanderen darstellt und dabei die Tatsache unterschlägt, dass sie eigentlich die eigenen Privilegien sichern möchte. Im Folgenden soll erörtert werden, warum diese Normen so wichtig für das Wir sind.

Tatsache ist, dass sich jede Gesellschaft immer als die vorrangige und höherwertige ansieht und Außenstehende abwertet oder ihnen mit Feindseligkeit begegnet, was auch die These des ‚universellen Ethnozentrismus‘ bestätigt. (cf. Rommelspacher 1997: 162) Dass man sich als Gruppe aufwerten will, ist eigentlich an und für sich nichts Schlechtes und eine notwendige Maßnahme in Gruppenbildungsprozessen. Es stellt sich allerdings die Frage, warum eine solche Belobigung immer nur über den Schritt des Denunzierens von anderen Gruppen geschehen muss. Eine mögliche Antwort auf diese Frage wäre, dass durch das Zurückstoßen der Fremden die eigene Zugehörigkeit bestätigt wird und man Selbstvergewisserung bekommt, die die Befürchtung, dass man nicht genügt, nicht erfolgreich genug ist und nicht zu den Mächtigen gehört, minimiert. (cf. Dittmer 2008: S. 36) Daraus könnte man schließen, dass viele Menschen es bevorzugen, sich den Regeln und Normen der Mehrheitsgesellschaft unterzuordnen, damit sie auch zu dieser machthabenden Gruppe zählen. Ein Beispiel dafür, dass für das Ansehen von Migrationsanderen nicht der Charakter der Fremdheit ausschlaggebend ist, sondern deren Machtposition, erkennt man, wenn man sich anschaut, dass Menschen aus ökonomisch starken Ländern wie den USA oder Japan mehr angesehen sind, als diejenigen, die aus ökonomisch und politisch schwachen Ländern kommen. (cf. Rommelspacher 1997: 164) Damit nun das Konstrukt des Fremden aufrecht gehalten werden kann, müssten, wie bereits an anderer Stelle erklärt wurde, immer wieder Anlässe gefunden werden, aus denen Informationen über Migrationsandere negativ interpretiert werden können. Wenn man jedoch von einer fiktiven und homogenen Norm ausgeht, der alle Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft entsprechen, ist es einfacher, das Konstrukt der Fremden bestehen zu lassen, da man einfach nur andere Menschen mit der scheinbaren Norm vergleichen muss und so rasch feststellen kann, ob jemand der eigenen Gruppe angehört oder nicht. Sobald irgendeine Art der Andersheit konstatiert wird, kann man davon ausgehen, dass man es mit Fremden zu tun hat. Die Orientierung an Normen dient folglich als Ordnungssystem und

bestätigt gleichzeitig auch, dass man selbst zur Gruppe der Mächtigen gehört, die zu entscheiden hat, was als „normal“ angesehen wird.

4.5.4 Der gesellschaftliche Nutzen

Wie sich gezeigt hat, geht es den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft vor allem darum, dass der Raum, in dem sie leben, ihren Normen entspricht, die sie als Ordnungssystem sehen, das ihnen hilft, die Existenz der eigenen Gruppe zu bestätigen und die Konstruktion der Anderen aufrechtzuhalten. Wichtig ist dem Wir aber immer auch, dass es von den vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen profitiert, was zur Folge hat, dass die Anderen nur dann akzeptiert werden, wenn ihre Anwesenheit einen gesellschaftlichen Nutzen hat. Dabei geht man vom Begriff des ‚Wohlstandschauvinismus‘ aus, was bedeutet, dass der persönliche Erfolg als Verdienst der eigenen Gruppe empfunden wird, beziehungsweise Gruppen, die erfolglos sind, nicht genug geleistet haben und selbstverschuldet gescheitert sind. (cf. Dittmer 2008: 40) Im Zusammenhang mit diesem Begriff stehen auch die Begriffe des ‚instrumentellen Nutzens‘, bei dem Migrationsandere danach beurteilt werden, ob sie einen Nutzen oder Schaden bewirken(cf. Rommelspacher 1997: 168) und der ‚instrumentalistischen Arbeitsorientierung‘, bei der vor allem eine Orientierung an Geld, Aufstieg und Status ausschlaggebend dafür ist, ob Migrationsandere der Mehrheitsgesellschaft nutzen oder schaden (cf. ebd.: 167). Wenn viele Migrationsandere beispielsweise von Arbeitslosigkeit betroffen sind, so schiebt man ihnen selbst und somit auch ihrer ganzen Gruppe die Schuld dafür zu, ohne zu berücksichtigen, ob die rechtlichen Gegebenheiten oder gesellschaftlichen Anforderungen Mitverursacher dafür sind, dass viele von ihnen ohne Anstellung sind. Die momentan vorherrschende gesellschaftliche Normalität wird als verbindlich für die Anderen definiert, da das Wir dadurch leichter Zugang zu Arbeitsplätzen oder auch zum Bildungssystem hat, was allerdings nicht als Privileg angesehen wird, sondern damit begründet wird, dass sich das Wir eben mehr anstrengt. (cf. ebd.: 32)

Auch in Bildungskontexten kann festgestellt werden, dass der pädagogische Bezug auf den Menschen durch Schlagwörter wie beispielsweise „Integration“ verschwindet und sich auf die Entwicklung und Pflege seines gesellschaftlichen Nutzens reduziert. (cf. Mecheril 2011) Es steht nicht mehr die Selbstentfaltung des oder der Lernenden im Mittelpunkt, sondern die Frage danach, wie er oder sie der Gesellschaft nützt. Migrationsandere müssen folglich rechtfertigen, warum sie Bildung erhalten. Im Hinblick auf Sprachgebote könnte man dieses Phänomen auch folgendermaßen zusammenfassen: Du musst Deutsch lernen, damit wir keine

Probleme mit, sondern einen Nutzen von dir haben. Es steht somit nicht das Wohl desjenigen oder derjenigen im Vordergrund, der oder die durch Deutschkenntnisse einen Vorteil hätte, sondern die Anliegen der hegemonialen Gruppe.

Sobald die Anwesenheit von Migrationsanderen keinen gesellschaftlichen Nutzen mehr bringt, werden diese von der Mehrheitsgesellschaft nicht mehr akzeptiert und durch Diskriminierung versucht zu verdrängen.

Abschließend lassen sich die pseudo-paternalistischen Ziele des Wirs, die sich hinter vorgegebenen Hilfestellungen stecken folgendermaßen formulieren:

Wir wollen euch zwar helfen, aber...

- ... wir brauchen euch als Sündenböcke. (soziale/kulturelle Funktion)
- ... trotzdem wollen wir unsere Privilegien behalten und nehmen dafür eure Diskriminierung in Kauf. (politische/strukturelle/institutionelle Funktion)
- ... wir wollen auch unsere wankenden Systeme stabilisieren und betonen deswegen, dass ihr nicht unserer Norm entspricht. (individuelle Funktion)
- ... eigentlich wollen wir nur von euch profitieren können, wenn wir euch schon akzeptieren. (politische/soziale/kulturelle Funktion)

4.6 Pseudo-Paternalismus in Lehrwerken – eine eigene Definition

Basierend auf diesen Theorien ist es für diese Arbeit und die später folgende Analyse von Deutschsprachlehrwerken notwendig, eine eigene Definition des Begriffs „Pseudo-Paternalismus“ zu geben. Wenn im Folgenden von Paternalismus gesprochen wird, so ist damit gemeint, dass eine Textstelle in einem Schulbuch vordergründige Ziele, wie das Erlernen bestimmter Kompetenzen (Grammatik, Rechtschreibung, Lesen, Schreiben) oder das Diskutieren und Thematisieren bestimmter Sachverhalte, hat. Die Lernenden sollen sich die jeweiligen Kompetenzen aneignen, ob sie wollen oder nicht, um ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern und um später für das, was auch immer sie einmal in ihrem weiteren Leben nach der Schule tun werden, bestmöglich ausgebildet und selbstständig handlungsfähig zu sein. Prinzipiell kann behauptet werden, dass dieser paternalistische Grundcharakter ein wichtiges Merkmal von Schulbüchern ist.

Basierend auf den zusammengefassten Ergebnissen zum Thema Schulbuch in der Migrationsgesellschaft kann behauptet werden, dass Migrationsandere oftmals nur in Problemkontexten vorkommen, oder wenn durch ihre Anwesenheit eine besondere Wirkung

erzielt werden soll, da, wie ebenfalls bereits erläutert wurde, die Figur der Migrationsanderen Irritation erzeugt und bestimmte Konnotationen hervorruft. Die Gruppe der Anderen wurde für verschiedene Zwecke konstruiert und es handelt sich folglich um eine Form des Otherings im Hinblick auf Migrationsandere, da ihre Anwesenheit bewusst eingesetzt wird, um Machtverhältnisse darzustellen und nationalstaatliche Normen zu transportieren. In der späteren Analyse sollen deswegen nur jene Stellen der Schulbücher ausgewählt werden, in denen Migrationsandere implizit oder explizit vorkommen, weil davon ausgegangen wird, dass ihre Anwesenheit unterschwellig neben dem offensichtlichen Ziel der Handlungserweiterung ein weiteres verdecktes Lehrziel anpeilt. Wenn eine paternalistische Handlung nämlich nicht mehr nur zur Handlungserweiterung der Lernenden dient, sondern deren persönliche Einstellung zu gesellschaftlichen Werten und Normen beeinflusst und somit auch ihre eigenen Maßstäbe verändert werden, steht nicht mehr ihr Wohl im Mittelpunkt, sondern die Verfolgung nationalstaatlicher Ziele. (cf. Metzger 2011: 48) Die Migrationsanderen werden aufgrund von in der Gesellschaft gültigen Differenzmerkmalen bewusst als anders markiert und als subalternes Gegenstück zum mehrheitsgesellschaftlichen Wir konstruiert und erfüllen dabei möglicherweise eine subjektivierende Sozialisationsfunktion als Platzzuweisung für migrationsandere Lernende in inferiorer gesellschaftlichen Positionen. Aber auch nicht-migrationsandere Lernende erfahren etwas über Migrationsandere und lernen implizit, wo ihr Platz in der Gesellschaft ist. Der bestehende Diskurs und Habitus in der Gesellschaft werden reproduziert und dadurch weitergeführt. Wenn dem so ist, was aufgrund bereits gewonnener und thematisch ähnlicher Analyseergebnisse anzunehmen ist, dann sollen die Lernenden nicht mehr nur das Fach Deutsch betreffendes Wissen erwerben, sondern gleichzeitig vermittelt bekommen, wer in der Gesellschaft wo seinen Platz hat, was somit nicht mehr paternalistisch sondern pseudo-paternalistisch ist, weil durch Othering Migrationsandere eingeführt und als anders markiert werden.

Unter Pseudo-Paternalismus wird im Rahmen dieser Arbeit folglich verstanden, dass durch migrationsgesellschaftliches Othering die vordergründigen Lehrziele nur als Deckmantel für andere Absichten verwendet werden, die die imaginäre nationalstaatliche Balance aufrechterhalten sollen. Somit steht nicht mehr das Wohl der Lernenden im Mittelpunkt, das darauf abzielen würde, die Handlungsfähigkeit durch den Erwerb oder das Trainieren bestimmter Kompetenzen zu erweitern, sondern die Erhaltung des Wohls der hegemonialen Gruppe.

5 Forschungsmethode

5.1 Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger

5.1.1 Theoretischer Rahmen

Die von Siegfried Jäger entwickelte ‚Kritische Diskursanalyse‘ ist eine Methode, mit der Diskurse analysiert und kritisiert werden sollen, weil Jäger Diskurse als Flüsse von sozialen Wissensvorräten sieht, die Vorlagen für die gesellschaftliche Wirklichkeit enthalten, umsetzen und als Dispositive weiterwirken. (cf. Jäger 1999) Ausgehend von einer Definition, die als Text das sprachlich gefasste Ergebnis einer Tätigkeit oder des Denkens versteht, das zum Zweck der Weitergabe, basierend auf Vorwissen und mit einem bestimmten Ziel, aus einer konkreten Situation und Position heraus produziert wird (cf. ebd.: 118), verwendet er den Begriff ‚Diskursfragment‘ für Texte oder Textteile, die ein bestimmtes Thema behandeln (cf. ebd.: 160). Diskursfragmente eines gemeinsamen Themas werden als Diskursstränge bezeichnet, wobei man zwischen der synchronen und der diachronen Dimension unterscheidet. (cf. ebd.) Die synchrone Dimension hat eine endliche Bandbreite an Dingen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gesagt werden, oder sagbar sind, beziehungsweise waren. (cf. ebd.) Die diachrone Dimension beschäftigt sich mit der Abfolge von Diskursfragmenten aus historischer Sicht. (cf. ebd.) Für die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommene Analyse von derzeit verwendeten Schulbüchern ist folglich nur die synchrone Dimension von Bedeutung. Jäger erwähnt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Diskurse immer in ihren thematischen Reihen verlaufen, sondern dass es durchaus zu Diskursverschränkungen kommen kann. (cf. ebd.: 161) Dieser Punkt ist auch für die später folgende Analyse wichtig, da nicht nur untersucht werden soll, ob Pseudo-Paternalismus, im Hinblick auf Menschen mit Migrationshintergrund, in den Deutschlehrwerken zu finden ist, sondern auch Themen wie Othering, Kulturalisierung und Rassismus auf das Hauptthema einwirken. Anzumerken ist schlussendlich noch, dass es sich bei der kritischen Diskursanalyse nicht um eine Feinanalyse von ganzen Texten oder Textstellen, also Diskursfragmenten, handelt, da dies zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde. (cf. ebd.: 171)

5.1.2 Die Analyse von Diskursfragmenten

Als allgemeines Ziel der Diskursanalyse sollen ganze Diskursstränge historisch oder gegenwartsbezogen analysiert und kritisiert werden. (cf. Jäger 1999: 171) Wichtig ist es, zuerst einen Diskursstrang auszuwählen, den man dann in bestimmten Medien untersuchen will. (cf. ebd.: 174) Im Rahmen dieser Arbeit soll, wie bereits dargelegt wurde, analysiert werden, ob der paternalistische Charakter von Deutschsprachlehrwerken der Sekundarstufe I durch Othering im Hinblick auf migrationsandere Menschen in Pseudo-Paternalismus umgewandelt wird. Der Diskursstrang wurde folglich schon festgelegt und auch die zu analysierenden Medien, nämlich Deutschsprachlehrwerke der Sekundarstufe I. Im Anschluss an diesen gesteckten Rahmen nennt Jäger nun fünf Analyseschritte (cf. ebd.: 175):

1. Institutioneller Rahmen
2. Text-Oberfläche
3. Sprachlich-rhetorische Mittel
4. Inhaltlich-ideologische Aussagen
5. Interpretation

Unter der Analyse des institutionellen Rahmens versteht Jäger neben einer allgemeinen Charakterisierung des analysierten Mediums auch eine Analyse der Leserschaft, an die sich das Medium richtet, aber auch allgemeine Angaben wie Seitenanzahl, Textsorte, Redaktion etc. (cf. ebd.: 177f.) Bei der Analyse der Text-Oberfläche handelt es sich um die Beschäftigung mit dem Inhalt und den Themen, was bedeutet, dass eine Inhaltsangabe gegeben werden kann, Themen und Unterthemen erfasst, sowie grafische Gestaltungen besprochen werden. (cf. ebd.: 178f.) Unter dem Punkt der sprachlich-rhetorischen Mittel beschäftigt man sich mit Fragen nach im Text möglicherweise enthaltenen Kollektivsymbolen und Implikaten sowie mit der Untersuchung der Wortwahl, des Stils und der Argumentationsstrategie. (cf. ebd.: 180-183.) Bei der Analyse der inhaltlich-ideologischen Aussagen soll herausgefunden werden, welche ideologischen Einschätzungen in dem Text gemacht werden. (cf. ebd.: 184) Der letzte Punkt, der sich mit der Interpretation der erarbeiteten Angaben beschäftigt, soll nun diskutieren, welche Botschaft die Diskursfragmente vermitteln, welche sprachlichen Mittel dafür verwendet werden und welche Wirksamkeit auf den bestehenden Diskurs beabsichtigt wird. (cf. ebd.: 184f.)

5.2 Text- und Kontextanalyse nach Hornscheidt/Göttel

Antje Hornscheidt und Stefan Göttel haben eine Analysemethode entwickelt, mit deren Hilfe es gelingen soll, rassistisch geprägte Vorannahmen in Texten zu erkennen und zu hinterfragen. (cf. Hornscheidt/Göttel 2004: 224) Sie gehen davon aus, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt und somit auch keine Möglichkeit, die Wirklichkeit sprachlich objektiv zu beschreiben. Sie wollen daher gezielte Fragen anbieten, die der kritische Leser an die Texte stellen kann, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, dass dieser Fragenkatalog vollständig ist. Unterschieden wird dabei zwischen der ‚Text- und der Kontextanalyse‘. Die Textanalyse beschäftigt sich direkt mit den im Text gemachten Aussagen und stellt folgende Fragen (cf. ebd.)

- Was wird im Text nicht explizit ausgedrückt, fließt aber als Vorannahme, Vorurteile ein?
- Welche Wissensvoraussetzungen werden aktiviert?
- Welche Vorannahmen muss man akzeptieren, um den Text verstehen zu können?
- Welche Kausalzusammenhänge werden zwischen wem und was hergestellt?
- Wer wird in welcher Funktion und mit welchem Status benannt?
- Was wird als anders/fremd geschaffen?
- Welche implizierte Norm entsteht dadurch?

Die Kontextanalyse hingegen beschäftigt sich nur peripher mit dem Endprodukt Text und widmet sich eher den Umständen der Entstehung beziehungsweise dem Kontext des Textes. Es ergeben sich deshalb folgende Fragen (cf. ebd.):

- Wer hat den Text aus welcher Perspektive geschrieben?
- Mit welcher Motivation wurde er geschrieben und für wen?
- Layout des Textes (Fotos etc.)
- Wie ist der Text in der Gesamtpublikation eingebettet?

5.3 An die Fragestellung angepasster Analysebogen

Die nun kurz skizzierten Methoden zur Analyse von Texten sollen nun an die im Rahmen dieser Arbeit relevante Fragestellung angepasst werden, da sich keine Methode eins zu eins unverändert auf alle Fragestellungen anwenden lässt. Als Grundgerüst sollen die von Jäger

vorgeschlagenen fünf Analyseschritte übernommen werden, wobei ein weiterer Schritt eingefügt werden muss, da im Rahmen dieser Arbeit keine einzelnen Texte analysiert werden sollen, sondern ganze Schulbücher. Es ist folglich notwendig einen Punkt einzufügen, an dem Textstellen aus dem Schulbuch ausgewählt werden, in denen migrationsandere Menschen vorkommen. (cf. Hörtnagl 2011: 38) Die neue und adaptierte Variante sieht dann folgendermaßen aus:

1. Institutioneller Rahmen:

Titel, Verlag, Autor(en), Schulstufe/Zielgruppe, Verwendungshinweise

2. Auswahl von Textstellen:

durch Othering erzeugtes Erkennungszeichen, Status und Funktion der migrationsanderen Figur

3. Text-Oberfläche und Kontextanalyse:

Einbettung in Kapitel/Sinneinheit/Gesamtpublikation, Themen und Unterthemen der Textstelle, grafische Gestaltung, Mithilfe des Diskursfragments ist welches vordergründige Ziel zu erreichen und welche zu erwerbende Handlungsfähigkeit zu erlangen?

4. sprachlich-rhetorische Mittel:

Implikate, Vorannahmen, Kausalzusammenhänge

5. Inhaltlich-ideologische Aussage:

Welches eigentliche pseudopaternalistische Ziel soll erreicht werden? (Nutzen für Mehrheitsgesellschaft, sprachliche Homogenität, Bestätigung des Wirs, Abwertung der Anderen)

6. Interpretation:

Botschaft, Auswirkung auf bestehenden Diskurs (aller gefundenen Stellen des Lehrwerks)

Die Analyseschritte 2-4 wurden hierbei mit einigen Fragen aus der Text- und Kontextanalyse nach Göttel/Hornscheidt angereichert. Punkt 2 wurde mit der Frage danach ergänzt, welche Funktion beziehungsweise welchen sozialen Status die dargestellten migrationsanderen Menschen haben, weil das bereits Aufschluss darüber geben kann, wann Lehrwerke auf ihre

Anwesenheit zurückgreifen und somit bereits ideologische Aussagen alleine aufgrund der Anwesenheit von migrationsanderen Menschen in bestimmten Situationen gemacht werden können. Unter Punkt 3 wurde die Frage nach der Einbettung der Textstelle in das Kapitel, die Sinneinheit oder die Gesamtpublikation ergänzt und unter Punkt 4 wird wie auch bei Göttel/Hornscheidt gefragt, was nicht explizit ausgedrückt wird, allerdings durch Vorannahmen einfließt, welche Kausalzusammenhänge angenommen beziehungsweise erzeugt werden und zwischen wem und was sie durch Othering erzeugt werden.

Unter Punkt 3 wurde außerdem zwei neue Fragen hinzugefügt, die sich damit beschäftigen, welches vordergründige Lehrziel mithilfe des Textes beziehungsweise Bildes erreicht und welche Handlungsfähigkeit erworben werden soll. Im Zusammenhang mit diesen Fragen beschäftigt sich Punkt 5 mit der Frage, welches eigentliche pseudo-paternalistische Lehrziel verfolgt werden könnte, da bei der Analyse davon ausgegangen wird, dass die Anwesenheit von Menschen mit Migrationshintergrund einen bestimmten Zweck verfolgt, weil sie meistens nicht als Normalzustand präsentiert wird, sondern das Vorhandensein dieser Menschen nur in bestimmten Situationen denkbar zu sein scheint und ihre Anwesenheit deshalb eine vom Lehrziel abweichende Wirkung haben muss. Somit wird auch der paternalistische Charakter von Lehrwerken zu einem pseudo-paternalistischen, sobald migrationsandere Menschen auftreten, weil nicht mehr die Handlungserweiterung der Lernenden das Ziel ist, sondern die Vermittlung von Wissen, das andere Ziele verfolgt wie die Konstruktion der Anderen als Ablagefläche negativer Eigenschaften, die Sicherung von Privilegien, die Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheit, die Stabilisierung des Ordnungssystems und die Bestätigung des Wirs durch die Orientierung an mehrheitsgesellschaftlichen Normen und der gesellschaftlicher Nutzen durch die Anderen.

5.4 Vorgehensweise bei der Analyse

Um die eben präsentierten theoretischen Überlegungen zur methodischen Vorgehensweise besser veranschaulichen zu können, soll nun eine Beispielanalyse einer Textstelle angeführt werden. Genauso wie bei dieser wird auch bei allen anderen Analysen mit Hilfe eines Analysebogens gearbeitet, nur dass in dieser Arbeit lediglich die Ergebnisse in einem anschließend verfassten und die Informationen des Bogens zusammenfassenden Fließtext präsentiert werden. Diese exemplarische Analyse soll als Muster dienen und aufzeigen, wie beim Analysieren vorgegangen wurde, bevor der Fließtext verfasst wurde.

Zu Beginn wurde das vorliegende Schulbuch „Deutschstunde Basisteil Plus 4“ genau durchgesehen und alle Stellen markiert, an denen Migrationsandere explizit aufgrund ihres Namens, ihrer Herkunft, ihrer Physiognomie etc., aber auch implizit durch Zuschreibungen, die im gesellschaftlichen Diskurs mit Migrationsanderen in Verbindung gebracht werden, erkennbar waren. Im Anschluss wurden dann alle relevanten Stellen mit dem nachfolgenden Analysebogen genauer untersucht, was am Beispiel dieser Textstelle nun dargestellt werden soll:

Der Konjunktiv (die Möglichkeitsform)

Wenn man Ereignisse wiedergibt, kann man sie als glaubwürdig darstellen oder (seine) Zweifel ausdrücken.

Glaubwürdig oder unglaubwürdig?

Mehrere Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse behaupten: „Gestern hat uns ein unbekannter Mann im Bus bedrängt.“ Der Fahrgast Franz Z. (52) berichtet: „Ich habe die Jugendlichen rufen gehört, aber nichts gesehen.“ Demgegenüber gibt Frau Monika L. (38) an: „Die Mädchen haben nur Spaß gemacht.“ Ihre kleine Tochter (11) sagt: „Die haben sich blöd aufgeführt und laut gelästert.“ Herr Zlatko S. (47) behauptet: „Ich habe gesehen, wie ein größeres Mädchen mit einem älteren Mann heftig diskutiert hat.“ Manche Passagiere sagen: „Er hat wahrscheinlich Geld von ihnen gefordert.“ Der Fahrer Mario T. (44) gibt an: „Ich habe im Rückspiegel gesehen, wie ein Mann einen Schüler am Rucksack gehalten hat.“



5

Verwendung von Verben

Abb. 1: Deutschstunde 4: 123 – Beispiel einer relevanten Textstelle

1. Institutioneller Rahmen:

Titel: Deutschstunde Basisteil Plus 4

Verlag: Veritas

Autor(en): Pramper, Hammerschmid, Hochwind, Nömayr

Schulstufe/Zielgruppe: 8. Schulstufe, 4. AHS/HS

2. Auswahl von Textstellen:

durch Othoring erzeugtes Erkennungszeichen: Name Zlatko

Status und Funktion der migrationsanderen Figur: unglaubwürdiger Zeuge

3. Text-Oberfläche und Kontextanalyse:

Einbettung in Kapitel/Sinneinheit/Gesamtpublikation: „Verwendung von Verben“

Themen und Unterthemen der Textstelle: der Konjunktiv, direkte und indirekte Rede

vordergründiges Ziel/zu erwerbende Handlungsfähigkeit:

Zeugenaussagen hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit bewerten

Erkennen, dass Einleitewörter der direkten oder indirekten Rede markieren können, was über den Wahrheitsgehalt des Gesagten gedacht wird.

4. sprachlich-rhetorische Mittel:

Implikate, Vorannahmen, Kausalzusammenhänge:

Zlatko „behauptet“ im Gegensatz zu Franz, Mario, Monika und deren kleiner Tochter die „sagen“, „angeben“ und „berichten“. Das Wort „behauptet“ unterstreicht den Charakter der Unglaubwürdigkeit, wohingegen die anderen Verben das Gesagte neutral einleiten. Daraus kann man implizit schließen, dass Zeugenaussagen von Migrationsanderen unglaubwürdig sind.

5. Inhaltlich-ideologische Aussage:

Welches eigentliche pseudopaternalistische Ziel soll erreicht werden?

Abwertung der Anderen, Migrationsandere als Ablagefläche negativer Eigenschaften

6. Interpretation:

Botschaft, Auswirkung auf bestehenden Diskurs:

Migrationsanderen sollte man mit Skepsis begegnen. [Im anschließenden Fließtext sollen die Auswirkungen aller Ergebnisse einer Schulbuchreihe an dieser Stelle besprochen werden.]

6 Analysen der Deutschsprachlehrwerke

Im folgenden Kapitel soll nun basierend auf dem zuvor präsentierten theoretischen Wissen eine Analyse von approbierten Deutschsprachlehrwerken folgen. Zuerst wird kurz erläutert, nach welchen Kriterien die Schulbücher ausgewählt wurden und anschließend werden jeweils die Lehrwerke einer Serie von der 5. bis zur 8. Schulstufe analysiert, was den ersten fünf Schritten des zuvor präsentierten und angepassten Analysemodells entspricht. Nachdem alle vier Lehrwerke einer Serie analysiert wurden, werden die Analyseergebnisse der gesamten Schulbuchserie, also vom Schulbuch der 5. bis zu dem der 8. Schulstufe, hinsichtlich ihres durch migrationsgesellschaftliches Othering erzeugten pseudo-paternalistischen Charakters interpretiert.

6.1 Auswahl der zu analysierenden Deutschsprachlehrwerke

Da im Rahmen dieser Arbeit natürlich nicht alle auf dem Markt verfügbaren Schulbücher für den Deutschunterricht analysiert werden können, ist es notwendig, eine Liste einiger Kriterien aufzustellen, die als Ausgangsbasis für die nachfolgende Analyse dienen kann. Deswegen soll nun kurz erklärt werden, nach welchen Gesichtspunkten die im Anschluss analysierten Bücher ausgewählt werden.

Für die nachfolgende Analyse relevant sind alle approbierten Deutschsprachlehrwerke, die auf der offiziellen Schulbuchliste des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für das Schuljahr 2012/2013 für die Unterstufe von Allgemein bildenden höheren Schulen unter dem Punkt „Deutsch-Sprachlehre“ (cf. Schulbuchliste des Schuljahrs 2012/2013: 9-15)¹⁴ angeführt und für alle vier Schulstufen der Sekundarstufe I verfügbar sind. Die Bücher „Genial! Deutsch“ und „Vielfach Deutsch“ sind lediglich für die 5. und 6. Schulstufe approbiert und wurden deswegen bei der Analyse nicht berücksichtigt. Ebenso wurde darauf verzichtet zusätzliche Übungs- und Erweiterungsbücher sowie CDs und zusätzliches im Internet verfügbares Material in die Analyse einzubeziehen. Es wurden lediglich die Arbeitsbücher für die Lernenden in die Analyse aufgenommen.

¹⁴ cf. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21741/1213sbl_1000.pdf

6.2 Analysen der ausgewählten Deutschsprachlehrwerke

Für die Analyse relevant sind im Bezug auf die aufgestellten Auswahlkriterien die folgenden Deutschsprachlehrwerke:

- Deutschstunde 1-4
- ganz klar: Deutsch 1-4
- Deutsch 1-4
- Sprachbuch 1-4
- Mit eigenen Worten 1-4
- Treffpunkt Deutsch 1-4
- wortstark 1-4

Bei der Analyse werden sich wiederholende Phänomene nicht immer wieder von Neuem besprochen. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass ein ähnlicher Aspekt bereits an anderer Stelle besprochen und interpretiert wurde.

Außerdem wird beim Zitieren von übernommenen Textstellen, lediglich die Seite angegeben, da immer zu Beginn der Analyse eine Tabelle angeführt ist, der alle zum Buch gehörigen Informationen entnommen werden können.

Beim Lesen der nachfolgenden Analysen sollte man sich immer vor Augen halten, dass ein kritischer Ausgangspunkt gewählt wurde. Die Interpretation der einzelnen Textstellen ist dabei nur eine Möglichkeit unter vielen. Vergessen werden darf auch nicht, dass im schulischen Alltag eine Kompensation durch die Lehrperson dafür sorgen kann, dass mit der hier als pseudo-paternalistisch dargestellten Passage so gearbeitet wird, dass mögliche verdeckte Inhalte gar nicht erst vermittelt werden können. Bei diesen Analysen wird allerdings davon ausgegangen, dass unreflektiert mit den Texten und Bildern gearbeitet werden könnte und deswegen soll das verdeckt vermittelte Wissen über Migrationsandere, das die Lernenden durch einen unreflektierten Umgang mit dem Inhalt als Wahrheiten ansehen könnten, aufgezeigt werden.

6.2.1 Reihe: Deutschstunde

6.2.1.1 Deutschstunde 1

Titel	Deutschstunde 1. NEU. Das Sprachbuch
Schulbuchnummer	155.082
Verlag	Linz: Veritas (2011)
Autoren	Pramper, Wolfgang
Zielgruppe	5. Schulstufe (1. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	20-21, 32, 35, 115

Beim Durchsehen dieses Schulbuches wurden insgesamt vier Stellen gefunden, an denen migrationsandere Menschen als solche identifiziert werden konnten. Es ist anzunehmen, dass es sich dabei jeweils um Lernende handelt. Tatsache ist auf jeden Fall, dass alle vier aufgrund ihres Namens als migrationsanders gekennzeichnet und ungefähr im Alter der Lernenden sind, für die das Buch konzipiert ist.

Unter der Überschrift „Streitschlichter können helfen“ findet man einen abgedruckten Hörtext, in dem ein Mediator durch gezielte Fragen versucht, den Streit zwischen zwei Buben, Hassan und Klaus, zu schlichten (20-21). Man erfährt, dass Hassan Klaus geboxt hat, weil er von ihm zuvor „Fetti“ genannt worden war. Hassan wird hierbei in die Rolle des Mobbingopfers gedrängt, das sich schlussendlich gewaltvoll wehrt. Es wird an dieser Stelle zwar nicht explizit ein Zusammenhang zwischen Hassans Status als Migrationsanderer und dem Mobbingvorfall hergestellt, implizit wird allerdings die Rolle als Mobbingopfer beibehalten. Wären in dem Buch auch Stellen zu finden, an denen Migrationsandere gleichberechtigt vorkommen, so wäre die hier besprochene Stelle nicht so negativ zu bewerten, da Streit zwischen Lernenden an der Tagesordnung steht. Man gewinnt jedoch leicht den Eindruck, dass Hassan aufgrund seiner ihm zugeschriebenen Andersartigkeit, ins Visier seines Mitschülers geraten ist, auch wenn das natürlich nicht explizit so im Text dargestellt wird. Die Einführung der Figur des Migrationsanderen an dieser Stelle könnte folglich auch unterschwellig das Ziel des Propagierens einer mehrheitsgesellschaftlichen Norm verfolgen und nicht nur das offensichtliche Ziel, dass Lernende begreifen sollen, wie man mit Streit umgehen kann.

In einem anderen Kapitel des Buches, in dem es um das Beschreiben von Personen geht, ist das folgende Gedicht über einen Jungen (32):

Kemal

Lisa-Marie Blum

Kemal, mein Freund,
das ist einer!
Was der kann,
kann keiner.
Deutsch spricht er nicht viel.
Aber beim Fußballspiel.
Linksaußen.
Rechtsaußen.
Torwart, o Mann!
Es gibt keinen,
der das kann:
Kemal spricht
mit den Beinen.

Abb. 2: Deutschstunde 1: 32 – Gedicht über durch Leistung kompensierte Sprachdefizite

Die Lernenden sollen besprechen, wie das gemeint ist, dass Kemal mit den Beinen spricht und ein ähnliches eigenes Gedicht verfassen, in dem sie eine Person beschreiben.

Kemal übernimmt hier die Rolle des Migrationsanderen, der zwar schlecht Deutsch spricht, aber trotzdem durch seine Leistung als Fußballer Anerkennung bekommt. Es schwingt hier folglich unterschwellig die Vermittlung der pseudo-paternalistischen Annahme mit, dass Migrationsandere schlechte Deutschkenntnisse durch eine Ersatzleistung kompensieren und so von dem Mehrheits-Wir doch noch akzeptiert und wertgeschätzt werden können, obwohl sie andere Defizite haben und nie ein Teil des Wirs sein werden. Es wird durch dieses Gedicht vermittelt, dass Migrationsandere, wenn sie schon nicht in der Lage sind, Deutsch möglichst schnell und gut zu lernen, der Majoritätsgesellschaft wenigstens auf andere Art und Weise einen Nutzen bringen müssen, damit sie als Mitglieder aufgenommen werden. Leistung garantiert Migrationsanderen natürlich noch lange nicht, dass sie tatsächlich wertgeschätzt und akzeptiert werden, da sie höchstwahrscheinlich trotz erbrachter Leistung immer wieder andere Ungleichbehandlungen erfahren werden.

Bei den anderen beiden entdeckten Stellen in diesem Buch handelt es sich jeweils um sehr ähnliche Aufgaben, weswegen diese nun zusammengefasst werden sollen. Im oben angesprochenen Kapitel der Personenbeschreibung findet sich neben dem Gedicht über Kemal auch eine Personenbeschreibung von Iva Dujmovic (35), die allerdings nicht sehr

gelingen ist, da jeder Satz mit dem Personalpronomen „ich“ beginnt. Die Lernenden sollen ihre Beschreibung mit der gut gelungenen von Mario vergleichen und anschließend Ivas Text kommentieren und überarbeiten.

Im Kapitel, in dem unter anderem Satzzeichen geübt werden sollen, stößt man nochmals auf eine Personenbeschreibung (115). Diesmal beschreibt sich Ivana, die allerdings vergessen hat Beistriche zu setzen. Die Lernenden sollen auch hier den Text überarbeiten.

Implizit wird an beiden Stellen ausgesagt, dass Migrationsandere die Hilfe von anderen brauchen, damit sie es schaffen, gute Texte, womit normsprachlich fehlerfreie Texte gemeint sind, zu schreiben, was als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden kann, da dabei nicht bedacht wird, dass diese Unterstützungen den Erfolg nicht garantieren können. Außerdem wird vollkommen außer Acht gelassen, dass diese Hilfestellungen nur aufgrund der starren Normen überhaupt notwendig sind. Folglich wird durch den Einsatz der migrationsanderen Figur auch das Ziel der Orientierung an mehrheitsgesellschaftlichen Normen zur Bestätigung des Wirs verfolgt.

6.2.1.2 Deutschstunde 2

Titel	Deutschstunde 2. Basisteil
Schulbuchnummer	135.357
Verlag	Linz: Veritas (2011 ⁵)
Autoren	Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nömayr, Elisabeth
Zielgruppe	6. Schulstufe (2. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	104

In diesem Schulbuch wurden keine Stellen gefunden, an denen man Pseudo-Paternalismus aufgrund von Othering im Hinblick auf Migrationsandere feststellen könnte. Dieses Resultat ist allerdings noch lang kein Grund zur Freude, da im gesamten Lehrbuch nur ein Bild ist, auf dem möglicherweise migrationsandere Lernende aufgrund ihrer physiognomischen Merkmale, die vor allem durch eine dunkle Hautfarbe realisiert sind, zu erkennen sind (104):



Abb. 3: Deutschstunde 2: 104 – Sesselkreis mit physiognomisch markierten Kindern

Dieses Bild soll Lernende darstellen, die im Rahmen einer Fernsehdiskussion über die Wiederansiedelung von Wildtieren in Österreich diskutieren und sich dabei an bestimmte Diskussionsregeln halten.

Auch wenn keine pseudo-paternalistischen Inhalte in diesem Buch gefunden werden konnten, ist trotz allem das konsequente Ignorieren der gesellschaftlichen Realität der Migrationsgesellschaft hervorzuheben, was bedeutet, dass den Lernenden eine Welt gezeigt wird, die so nicht existiert, sondern nur eine Wunschvorstellung mancher Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft repräsentiert. Denn auch das Fehlen von bestimmten konstruierten gesellschaftlichen Gruppen in einem Schulbuch vermittelt den Lernenden Wissen über das Ansehen und den Stellenwert der Betroffenen.

6.2.1.3 Deutschstunde 3

Titel	Deutschstunde 3. Basisteil Plus
Schulbuchnummer	140.564
Verlag	Linz: Veritas (2012 ⁴)
Autoren	Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nörmair, Elisabeth
Zielgruppe	7. Schulstufe (3. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	17, 23, 136, 146

Im Gegensatz zu dem zweiten Buch dieser Reihe stößt man im dritten Teil wieder, wie im ersten Teil, auf vier Stellen, an denen Migrationsandere zu erkennen sind. Dieses Mal sind sie auf unterschiedliche Weise erkennbar: als Lernende, aufgrund ihres Namens und durch die Begriffswahl „Ausländer“.

Im ersten Kapitel, in dem es um Berichte und Zeitungsberichte geht, sind zwei Zeitungsartikel zu demselben Vorfall, bei dem eine Schäferhündin Schidiebe fasst (17). Die Lernenden sollen beide Berichte lesen und dann mittels einiger Arbeitsanweisungen dahin geführt werden, dass sie die Unterschiedlichkeit von Berichten erkennen, je nachdem was der Verfasser besonders hervorhebt und dass somit die ihnen eigentlich zugeschriebene Eigenschaft der Objektivität nicht gewährleistet werden kann. Der erste Artikel trägt den Titel „Mörderhund: blutiges Ende eines fröhlichen Sonntags“ und der zweite „Kriminelle Ausländer von tüchtigem Hund ‚verhaftet‘“ (17). Im ersten Bericht wird vor allem der Polizist angeprangert, der seinen Hund auf zwei jugendliche Täter gehetzt hat, wohingegen im zweiten Text der Polizist und sein

Hund als Helden präsentiert und die Jugendlichen als „zwei völlig verwahrloste Burschen mit ausländischem Aussehen“ (17) beschrieben werden. Vordergründig sollen die Lernenden hierbei erkennen, dass tatsächliche Geschehnisse in den Medien verzerrt wiedergegeben werden und dass man nicht alles glauben soll, was in der Zeitung abgedruckt wird. Das ohnehin schon weitverbreitete Bild des kriminellen Ausländers wird in den Medien propagiert und verstärkt. Daher bedarf es auf jeden Fall einer Kompensation durch die Lehrperson, da die Lernenden sonst aufgrund ihres Wissens, das vom gesellschaftlichen Habitus bestimmt ist, der das Bild des kriminellen Ausländers schon lange transportiert, in ihren eventuell bereits bestehenden Annahmen über Migrationsandere verstärkt werden. Denn sonst kommen sie leicht zu der Annahme, dass jemand, der, wie der Text ausdrückt, „ausländisch aussieht“ (17) und trotzdem in Österreich lebt, auf die schiefe Bahn gerät, wenn er sich nicht anpasst. Anpassung alleine kann natürlich noch lange nicht sicherstellen, dass man nicht in die Kriminalität abrutscht. Die Herkunft der Diebe wird hierbei folglich nur als Ablagefläche für negative Eigenschaften missbraucht.

Im selben Kapitel findet sich außerdem die Aufgabe, für einen Bericht zu recherchieren (23). Den Lernenden steht dafür eine APA-Meldung über einen entflohenen Zirkusbären, der drei Menschen verletzt hat und nach einer Verfolgungsjagd durch eine Kleingartensiedlung betäubt und eingefangen werden konnte, zur Verfügung. Ein Journalist hat nun einige Menschen interviewt und sich Notizen zu den befragten Personen gemacht. Die Lernenden sollen nun, basierend auf den ihnen zur Verfügung stehenden Informationen, einen Bericht zu dem Ereignis verfassen. Drei der acht Befragten tragen Namen, die darauf schließen lassen, dass sie Migrationsandere sind. Es handelt sich dabei um den Wärter Jure F., den Tierwärter und das zweite Opfer Jaroslav S. sowie den Zirkusdirektor Jaro Frank. Die anderen befragten Personen haben deutsche Namen und sind Polizist, Tierexperte, Zeugin, Opfer und Ärztin. Die berufliche Stellung der Interviewpartner in Verbindung mit ihren Namen geben allerdings implizit auch Auskunft über ihre gesellschaftliche Position, die eindeutig aufgezeigt, dass die Migrationsanderen Berufe ausüben, die man, im Hinblick auf die gesellschaftliche Hierarchie und Machtteilhabe, eher im unteren Bereich ansiedeln würde. Eine vergleichbare Stelle findet man auch in einem Rechtschreibkapitel, in dem es um die s-Schreibung geht. Dort ist in einem Text die Rede von dem Eisverkäufer Italo Marchioni, der in New York das Eisstanitzel erfunden hat (146). Auch er verrät durch seinen italienisch klingenden Namen, dass er ein in New York lebender Migrationsanderer war und einen klischeebeladenen Beruf ausübte. Auch

wenn nicht bestätigt werden kann, dass migrationsandere Lernende die ihnen hier zur Verfügung gestellten Identifikationsangebote auch tatsächlich annehmen, lässt sich dennoch nicht leugnen, dass ihnen vom Schulbuch Identifikationsangebote gemacht und Subjektpositionen zugeschrieben oder zumindest nahe gelegt werden. Man könnte daraus schließen: wenn ihr hier lebt, dann müsst ihr der euch von uns zugeschriebenen Subjektposition entsprechen, damit ihr anerkannt und akzeptiert werdet, egal ob ihr euch selbst in dieser Rolle seht oder nicht, da wir damit rechtfertigen wollen, warum wir bestimmte Privilegien, wie beispielsweise gut bezahlte und gesellschaftlich wertgeschätzte Jobs, haben und ihr nicht.

In einem anderen Kapitel, in dem vor allem das Diskutieren, Argumentieren und Erörtern im Vordergrund steht, findet man Stellungnahmen von sechs verschiedenen Personen zu der Frage, ob Bekleidungsvorschriften für Schülerinnen und Schüler notwendig sind (136). Neben den vier erwachsenen Personen, die eher objektiv ihre Meinung darlegen, stößt man auch auf die Argumente der beiden Mädchen Vera und Büsra. Vera ist 13 Jahre alt und gegen Bekleidungsvorschriften. Büsra, eine 14 Jahre alte Schülerin, meint, dass Bekleidungsvorschriften in der Schule wichtig wären, damit die Lernenden durch ihre Kleidung nicht provozieren. Der letzte Satz lautet:

Als ich noch in der Türkei in die Schule ging, hatte ich eine Schuluniform, und wir durften das Haar nicht offen tragen oder Ohringe nehmen. (136)

Vordergründig sollen die Lernenden erkennen, dass jeder Mensch, nach sorgfältigem Abwiegen der Argumente, eine eigene Ansicht zu Themen haben kann. Hintergründig schwingt hier aber mit, dass Menschen, die aus anderen Ländern kommen, oft aufgrund ihrer Erziehung und „Kultur“ eine andere Sicht der Dinge haben, die nicht der Meinung der Mehrheit entspricht. Denn es ist anzunehmen, dass es wohl kaum viele Jugendliche gibt, die Büsra Recht geben würden. Vor allem der letzte Satz, der endgültig klarstellt, dass Büsra aus einem anderen Land kommt, unterstreicht nochmals, dass ihr ein anderer kultureller Hintergrund zugeschrieben wird, der erklären soll, warum sie so anders als ihre gleichaltrige und anscheinende „österreichische“ Mitschülerin denkt. Ihre Meinung spiegelt nicht die Norm wider und markiert sie deswegen als anders. Als wäre das noch nicht genug, wird zusätzlich erwähnt, dass Büsra migrationsanders ist. Sollte das dem unaufmerksamen Leser nicht klar sein, so fällt es ihm sicherlich dann auf, wenn er den letzten Satz des Textes liest. Man könnte

nun daraus schließen, dass man der Meinung der Mehrheitsgesellschaft sein muss, um nicht als anders markiert zu werden, wobei mit diesem Grundsatz eigentlich nur eine fiktive nationale Norm aufrechterhalten werden soll.

6.2.1.4 Deutschstunde 4

Titel	Deutschstunde 4. Basisteil Plus
Schulbuchnummer	145.106
Verlag	Linz: Veritas (2012 ³)
Autoren	Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nömayr, Elisabeth
Zielgruppe	8. Schulstufe (4. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	27, 79, 122, 123, 152

Bei der Analyse des Buches wurden vier Stellen gefunden, an denen Migrationsandere implizit oder explizit zu erkennen sind. Prinzipiell lässt sich allerdings feststellen, dass Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft nur sehr wenig Platz in diesem Sprachlehrwerk bekommen.

In einem Zeitungsbericht (27) wird beispielsweise über das Thema des Mobbing berichtet. Die Lernenden sollen diesen Bericht lesen und im Anschluss daran einen Leserbrief dazu verfassen. Die Lernenden erfahren einerseits, wie man einen Leserbrief verfasst, andererseits erfahren sie aber auch, dass Mobbing keine gute Sache ist und verhindert werden sollte, weil man in dem Bericht folgenden Satz findet:

In vielen Fällen unterschieden sich die Opfer durch Äußerlichkeiten vom Rest der Gruppe, indem sie zum Beispiel mit Akzent sprechen [...]. (27)

Hierbei wird folglich zwar nicht explizit über Migrationsandere gesprochen, aber der Großteil der Leser wird ein Bild von Menschen mit anderer ethnischer Herkunft vor sich haben. Migrationsandere werden in die Rolle der Opfer gedrängt und somit wird den Lernenden nicht nur das Verfassen von Leserbriefen vermittelt, sondern auch die Tatsache, dass Menschen, die mit Akzent sprechen, ausgegrenzt werden, weil es nicht „normal“ ist, eine andere Muttersprache zu haben. Es wird somit eigentlich auch das Ziel verfolgt, die in der Gesellschaft vorherrschende Idee einer mehrheitsgesellschaftlichen Norm, nämlich deutsch zu sprechen, an die Lernenden weiterzugeben.

An einer anderen Stelle (79) stößt man auf das folgende Gedicht, das sich in dem Kapitel befindet, in dem es um „Bekannte und fremde Wörter“ geht:

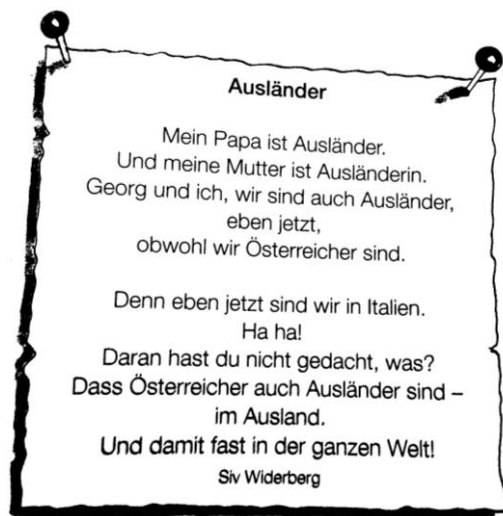


Abb.4: Deutschstunde 4: 79 – Gedicht über den Status des Ausländers

Die Lernenden sollen durch dieses Gedicht erkennen, dass jeder Mensch ein „Ausländer“ ist, da man in seiner Heimat zwar zuhause ist, aber in anderen Ländern genauso fremd ist, wie Menschen, die zwar in Österreich leben, aber nicht von hier. Auch wenn diese Idee prinzipiell nicht schlecht ist, so ist deren Umsetzung nur mäßig gelungen. Denn eigentlich wird in diesem Gedicht vor allem der nationalstaatliche Gedanke propagiert, was bedeutet, dass man nur in seinem „Heimatland“ wirklich dazugehört und sobald man die nationalstaatlichen Grenzen überschreitet, als Fremder angesehen wird und nur als Gast geduldet ist. Vor allem die Wahl des Landes Italien unterstreicht diesen Gaststatus, da für viele Österreicher Italien ein beliebtes Urlaubsland ist. Es kommt folglich zu einer Vermischung zweier unterschiedlicher Aspekte des Begriffes „Ausländer“. Denn wenn man als Urlauber von den Italienern als „Ausländer“ angesehen wird, so ist das nicht sehr schlimm, da man selbst nur begrenzte Zeit in dem Land verweilt und normalerweise gar nicht darauf angewiesen ist, akzeptiert zu werden. Als Migrationsanderer sieht die Sache allerdings ganz anders aus. Man fühlt sich wie zuhause, wird aber trotzdem als Ausländer abgestempelt. Der gut gemeinte Versuch, die Lernenden zu animieren, über den Status des Ausländers nachzudenken, geht hier eher in die Richtung der Bestätigung des eigenen Wirs in Abgrenzung zu anderen Nationalstaaten.

In einem Informationstext mit dem Titel „Schule gestern – heute – morgen“, in dem die Lernenden die Verwendung von Verben in den richtigen Tempora (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) üben sollen, liest man den folgenden Satz:

Auch die Integration von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache wird weiterhin ein wichtiges Ziel der Schule sein. (122)

Eigentlich sollen die Lernenden den durcheinander gewürfelten Text wieder richtig ordnen, indem sie sagen, welche Textteile auf die Schule der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft zutreffen.

Der oben zitierte Satz übermittelt allerdings implizit eine ganz andere Information. Den Lernenden wird unterschwellig erklärt, dass alle Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, nicht integriert sind und von „uns“ in der Zukunft integriert werden müssen. Migrationsanderen Lernenden erfahren, dass sie, selbst wenn sie perfekt Deutsch sprechen, nicht integriert sind, weil ihre Muttersprache eine andere ist. Weil man aber seine Erstsprache nicht ändern kann, ist man folglich ganz auf das Gutdünken der Mehrheitsgesellschaft angewiesen, von der man vielleicht integriert wird. Neben dem grammatikalischen Lehrziel wird auch noch das Ziel verfolgt, die gesellschaftliche Norm aufrechtzuerhalten.

Gleich auf der nächsten Seite des Sprachlehrwerks kommt ein weiterer Migrationsanderer vor, den man an seinem nicht deutschen Namen erkennt. Die Lernenden sollen mehrere Zeugenaussagen zu einem Vorfall im Bus lesen und anschließend bewerten, welche der Aussagen glaubwürdig und welche unglaubwürdig sind. Darin heißt es, dass Franz Z. berichtet, Monika L. angibt, ihre kleine Tochter sagt, einige Passagiere sagen, der Fahrer Mario T. ebenfalls angibt und Zlatko Z. behauptet. (123) Die Lernenden sollen nun aufgrund der Einleitewörter für die direkte Rede herausfinden, welche Aussage der Verfasser des Berichts als unglaubwürdig ansieht. Ganz klar ist, dass nur die Aussage von Zlatko Z. unglaubwürdig sein kann, da er im Gegensatz zu allen anderen, die sagen, berichten und angeben, etwas behauptet. Das pseudo-paternalistische Lehrziel ist also die Vermittlung der im gesellschaftlichen Habitus verankerten Idee, dass Migrationsandere oft kriminell sind und schlechte Eigenschaften, wie Verlogenheit, aufweisen. Das eigentliche Ziel ist die Einführung der Figur des Migrationsanderen als Ablagefläche negativer Eigenschaften.

6.2.1.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen

Bei der Analyse der Stellen, an denen Migrationsandere vorkommen, hat sich gezeigt, dass auf diese Figuren vor allem dann zurückgegriffen wurde, wenn man mehrheitsgesellschaftliche Normen propagieren und rechtfertigen wollte. Dabei ging es vor allem um die Aufrechterhaltung des monolingualen Habitus, da sowohl die Muttersprache als auch das Sprechen mit Akzent in Verbindung mit noch nicht vollzogener Integration gebracht wurden, die als Konsequenz Ausgrenzung und Mobbing mit sich brachte. Die Figur des Migrationsanderen eignet sich aber auch für die Rolle des Täters, der Böses tut, wie beispielsweise lügen. Das pseudo-paternalistische Lehrziel ist die Vermittlung der Idee, dass man sich an mehrheitsgesellschaftliche Normen zu halten hat und ihnen entsprechen muss, damit man integriert wird. Dass das allerdings nicht so einfach ist, zeigte sich am Beispiel der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, die integriert werden müssen, auch wenn man ihnen beim Sprechen vielleicht gar nicht anmerkt, dass sie eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Selbst wenn man seine Wurzeln durch perfektes Deutsch verstecken kann, wird man immer anders sein, da man eine andere Erstsprache hat. Das Beherrschen des Deutschen ist somit keine Garantie dafür, dass man tatsächlich „integriert wird“. Wenn es aber darum geht, dass die Gesellschaft Menschen braucht, die klischeebeladene, eher schlecht bezahlte und wenig angesehene Jobs ausübt, dann entstand der Eindruck, dass die Anwesenheit von Migrationsanderen doch sehr nützlich zu sein. Das zeigt sich bereits in der Kindheit, in der es möglich ist, schlechte Deutschkenntnisse durch fußballerisches Können zu kompensieren.

Aus all diesen Ergebnissen lässt sich nun schließen, dass die Sprachlehrwerke der Serie „Deutschstunde“ die Figur des Migrationsanderen konsequent für bestimmte durch den gesellschaftlichen Habitus entstandene und in den Büchern nun weiterverwendete Zwecke einsetzten. Es scheint allerdings nicht so zu sein, dass Migrationsandere als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft angesehen werden, die im alltäglichen Leben eine Funktion übernehmen. Es wurde zwar versucht, ihnen einen Platz zu geben, leider war dieser allerdings fast immer pseudo-paternalistisch, weil neben der Handlungserweiterung durch unreflektiertes Darstellen und Wiedergeben diskursiver Informationen auch von den Lehrzielen des Unterrichtsfaches Deutsch abweichende Ziele verfolgt wurden.

6.2.2 Reihe: ganz klar: Deutsch

6.2.2.1 ganz klar: Deutsch 1

Titel	ganz klar: Deutsch 1. Arbeitsbuch
Schulbuchnummer	125.331
Verlag	Wien: Jugend und Volk (2012)
Autoren	Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang
Zielgruppe	5. Schulstufe (1. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	22, 32, 40-41

In diesem Schulbuch wurden drei Stellen erkannt, an denen man aufgrund ihrer Namen identifizierbare Migrationsandere findet. Auch wenn die Anzahl der gefundenen Stellen sehr gering ist, lässt sich zu diesem Buch erfreulicherweise feststellen, dass lediglich zwei der drei Stellen als pseudo-paternalistisch interpretiert werden können. Bevor die positive Stelle besprochen wird, soll ein Blick auf die anderen beiden Stellen im Buch geworfen werden.

Im Kapitel, in dem es besonders um das Sprechen und Hören geht, sollen die Lernenden ihr eigenes Aussehen beschreiben und müssen deswegen zuerst drei kurze Beschreibungen von Sonja, Liridona und Calderon lesen, die als Modelltexte dienen (32). Auf den ersten Blick erscheint diese Textstelle eigentlich gut gelungen. Erst bei genauerem Lesen stößt man dann auf eine Auffälligkeit. Während Sonja und Liridona im gleichen Maße ihr Aussehen beschreiben, findet man bei Calderon den Satz:

Ich bin etwas untersetzt und 148 cm groß. Ich komme aus Ghana. Meine Haare sind schwarz und stark gewellt. [...] Meine Nase ist etwas breiter und ich habe volle Lippen [...]. (32)

Anscheinend kann man es nicht lassen, zu begründen, warum man schwarze stark gewellte Haare, eine breitere Nase und volle Lippen hat. An dieser Stelle schwingt indirekt die Tatsache mit, dass man, wenn man anders, als die Norm es vorschreibt, aussieht, immer mit der bereits angesprochenen Herkunftsfrage konfrontiert wird. Um dieser auszuweichen, gibt der Schüler bereits von sich aus seine Herkunft bekannt und erklärt dadurch sein von der Norm abweichendes Aussehen. Denn sonst gäbe es keinen Grund, in einem Text, der das Ziel hat, das Aussehen zu beschreiben, plötzlich über die Herkunft zu sprechen. Die Lernenden und vor allem die migrationsanderen Lernenden erkennen hierbei somit, dass man ein von der

Norm abweichendes Aussehen begründen muss, damit sich die Irritation beim Gegenüber in Grenzen hält.

Im selben Kapitel findet man eine weitere Stelle (22), die als pseudo-paternalistisch gedeutet werden kann. Willkürlich ausgewählte Sätze namentlich genannter Kinder sind zu lesen:

Erlebnisse – Kinder aus aller Welt erzählen

Ana Some, Rumänien:

„Am liebsten mache ich die Sachen, bei denen man viel lachen muss.“

Max Anderlind, New York:

„Als das World Trade Center eingestürzt ist – das war wie Science-Fiction.“

Nenna Keita, Mali:

„Bei mir in der Nähe gibt es keine Schule. Die meisten Kinder bleiben zuhause und helfen den Eltern.“

Vera Rudi, Norwegen:

„Ich war schon in Amerika. Und in Paris. Und in China.“

Anna Zischg, Südtirol:

„Manchmal sind wir eingeschneit, dann kann ich nicht zur Schule.“

Dorina Deda, Albanien:

„Bei uns wird nie eine Straße gebaut. Wir können das Dorf kaum verlassen.“

Ami Saeyang, Thailand:

„Am meisten wünsche ich mir einen Fernseher.“

Aslan Risvanelewitsch Gukajew, Inguschetien:

„Mama und Papa sind gestorben. Ich war damals noch ganz klein.“



Wahrscheinlich ist dir beim Lesen klar geworden, dass Kinder in deinem Alter auf der ganzen Welt unter sehr unterschiedlichen Bedingungen leben.

Abb. 5: ganz klar: Deutsch 1: 22 – Kinder aus aller Welt in stereotypen Gewändern

Auf den ersten Blick erscheint diese Stelle nicht sehr auffällig. Bei genauerem Hinsehen fällt allerdings auf, dass in diesen kurzen Statements dennoch zwei Aspekte an diskursivem Wissen vermittelt werden. Einerseits zeigt die beigegefügte Grafik, dass Kinder die aus einem bestimmten Land kommen, hinsichtlich ihrer Physiognomie und Kleidung, den verbreiteten Klischees entsprechen. Dadurch werden wiederum bestehende Stereotypen, wie etwa der in Nationaltracht gekleidete Afrikaner und Chinese, propagiert und nationalstaatliche Normen hinsichtlich des Aussehens und der Kultur zugeschrieben. Andererseits sagt der Text auch sehr viel über das Prestige der Herkunftsländer aus. Während Kinder wie Nenna aus Mali,

Dorina aus Albanien und Ami aus Thailand erzählen, dass es keine Schulen und Straßen bei ihnen zu Hause gibt und sie sich sehnlichst einen Fernseher wünschen, berichten Vera aus Norwegen, Anna aus Südtirol und Max aus New York von bereits gemachten Urlaubsreisen und Erlebnissen im Winter, wo wegen Schnees der Unterricht ausgefallen ist. Die Kinder aus Ländern, von denen man von einem gewissen internationalen Prestige reden kann, schlagen sich mit Luxusproblemen herum und berichten von ihrer unbeschwerten Kindheit, wohingegen die Kinder aus den weniger prestigeträchtigen Ländern von Armut und bescheidenen Wünschen berichten, obwohl auch sie bestimmt schon lustige Erlebnisse hatten, von denen sie berichten könnten.

Das Problematische an dieser Stelle ist neben der Zuschreibung von Prestige auch noch die implizierte Aussage, dass Kinder, deren Eltern aus weniger angesehenen Ländern kommen, froh sein können, nun in Österreich zu sein, da sie es hier viel besser haben, weil es Schulen, Straßen und Fernseher gibt. Dass sich Lebensqualität allerdings nicht nur an materialistischen Werten misst und dass die Tatsache, dass man in Österreich lebt, noch lange nicht garantiert, dass es einem gut geht, wird dabei vollkommen vergessen. Es handelt sich folglich einerseits um das Propagieren nationalstaatlicher Normen und Klischees und andererseits um die Bestätigung des österreichischen Wirs, dem es gut geht.

Zu guter Letzt kommt nun die einzige nicht pseudo-paternalistische Stelle des Buches (40-41), an der man trotzdem Migrationsandere aufgrund ihres Namens erkennen kann. In diesem Abschnitt sollen diversen Lerntypen unterschieden werden. Die Lernenden lesen einen kurzen Satz zu den Lerngewohnheiten einzelner Personen und müssen ihnen dann Lernarten zuordnen. Neben Elke, Peter und Regina werden hier auch Brian und Pierre erwähnt. Natürlich muss an dieser Stelle auch wieder auf das Prestige von Ländern und Sprachen verwiesen werden. Denn Brian als englischer und Pierre als französischer Namen stehen zwar unter dem „Verdacht“, einen Migrationsanderen zu bezeichnen, das Ansehen der Herkunftssprachen beziehungsweise -länder ist aber im internationalen Vergleich sehr hoch, was vielleicht erklären könnte, warum man hier keine pseudo-paternalistische Tätigkeit entdecken kann und keine versteckten Ziele erkennbar sind.

6.2.2.2 ganz klar: Deutsch 2

Titel	ganz klar: Deutsch 2. Arbeitsbuch
Schulbuchnummer	125.337
Verlag	Wien: Jugend und Volk (2006/07)
Autoren	Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang
Zielgruppe	6. Schulstufe (2. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	7, 11, 18-19

Genau wie im ersten Buch dieser Reihe, stößt man auch in diesem Buch auf nur drei relevante Stellen, wovon man nur eine als pseudo-paternalistisch interpretieren kann. Bevor diese Stelle besprochen wird, werden die positiven kurz dargestellt.

Im ersten Kapitel mit dem Titel „Ein neues Schuljahr“ findet man einen Text mit dem Titel „Das haben wir gemeinsam“ (7). Darin beschreiben Kinder, was sie an den anderen Lernenden beneiden. In dem Text kommen Namen wie Susanne und Mario vor, aber auch Paolo und Esra, denen man den Status der Migrationsanderen zuschreiben könnte. Alle sind gleichberechtigt und wären gerne wie jemand anderer, werden im Gegenzug aber auch beneidet. Ein gelungenes Beispiel für ein alltägliches Miteinander in Klassen ohne Othering.

Auch beim zweiten Beispiel (18-19), bei dem es sich um eine Brieffreundschaft zwischen Ivonne aus Salzburg und Ayse aus Istanbul handelt, kann man nichts Negatives anmerken.

In dem Text mit dem Titel „Familien sind verschieden, und das ist gut so“ (11) sieht die Sache allerdings leider etwas anders aus. Die Familien von Peter, Saud, Simon und Amina werden kurz vorgestellt:

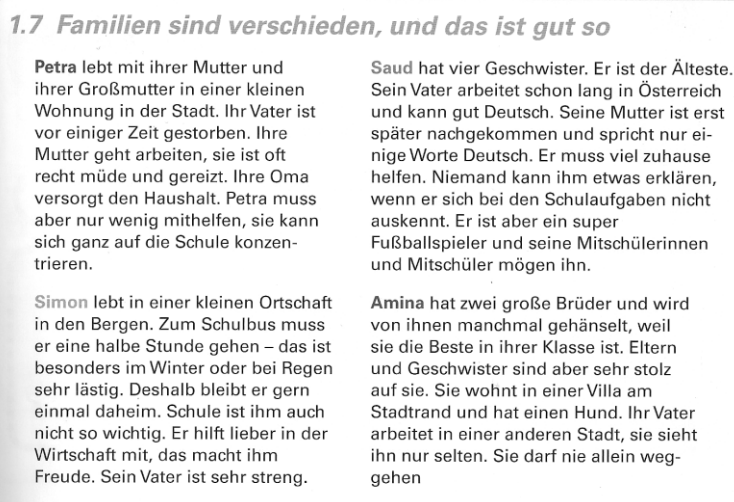


Abb. 6: ganz klar: Deutsch 2: 11 – Familienbeschreibungen bewerten

Im Anschluss sind Arbeitsaufträge angeführt. Die Lernenden werden aufgefordert, Gutes und weniger Gutes in diesen Familien in Listen zu ordnen und sollen diskutieren und begründen, mit welcher Familie sie auf keinen Fall tauschen wollen, warum es gut ist, dass nicht alle Familien gleich sind und was man eigentlich unter dem Wort „Familiensituation“ versteht.

An dieser Textstelle ist vor allem der Abschnitt über Saud als problematisch zu erachten, sowie die anschließenden Arbeitsaufträge. Der Text über Sauds Familie sagt im Endeffekt aus, dass Eltern, die nicht gut Deutsch sprechen können, dem Nachwuchs zu Hause nicht bei den Schulaufgaben helfen können, die Kinder somit auf sich alleine gestellt und nicht erfolgreich sind, was der letzte Satz vermuten lässt, in dem es heißt, dass er „aber“ ein super Fußballer ist. Die logische Schlussfolgerung daraus wäre, dass Eltern und Kinder gut Deutsch lernen müssen, damit die Kinder in der Schule erfolgreich sein können. Die Schuld wird folglich nicht der Institution Schule zugewiesen, die es zulässt, dass talentierte Lernende, die gut Deutsch können und seit ihrer Geburt in Österreich leben, scheitern, nur weil die Familie sie nicht ausreichend unterstützen kann. Stattdessen wird hier nun implizit eine Anpassungsleistung gefordert, nämlich das Beherrschen der deutschen Sprache. Aber selbst wenn die verlangten Deutschkenntnisse früher oder später vorhanden sind, garantiert das noch lange nicht den prophezeiten Schulerfolg. Natürlich sind auch die anderen präsentierten Familien keine optimalen Alternativen, aber dennoch findet hier Othering gegenüber Migrationsanderen statt und neben dem Abwägen von Vor- und Nachteilen werden Benachteiligungen von Migrationsanderen legitimiert und mehrheitsgesellschaftliche Privilegien, wie die Möglichkeit der elterlichen Hilfestellungen in schulischen Belangen, gerechtfertigt.

6.2.2.3 ganz klar: Deutsch 3

Titel	ganz klar: Deutsch 3. Arbeitsbuch
Schulbuchnummer	130.319
Verlag	Wien: Jugend und Volk (2007)
Autoren	Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang
Zielgruppe	7. Schulstufe (3. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	125-126

Das oben zitierte Buch scheint die Anwesenheit von Migrationsanderen komplett zu ignorieren, da sich keine einzige Stelle findet lässt, an der man migrationsandere Menschen wenn schon nicht explizit dann zumindest implizit erkennen könnte.

Hierzu muss gesagt werden, dass, wie bereits im Theorieteil erläutert wurde, auch das konsequente Nichtvorkommen einer zuvor konstruierten Gruppe von Menschen eine Botschaft vermittelt, die nicht sehr rühmend für das Buch ist. Wer nicht mitspielt, wird nicht als Mitglied der Gesellschaft angesehen und hat somit kein Mitspracherecht. Es kann aber auch sein, dass ein nicht reales Wunschbild vermittelt werden soll, in dem es keine Migrationsanderen gibt. Beide Möglichkeiten sind gleichermaßen schlimm.

Im gesamten Buch findet man trotzdem eine Stelle, die als pseudo-paternalistisch interpretiert werden kann, obwohl es sich dabei nicht wirklich um Migrationsandere handelt. Im Kapitel der Rechtschreibung von Wörtern mit ä und äu findet man einen Bericht über in Chile lebende Müllmenschen (125-126). Die Lernenden sollen einerseits vergleichen, wie die Müllentsorgung in Ländern wie Chile im Vergleich zu Österreich organisiert wird und andererseits sollen sie aus dem Text alle Wörter mit ä und äu herausschreiben. Neben diesen das Fach Deutsch betreffenden Aufgaben, geraten Lernende, die sich vielleicht mit den Menschen aus Chile identifizieren, weil sie entweder Wurzeln in diesem Land haben, oder aber aus einem Land stammen, in dem die Müllentsorgung ähnlich desorganisiert abläuft, in einen inneren Konflikt. Denn einerseits leben sie zwar in Österreich und sind daher nur von den hier vorherrschenden Verhältnissen betroffen, aber andererseits bekommen sie und alle anderen Lernenden dennoch den Eindruck vermittelt, dass es Menschen, die in anderen Ländern leben, nicht so gut haben und auch die staatlichen Kontrollinstanzen dort nicht so reibungslos funktionieren wie im entwickelten und funktionierenden Österreich. Die Annahme liegt also nahe, dass man froh sein kann, wenn man hier leben darf, obwohl man vielleicht Wurzeln in einem anderen Land hat. Das untermauert vor allem das nationalstaatliche Denken, das davon ausgeht, dass man nur zu einem Land gehören kann. Außerdem wird dadurch auch ein Urteil über die Organisationen in anderen Ländern und die Menschen, die diese unreflektiert akzeptieren, gefällt. Neben den Fähigkeiten, die im Rahmen des Deutschunterrichts erworben werden sollen, wird somit auch das Ziel verfolgt, das österreichische (oder europäische) Wir zu bestätigen und wankende Systeme zu stabilisieren, indem man andere Länder schlecht darstellt und das durch einen offenkundig erwünschten Vergleich, bei dem natürlich nur das österreichische System gelobt werden kann, bekräftigt und von den Lernenden selbst aussprechen lässt.

6.2.2.4 ganz klar: Deutsch 4

Titel	ganz klar: Deutsch 4. Arbeitsbuch
Schulbuchnummer	130.041
Verlag	Wien: Jugend und Volk (2007)
Autoren	Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang
Zielgruppe	8. Schulstufe (4. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	4, 8, 22-28

In dem letzten Buch dieser Reihe wurden verhältnismäßig viele Stellen gefunden, an denen Migrationsandere zu erkennen sind, beziehungsweise diese ein Identifikationsangebot vorfinden. Allerdings können diese Passagen leider alle als pseudo-paternalistisch definiert werden. Grundsätzlich kann man die gefundenen Stellen in zwei Gruppen einteilen: Vorurteile und die Dritte Welt. Diese thematische Einteilung soll nun beibehalten werden und als Struktur für die Analyse dienen, damit ähnliche Textstellen nicht doppelt besprochen werden müssen.

Das erste Kapitel beschäftigt sich mit dem Überthema der menschlichen Beziehungen. Im Unterkapitel, das den Titel „Wie Menschen sein können – warum Menschen so sein können“ trägt, sollen die Lernenden eine Tabelle vervollständigen. In der ersten Spalte ist eine bestimmte Konfliktsituation zu vermerken und in der zweiten Spalte soll die darauf folgende Reaktion dargestellt werden (4). Als Beispiel ist den Kindern eine Familiensituation vorgegeben, in der die Tochter abends nicht zur vereinbarten Zeit nach Hause kommt. Das darauf folgende Verhalten könnte nun ein klärendes Gespräch, ein Streitgespräch oder Verbote und Einsicht sein. Nach demselben Muster sollen die Lernenden diese Tabelle nun alleine ausfüllen, wobei sie aus einer Auswahl von Bereichen wählen können:

Familie, Schule, Freundeskreis, Integration von Randgruppen, Inländer –
Ausländer, Politik, Sportveranstaltungen, Beruf, Straßenverkehr ... (4)

Die Lernenden sollen bei dieser Übung mögliche Konfliktsituationen erkennen und auch über deren möglichen Ausgang reflektieren und diese allgemeinen Überlegungen im Anschluss daran mit von ihnen bereits selbst durchlebten Konfliktsituationen verknüpfen und nochmals reflektieren. Abgesehen von der Konfliktlösekompetenz wird den Lernenden allerdings auch das in der Gesellschaft vorherrschende und diskursiv verbreitete Wissen vermittelt, dass es bei der Integration von Randgruppen zu Konflikten kommen kann. Auch wenn hierbei natürlich

nicht explizit auf Migrationsandere als Randgruppe hingewiesen wird, so sind sie dennoch konnotativ mit diesem Begriff im allgemeinen Gedächtnis verknüpft. Othering par excellence findet man bei dem Gegensatzpaar „In- und Ausländer“, vor allem weil man bei den anderen Auswahlmöglichkeiten nur Oberbegriffe findet und keine gegensätzlichen Paare. Selbst bei dem angeführten Beispiel zum Thema Familie, steht in der Liste lediglich der Oberbegriff „Familie“ und weiter unten in der Tabelle, dort wo explizite Beispiele angeführt werden sollen, wird daraus das Gegensatzpaar „Eltern – Kinder“. Wenn man davon absieht, dass vor allem die eben besprochenen Begriffe eigentlich nicht zum Rest der Themen, die doch sehr allgemein gehalten sind, passen, ist vor allem auch das Lösen der möglichen Konfliktsituation sehr problematisch, da man sich hierbei nur schwer vorstellen kann, dass vorurteilsfreie Lösungsansätze gefunden werden können.

Ein ähnliches Beispiel findet man auch noch etwas später im selben Kapitel unter der Überschrift „Vorurteile: Die sind ja alle...“ (8). Die Lernenden bekommen folgende Aufgabestellung, die eine Reflexion über Vorurteile anleiten soll:

Typisch...! Setze einen beliebigen Begriff ein: typisch Ausländer, typisch Lehrer, typisch Bub, typisch Mädchen, typisch Eltern ... und versuche, damit verbundene Probleme und Situationen zu schildern. Was ist wirklich typisch? Was ist ein Vorurteil? Welche Folgen haben Vorurteile – für die Betroffenen und für die anderen, die sie vertreten? [...] Was kann man gegen eigene und fremde Vorurteile tun? (8)

Auch hierbei ist das Othering nicht zu übersehen. Die andere Gruppe der Ausländer wird konstruiert und klischeebeladene Situationen sollen gesammelt werden. Problematisch erscheint vor allem auch die Frage, welche Vorurteile zutreffen und welche nur Klischees sind. Wenn man das Ganze gedanklich ablaufen lässt und an gängige Vorurteile gegenüber Migrationsanderen denkt, tauchen bestimmte Bilder von schlecht Deutsch sprechenden, arbeitsscheuen, kriminellen und nicht anpassungswilligen Menschen auf. Migrationsandere Lernende, die sich selbst wahrscheinlich mit dem Begriff des Ausländers identifizieren, weil dieser diskursiv immer wieder für Migrationsandere verwendet wird, bewerten diese Vorurteile ganz anders als jene Lernende, die mit dem mehrheitsgesellschaftlichen Habitus aufgewachsen sind, der solche Bilder reproduziert. Es wird somit die Idee vermittelt, dass Vorurteile gegenüber Migrationsanderen nicht immer stimmen, dennoch bleibt der

Beigeschmack, dass sie trotzdem nie richtig dazugehören werden, da einige Vorurteile von den Lernenden dennoch möglicherweise als zutreffend beurteilt werden und Migrationsandere somit immer zur „anderen Gruppe“ gehören werden. Wer aus einem anderen Land kommt, gehört somit nicht ganz dazu, weil er oder sie anders ist und diese Andersartigkeit führt zu Konflikten. Besonders auffallend ist außerdem, dass unter dieser Übung, in der es um das Abbauen von Vorurteilen geht, wiederum auf das Gegensatzpaar des „Inländers“ und der Migrationsanderen zurückgegriffen wird, wie diese Illustration verdeutlicht:



Abb. 7: ganz klar: Deutsch 4: 8 – Abbau von Vorurteilen trotz bleibender Grenzen

Abschließend lässt sich sagen, dass an diesen beiden Stellen zwar versucht wird, das problematische Thema der Vorurteile zu reflektieren, die Umsetzung kann allerdings nicht als geglückt bezeichnet werden, da vor allem bestehende Vorurteile wiederholt und somit manifestiert werden. Man kann durchaus davon ausgehen, dass hierbei, in Abgrenzung von Migrationsanderen, auch das mehrheitsgesellschaftliche Wir bestätigt werden soll und die Gefahr besteht, dass Migrationsandere teilweise als Ablagefläche negativer Eigenschaften verwendet werden.

Dem zweiten thematischen Block der Dritten Welt wird im Kapitel „Sachthemen, über die wir uns Gedanken machen sollten“ gleich das ganze Unterkapitel „Menschsein in der Dritten Welt“ gewidmet. Man findet darin mehrere Bilder und Texte über Menschen in der Dritten Welt (22-26), die, wie bereits im Rahmen der Analyse zu „ganz klar: Deutsch 3“ besprochen wurde, Platzanweiser für migrationsandere Lernende sind, die sich vielleicht mit den abgebildeten und beschriebenen Menschen identifizieren. Da dieser Aspekt bereits ausführlich besprochen und analysiert wurde, soll lediglich noch auf eine Grafik eingegangen werden.

Diese befinden sich am Beginn des genannten Unterkapitels neben einem Gedicht über das fehlende Engagement der „Ersten Welt“ gegenüber Kindern in der Dritten Welt:

Menschsein in der Dritten Welt

Gabriele Maiß, **AUFRUF**

Rettet die Kinder,
auf dass ihr ein Fertigteilhaus gewinnt!
Die Kinder in Afrika, in Asien
brauchen eure Hilfe –
5 und ihr ein Wochenendhaus
im Wert von 150 000 Euro!!!
rettet die kinder in den slums der dritten welt
Mit Bodenheizung!
Erweckt garantiert auch den schläfrigsten Neid!
10 *rettet die kinder, sie hungern*
Und dreißig Farbfernsehgeräte erwarten euch!
Fernbedient!
rettet die kinder, sie frieren
Denkt an die Bodenheizung im Millionenhaus!
15 *rettet die kinder*
sie hungern und frieren
sie sterben, weil sie kein brot haben
Ferner attraktive Kleinwagen und die Königin der Küchen!
rettet die Kinder
20 Die Kinder der Dritten Welt
hungern und frieren und sterben,
weil ihr kein Fertigteilwochenendhaus gewinnen wollt,
ihr Egoisten!!!
Mit Bodenheizung!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

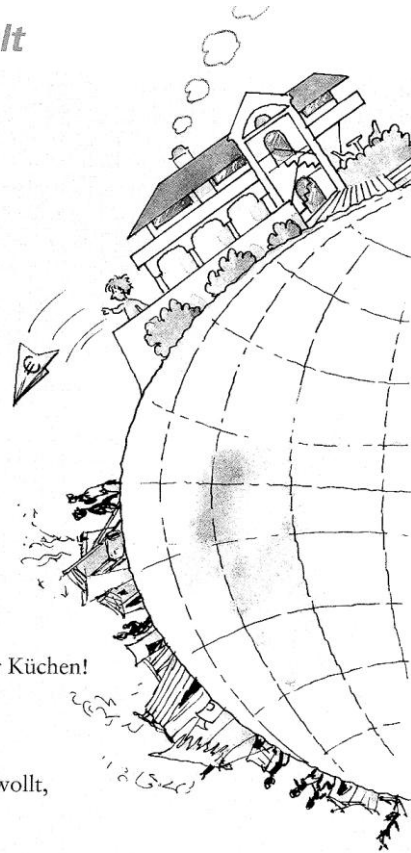


Abb. 8: ganz klar: Deutsch 4: 22 – Hierarchische Darstellung der Welt

Das Bild verdeutlicht sehr gut die hierarchische Stellung der beiden „Welten“. Oben steht der reiche Gönner, der von seiner schönen großen Villa aus Euro-Flieger hinunter zu den armen in Slums lebenden, gesichtslosen und somit identitätslosen Menschen der Dritten Welt schickt. Der Text des Gedichts kompensiert die Aussage des Bildes natürlich, da verdeutlicht werden soll, dass die Menschen, die das nötige Kleingeld hätten, nicht einmal mehr Geld spenden, wenn man ihnen dafür die Chance auf den Gewinn eines Fertigteilhauses in Aussicht stellt. Prinzipiell ist dieses Gedicht samt Grafik ein guter Einstieg in das Thema der Dritten Welt, wenn in ähnlicher Weise weiter vorgegangen worden wäre. Leider kann man die oben bereits besprochenen Berichte und Bilder zu diesem Thema aber als subjektivierend und somit pseudo-paternalistisch interpretieren.

6.2.2.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen

Bei der Analyse der vier approbierten Sprachlehrwerke war besonders auffällig, dass Migrationsandere lediglich in den ersten beiden Büchern zu finden sind, wenn auch nicht sehr oft. Wenn man sich nun fragt, wieso dem so ist und man vielleicht denken mag, dass eventuell das Erscheinungsjahr ausschlaggebend dafür ist, so täuscht man sich. Denn lediglich das erste Buch ist sehr aktuell aus dem Jahr 2012. Alle anderen Bücher sind aus den Jahren 2006/07. In den eben angesprochenen ersten beiden Büchern wurden die drei Stellen gefunden, die nicht pseudo-paternalistisch zu interpretieren sind und trotzdem Migrationsanderen einen Platz bieten. Bei den übrigen Passagen war festzustellen, dass die Herkunft oft als Entschuldigung oder zumindest als Erklärung für Schwächen und Andersartigkeiten der Migrationsanderen herangezogen wird, wie etwa bei dem Jungen, dessen Eltern aufgrund der schlechten Deutschkenntnisse nicht bei den Schulaufgaben helfen können, oder der Junge, der sein Aussehen mit seiner Herkunft begründet. Ansonsten kamen Migrationsandere nicht wirklich explizit in den Büchern vor. Besonders auffällig war, dass im dritten und vierten Buch lediglich Stellen gefunden werden konnten, an denen migrationsanderen Lernenden Identifikationsangebote in Berichten über Menschen aus anderen Ländern gemacht werden. Dabei wurde aus der erhabenen Position des eigenen Landes berichtet, das auf die anderen Länder herabblickt, diese kritisch unter die Lupe nimmt und teilweise sogar wertend analysiert.

Zusammenfassend kann man sagen, dass neben den offensichtlichen Lehrzielen verdeckt vor allem das Ziel der Bestätigung und somit Festigung des mehrheitsgesellschaftlichen Wirs angestrebt wurde, was vor allem durch den wertenden Vergleich mit in der fiktiven gesellschaftlichen Hierarchie unter Österreich stehenden Ländern realisiert wurde.

6.2.3 Reihe: Deutsch

6.2.3.1 Deutsch 1

Titel	Deutsch 1. Schülerbuch
Schulbuchnummer	379
Verlag	Wien: öbv (1999 ²)
Autoren	Killinger, Robert; Weber, Helmut
Zielgruppe	5. Schulstufe (1. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	8, 80, 172

In dem vorliegenden Schulbuch wurden insgesamt drei Stellen mit Migrationsanderen gefunden, die durchaus alle als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden können, wie im Anschluss aufgezeigt werden soll.

Im Kapitel, in dem, Information von Unterhaltung unterschieden werden soll, findet man einen Zeitschriftenartikel über Kinder in Japan, die man drillt, damit sie leistungsfähiger werden (80). Ein Kind berichtet über sein alltägliches Leben in Japan. Hierbei handelt es sich abermals, wie in einigen anderen Büchern, um einen wertenden Vergleich der Lebensumstände der Kinder in Japan und in Österreich. Da Japan in diesem Artikel sehr schlecht dargestellt wird, erfolgt automatisch eine Aufwertung der österreichischen Lebensumstände mit dem dahinter verborgenen Ziel, das Wir aufzuwerten und zu bestätigen.

In einem anderen Kapitel sollen die Lernenden über sich sprechen und auf die Frage „Wer bin ich?“ antworten (8). Zuerst liest man einen Text von Christa, die erzählt, wo sie wohnt, dass sie eine Schwester hat und was sie in ihrer Freizeit gerne macht. Im Anschluss daran sollen die Lernenden Fragen beantworten, deren zusammengefassten Antworten einen ähnlichen Text wie Christas ergeben. Man findet aber auch noch einen zweiten Text von Amra, die berichtet, dass ihre Geschwister Jasmir und Sanel noch zuhause in Bosnien sind und die Mutter keine Arbeit hat. Der Vater aber „hat die Möglichkeit, beim Güterterminal auszuhelfen“. Im Anschluss findet man ein paar Fragen, die eine Reflexion anleiten sollen:

Amra ist kein häufiger Name in Österreich. Welches Schicksal könnten sie und ihre Familie erfahren haben?

Warum ist die Mutter zuhause und hat der Vater nur einen Aushilfsjob?

Notiere weitere Namen aus anderen Kulturen! (8)

Dieser Text in Verbindung mit den Reflexionsfragen vermittelt die Botschaft, dass all jene Menschen, die Namen haben, die keine in Österreich „übliche“ Namen sind, auch mit Nachteilen und Problemen wie Arbeitslosigkeit oder unterbezahlte Aushilfsjobs zu kämpfen haben. Es entsteht der Eindruck, dass diese Unannehmlichkeiten vor allem aufgrund der eigenen Schicksale der Migrationsanderen entstanden sind und keine Teilschuld aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse, die beispielsweise das Finden von „guter“ Arbeit beinahe unmöglich für Zuwanderer machen, denkbar ist. Besonders problematisch erscheint auch die Formulierung, dass Amras Vater die Möglichkeit hat auszuhelfen. Es wird ihm großzügiger Weise ermöglicht zu arbeiten, wodurch nochmals verdeutlicht wird, dass er in der gesellschaftlichen Hierarchie ganz unten steht, im Gegensatz zu denen, die ihm diese Möglichkeit geben.

Am problematischsten ist, dass migrationsandere Lernende, die meist keine deutschen Namen haben, darauf hingewiesen werden, dass sie nicht ganz dazugehören, weil ihre Namen in Österreich nicht gängig sind und sie somit zu einem anderen Kulturkreis gehören. Es handelt sich hierbei um offensichtliches Othering, das die Lernenden mit nicht deutschen Namen ausgrenzt. Das ist besonders schlimm, da man sich seinen Namen nicht aussuchen kann und dieser ein wichtiger Teil der eigenen Identität ist. An dieser Stelle werden Namen nun ausgestellt und gruppiert, beziehungsweise in gewisser Weise auch indirekt positiv oder negativ bewertet, je nach dem welchen Stellenwert der Kulturkreis, aus dem der Name kommt, in den Köpfen der Menschen hat. Neben dem Lehrziel der Personenbeschreibung wird an dieser Stelle folglich auch versucht eine fiktive mehrheitsgesellschaftliche Norm zu propagieren und dadurch das majoritätsgesellschaftliche Wir zu bestätigen.

Eine andere Stelle des Buches, die ebenfalls pseudo-paternalistisch ist und dasselbe Ziel wie die eben besprochenen Passage verfolgt, findet sich im Kapitel der „s-Schreibung“ (172). Es ist nicht ganz klar, was mit dem Text zu machen ist, da keine Arbeitsanweisungen zu finden sind. Es kann aber angenommen werden, dass das Geschriebene eventuell als Diktat- oder Analysegrundlage für Wörter mit unterschiedlicher s-Schreibung dienen soll. Der Text trägt den Titel „Ausländerin“ und beschreibt wie ein Mädchen namens Maria in den Spiegel schaut und denkt, dass sie eigentlich ganz normal aussieht.

Deswegen fragt sie sich, warum sie die Kinder aus ihrer Klasse immer so merkwürdig mustern, was in der nachstehenden Passage folgendermaßen ausgedrückt wird:

Besonders hübsch war sie nicht, nicht blond wie Ines, nicht großäugig wie Katja, sie hatte keinen Grübchen in den Wangen wie Uschi, kein ebenholzschwarzes Haar wie Schneewittchen und kein goldenes wie Rapunzel. (172)

Der Text stammt aus Renate Welshs „Spinat auf Rädern“. Welsh ist eigentlich dafür bekannt, dass sie sich in ihren Werken vor allem gegen Diskriminierung einsetzt. Dieser Textausschnitt bekommt aber vor allem durch die beigegefügte Überschrift einen pseudo-paternalistischen Charakter. Gäbe es diese Überschrift nicht, wäre für den Leser nicht klar, dass Maria eine Migrationsandere ist. Um diese Information beizubehalten, wurde die Überschrift beigegefügt. Den Erstellern des Schulbuches scheint es also wichtig gewesen zu sein, dass dieser Aspekt erhalten bleibt. Das verwundert vor allem deswegen, weil es keinen thematischen Bezug gibt, der erhalten bleiben muss, sondern es sich lediglich um ein Rechtschreibkapitel handelt. Ohne den Originaltext, aus dem dieser kleine Ausschnitt genommen und neu übertitelt wurde, zu bewerten, muss dieser isolierte Abschnitt trotzdem als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden. Denn es wird eindeutig nicht nur das Ziel verfolgt, den Lernenden die s-Schreibung zu erläutern, sondern das migrationsandere Mädchen wird hier aufgrund seines äußeren Erscheinungsbildes in die Rolle der Außenseiterin gedrängt. Sie entspricht nicht der mehrheitsgesellschaftlichen Norm, die hier nochmals expliziert wird am Beispiel der anderen genannten Mädchen, die normativen „Schönheitsidealen“ entsprechen.

6.2.3.2 Deutsch 2

Titel	Deutsch 2. Schülerbuch
Schulbuchnummer	0330
Verlag	Wien: öbv (2004)
Autoren	Killinger, Robert; Weber, Helmut
Zielgruppe	6. Schulstufe (2. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	39, 124-125, 152-153

Auch in diesem Buch wurden wieder drei Stellen mit Migrationsanderen entdeckt, die in diesem Fall alle explizit aufgrund ihres Namens und teilweise aufgrund der beigegefügten Herkunftsbezeichnung erkannt wurden.

Im Kapitel „Beziehungen anknüpfen“ findet man einen Text mit dem Titel „Eine Ausländerin in der Klasse“ (39). Es handelt sich dabei um die Ich-Erzählung eines Kindes, das neu in eine Klasse kommt, sich schnell in die Klassengemeinschaft einfügt und einem Mädchen namens Simone, das nicht in die Klassengemeinschaft integriert ist, hilft, Anschluss zu finden. Simone wird vom Ich-Erzähler, dessen Geschlecht nicht preisgegeben wird, folgendermaßen beschrieben:

Durch ihre Redensart hatte ich sogleich begriffen, dass Simone Ausländerin war. Als wir dann Deutschunterricht hatten, musste ich immer wieder zu Simone schauen. Ich merkte auch, dass sie vieles nicht verstand. (39)

Bei der Klassensprecherwahl erhält Simone keine Stimmen, woraufhin der Ich-Erzähler das Mädchen zu sich nach Hause einlädt. Dort machen sie gemeinsam die Hausaufgaben:

Ich bemerkte, dass sie oft gar nicht mitbekommen hatte, worum es bei der Aufgabe ging. Also erklärte ich ihr die Rechtschreibung und alles andere. (ebd.)

Und tatsächlich verbessern sich Simones Leistungen in der Schule und sie gewinnt endlich Freude. Unter diesem Text befinden sich zusätzlich zwei Arbeitsanweisungen und Fragen:

Wie fühlt man sich als „Neue“/„Neuer“ in einer Klasse?
Erzähle von deinen Erfahrungen mit einem Ausländer/einer Ausländerin! Es kann auch ein Tourist/eine Touristin sein. (ebd.)

Diese Stelle ist ein Paradebeispiel für eine pseudo-paternalistische Textstelle. Erstens wird genau das aufgezeigt, was in der vorherrschenden Integrationspolitik praktiziert wird, nämlich dass Migrationsandere die Hilfe von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft brauchen, um zur Gruppe gehören zu können und zweitens zeigt sich, dass davon ausgegangen wird, dass Migrationsandere außerhalb der mehrheitsgesellschaftlichen Gruppe stehen, sich aber durch das Erlernen oder Perfektionieren des Deutschen Anerkennung verschaffen können. Dass gute Deutschkenntnisse von Migrationsanderen noch lange nicht dazu führen, dass sie von der Mehrheitsgesellschaft als gleichberechtigte Mitglieder angesehen werden, macht hierbei einen Großteil des pseudo-paternalistischen Charakters dieses Textes aus. Es wird lediglich an einer

fiktiven einsprachigen Norm festgehalten und Misserfolg in der Schule wird gerechtfertigt und kann nur durch Eigenleistung der Betroffenen ausgemerzt werden.

Eine ähnliche Stelle findet man im Kapitel „Verschiedene Rollen des Sprechers“, in dem der Text „Mit jedem redest du anders (Eine wahre Geschichte)“ darstellt, wie ein Vater in direkter Rede mit verschiedenen Personen (Kinder, eine Dame, eine Angestellte, etc.) auf unterschiedliche Art und Weise spricht (124-125). Unter anderem spricht er auch mit Mirjana:

Im Hof sieht der Vater die kleine Mirjana. Sie ist die Tochter des Hausmeisters und kommt aus Bosnien. ‚Servus Mirjana‘, sagt der Vater zu ihr. ‚Na, schon wieder brav gelernt? Du brav lernen, fest lernen, dann du was werden, Mirjana! Gerne in die Schule gehen? Ja?‘ (125)

In dieser kurzen Passage des Textes werden gleich zwei versteckte Ziele transportiert. Ganz offensichtlich soll die Art und Weise, wie er mit Mirjana redet, aussagen, dass man mit Migrationsanderen falsches Deutsch sprechen muss, damit man verstanden wird. Dass das natürlich keineswegs so ist, wird jeder bestätigen, der bereits eine Fremdsprache gelernt hat. Denn erwiesenermaßen sind die rezeptiven Fertigkeiten eines Sprachenlerner schneller besser ausgeprägt, als die produktiven. Es ist somit leichter einen korrekten Satz zu verstehen, als ihn selbst zu produzieren. Natürlich findet hierbei auch Othering statt, weil man die verallgemeinernde Botschaft vermittelt, dass Migrationsandere schlecht Deutsch sprechen und somit alle in eine von der Mehrheitsgesellschaft isolierte Gruppe gedrängt werden. Es wird somit an dieser Stelle das Ziel verfolgt, Ungleichbehandlungen recht zu fertigen.

Wenn man nun aber auch noch auf den Inhalt der Aussagen des Vaters eingeht, so stellt man fest, dass in diesen kurzen Sätzen der Leistungstopos bedient wird. Wer viel lernt und gerne in die Schule geht, aus dem wird später einmal etwas. Der Nutzen für die Majoritätsgesellschaft durch die von den Migrationsanderen erbrachte Mehrleistung wird propagiert. Lerne Deutsch und aus dir wird etwas werden, auch wenn wir dir jetzt verschweigen, dass du dann noch mit ganz anderen Hürden konfrontiert werden wirst!

An einer weiteren Stelle, an der man Migrationsandere aufgrund ihres Namens „Alfonso“ und „Marinella“ finden kann (152-153), handelt es sich um die Schilderung des alltäglichen Lebens der beiden genannten Personen, dessen Mittelpunkt im Zirkusmilieu ist. Wie bereits in „Deutschstunde 4“ üben die Migrationsanderen einen klischeehaften Beruf aus und können

somit als Identifikationsangebot für migrationsandere Lernende angesehen werden und sind somit subjektivierend.

6.2.3.3 Deutsch 3

Titel	Deutsch 3. Schülerbuch
Schulbuchnummer	100.537
Verlag	Wien: öbv (2001)
Autoren	Killinger, Robert; Weber, Helmut
Zielgruppe	7. Schulstufe (3. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	23-24, 28, 65

Im dritten Teil dieser Lehrbuchreihe konnten insgesamt drei relevante Stellen ausfindig gemacht werden, wobei zwei einander sehr ähnlich sind und auch auf dieselben versteckten Ziele hinarbeiten und ähnliches diskursives Wissen vermitteln und deswegen auch gemeinsam besprochen werden sollen.

In dem Kapitel „Familie und Arbeitswelt“ stößt man auf das Unterkapitel „Lebenssituationen in anderen Kulturen vergleichen“ (23-24). Ein Text, der als Titel den Namen des darin beschriebenen Mädchens „Nefissa“ trägt, berichtet, wie es dem Bauernmädchen in seinem täglichen Leben ergeht, dass es beim Bürgermeister als Magd arbeiten muss, wo es lesen und schreiben lernt, was seiner Mutter nicht gefällt. Die Lernenden sollen den Text lesen, Reflexionsfragen beantworten und diskutieren. Unter anderem sollen sie besprechen, warum die Mutter nicht will, dass ihre Tochter lesen und schreiben lernt.

Neben der schon mehrmals angesprochenen subjektivierenden Funktion dieser Textstelle für migrationsandere Lernende, die auch schon in anderen Büchern gefunden wurde, wird in diesem Text und den dazugehörigen Aufgaben der Eindruck vermittelt, dass nur in anderen Ländern Frauen unterdrückt werden und kein Interesse an Bildung haben. Man wird leicht zu der Annahme verleitet, dass Menschen, die aus anderen Ländern kommen, weniger intelligent, sondern primitiv und zurückgeblieben sind und nur diejenigen, die lesen und schreiben können, sprich ausreichend Zugang zu schulischer Bildung haben, es im Leben zu etwas bringen können. Das impliziert natürlich auch den Schluss, dass in Ländern, in denen viele Menschen nicht schreiben und lesen können, unfähige Menschen leben. Wer allerdings in Österreich aufwächst, wird nicht unterdrückt und hat die Möglichkeit Lesen und Schreiben zu lernen, worüber vor allem diejenigen froh sein sollten, die ihre Wurzeln in den zuvor negativ beschriebenen Ländern haben.

An einer weiteren Textstelle des genannten Überkapitels kann man ein ähnliches Beispiel entdecken. Im Unterkapitel „Problembereiche in Gesprächen behandeln“ findet man kurze Stellungnahmen von Kindern aus Indien, Brasilia, Rio oder San Salvador. Die Kinder berichten über ihren Kampf ums Überleben und die damit verbundene gestohlene Kindheit (28). Was genau mit den Texten zu machen ist, wird im Buch nicht angegeben, aber es ist anzunehmen, dass die Lernenden die Aussagen lesen und die Lebenssituationen der Kinder mit ihrer eigenen vergleichen sollen. Auch hierbei erfüllt der Text eine subjektivierende Funktion und vermittelt außerdem das diskursive Wissen, dass Kinder aus anderen Ländern keine Bildung erhalten, arbeiten müssen und dass es ihnen somit schlecht geht. Wer außerhalb Europas oder Österreichs lebt, führt ein unglückliches Leben und somit kann sich jeder glücklich schätzen, nicht dort aufwachsen zu müssen. Wer hingegen in Österreich groß wird, wird es schon eher zu etwas bringen. Ein verzerrtes Idealbild entsteht und gleichzeitig wird ein negatives Bild anderer Länder vermittelt.

Somit ist an beiden eben besprochenen Textstellen nicht mehr das Lesen oder der objektive kulturelle Vergleich das eigentliche Lehrziel, sondern zum einen die Konstruktion der Anderen als Ablagefläche negativer Eigenschaften und zum anderen die Bestätigung des eigenen Landes. Ein wertender Vergleich wird gemacht, der bereits in die richtige Richtung gelenkt wird.

Der Lesetext „Bitte mehr Menschlichkeit!“ (65) im Kapitel „Erzählen“ „beinhaltet“ einen weiteren Migrationsanderen. In dem Text wird berichtet, wie ein neuer Schüler in die Klasse kommt und von seinen Mitschülern ausgegrenzt wird:

Eines Tages kam unsere Lehrerin mit einem Neuen in die Klasse. Er war aus Kroatien oder Bosnien. Eigentlich hatte ich nichts gegen Ausländer, aber an dem neuen Schüler hatten fast alle etwas auszusetzen: Er stinkt. Er ist hochnäsig. Er sieht blöd aus. (65)

Als die Erzählerin in einem Traum am eigenen Leib erfährt, wie schlimm es sein muss, neu in einer Klasse zu sein und nicht aufgenommen, sondern ausgelacht und ausgeschlossen zu werden, beschließt sie, sich mit dem Neuen anzufreunden.

Doch auch für sie hat das Konsequenzen:

Jetzt sagten alle anderen Schüler, ich sei in ihn verliebt. Aber ich wollte ihm doch nur eine Chance geben, sich in unsere Klassengemeinschaft einzufügen. (ebd.)

Natürlich ist klar, dass der Text die Lernenden darauf aufmerksam machen soll, dass Vorurteile gegenüber Fremden oder Neuen nicht pauschal verwendet werden dürfen. Dennoch ist es erstaunlich, dass dafür wiederum die Figur des Migrationsanderen eingeführt wird. Eigentlich sollte man meinen, dass es für jeden Menschen schwierig ist, wenn er als Neuer in eine bestehende Gruppe dazu stößt, egal welche Nationalität im Pass eingetragen ist. Anscheinend muss dieser Status des Fremdseins nochmals betont werden, indem man auch die Nationalität verfremdet. Möglicherweise soll dieser Text den Lernenden vermitteln, dass sich Menschen in Gruppen, deren Mitglieder der gleichen Nation angehören, vielleicht einfacher in die Gemeinschaft einfügen, als jene, die anderen Nationen angehören, was wiederum den nationalstaatlichen Diskurs verstärken würde. Den Lernenden wird neben den klassischen Vorurteilen, dass Migrationsandere stinken und komisch ausschauen, vermittelt, dass man Menschen, die einer anderen Nation angehören, mit Skepsis begegnen muss. Sollte man sich doch mit ihnen anfreunden, läuft man Gefahr, dass man sich selbst auch ins Abseits begibt und ausgegrenzt wird. Denn wer Migrationsanderen hilft, lehnt sich gegen die Masse auf und ist somit auch ein Außenseiter.

Außerdem entsteht der Trugschluss, dass Migrationsandere vom Wir in die Klassengemeinschaft integriert werden müssen. Denn nur wenn das Wir den Migrationsanderen die Möglichkeit gibt, sich zu integrieren, dann klappt das auch. Somit werden Migrationsandere zur Ablagefläche negativer, in diesem Fall physischer, Eigenschaften. Das Wir wird stabilisiert und es erfolgt eine Sicherung und Rechtfertigung mehrheitsgesellschaftlicher Privilegien und eine Legitimierung von Ungerechtigkeiten.

6.2.3.4 Deutsch 4

Titel	Deutsch 4. Schülerbuch
Schulbuchnummer	105.302
Verlag	Wien: öbv (2003)
Autoren	Killinger, Robert; Weber, Helmut
Zielgruppe	8. Schulstufe (4. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	36, 124-125

Auf den ersten Blick findet man in diesem Buch keine Migrationsanderen. Erst bei genauerem Hinsehen, konnten zwei Stellen gefunden werden, an denen implizit migrationsandere Menschen sind. Dieses Lehrbuch scheint die Augen vor einer migrationsgesellschaftlichen Realität zu verschließen, was vielleicht auch mit dem doch schon fortgeschrittenen Alter des Werks begründet werden kann. Allerdings kann das nicht als Entschuldigung für das Verschließen der Augen vor der Realität dienen.

In „Identität und Sprache thematisieren“, das Unterkapitel von „Kreativ mit Sprache umgehen“, befindet sich ein Text aus einer Kolumne von Daniel Glattauer, in dem er die Unterschiede des Deutschen und Österreichischen kritisch betrachtet (36). Bereits der Titel des Unterkapitels lässt vermuten, dass versucht wird, eine Brücke zwischen der Muttersprache und der Identität zu schlagen. Inhaltlich beschreibt Glattauer in seinem Text, das angespannte Verhältnis zwischen Österreich und Deutschland, wobei er betont, dass Österreich in der untergeordneten Position ist, was mit einer Textstelle belegt werden soll:

Unsere Bücher und Filme verkaufen sich in Deutschland gerade mal (wieder) miserabel, deutsche Bücher und Filme in Österreich mal eben schon immer viel besser. Das heißt: Entweder sind die deutschen Bücher und Filme gerade mal besser geschrieben und gedreht als die österreichischen. Oder die Nachbarn begreifen uns mal eben nicht annähernd so gut, wie wir sie. Da wir mal vom Zweiten ausgehen, bemühen wir uns mal eben um größere Verständlichkeit. (36)

Auch wenn Glattauer in seinem Text eigentlich die Ähnlichkeiten der beiden Varietäten aufzeigen will und dass sehr viel aus dem Deutschen ins Österreichische übernommen wurde, so bereitet das Lehrbuch den Text durch die angefügten Arbeitsanweisungen auf etwas anderes abzielend auf. Die Lernenden sollen nämlich die Germanismen anstreichen und sie einsparen oder ersetzen. Neben dem reflexiven Vergleich der beiden Varietäten werden somit auch noch andere Lehrziele verfolgt. Es besteht die Gefahr, dass sich vor allem die eigentlich

ironisch gemeinte Ideen in den Köpfen der Lernenden festsetzen, dass „wir Österreicher“ zwar die Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache verstehen, „die Deutschen“ uns allerdings nicht. Wer folglich das Land verlässt, muss sich an die jeweilige Varietät anpassen, da österreichische oder deutsche Begriffe zwar oftmals verstanden werden, nicht aber akzeptiert. Wer nicht „Österreichisch“ spricht ist anders und muss die Begriffe beherrschen, um angenommen zu werden, was natürlich nicht gewährleistet werden kann.

Interessant an dieser Stelle ist aber auch, dass hier nun ein klarer Wechsel der Ausgangsposition zu erkennen ist. Während Migrationsandere aus im diskursiven Bild als weniger prestigeträchtig markierten Ländern meistens von oben herab bewertet werden, ist an dieser Stelle nun das Wir in einer unterlegenen Position und muss sich verteidigen. Da Angriff bekanntlich die beste Verteidigung ist, muss der große Gegner Deutschland in diesem Fall lächerlich gemacht werden, obwohl nicht verschwiegen wird, wer in diesem Spiel mächtiger ist. Trotz der den Deutschen unterstellten Begriffsstutzigkeit verkaufen sich österreichische Filme oder Bücher schlechter. Denn dass das österreichische Wir das Deutsche versteht, kann natürlich nicht, wie im Text auf ironische Weise dargestellt, auf das schlechtere Auffassungsvermögen der Deutschen zurückgeführt werden, sondern vielmehr darauf, dass Österreich viel weniger Einfluss im internationalen Kontext hat als Deutschland. An dieser Stelle, an der es eigentlich zu einem reflektierten Vergleich der Varietäten kommen sollte, wird folglich zeitgleich das Ziel verfolgt, das eigene Wir aus einer Verteidigungsposition heraus zu bestätigen, was vor allem durch das negative Darstellen der Anderen umgesetzt wird.

Eine beachtenswerte Stelle findet sich auch im Unterkapitel „Vorlesen“ (124-125). Der Text mit dem Titel „Angst“ soll einerseits als Lesetext dienen und andererseits zur Bestimmung der Satzglieder. Inhaltlich geht es um einen Jungen, der in einem Zugabteil ängstlich einen eigenartigen Mann beobachtet, der eine Schlange mit sich führt. Der merkwürdige Fremde wird folgendermaßen beschrieben:

Der einzige Reisende im Abteil war ein schwächlicher, dunkelhäutiger Mann. (124)

Auch im weiteren Verlauf des Textes wird ein unheimliches Bild des Mannes präsentiert. Neben den offensichtlichen Lehrzielen sollen die Lernenden hierbei auch lernen, dass man vor Menschen, die anders aussehen, Angst haben muss oder ihnen gegenüber zumindest skeptisch und vorsichtig sein sollte, vor allem wenn sie sich noch dazu anders und auffällig

verhalten oder beispielsweise exotische Tiere bei sich haben. Wenn man schon anders aussieht, sollte man sich zumindest angepasst verhalten. Aber ist es nicht schon spannend genug, dass der fremde Mann eine Schlange mit sich trägt? Warum muss er denn zusätzlich noch dunkelhäutig sein? Als Antwort auf diese Frage kann man nur vermuten, dass mehrheitsgesellschaftliches diskursives Wissen über Menschen mit einer nicht der fiktiven Norm entsprechenden Physiognomie vermittelt werden soll, was diese Lehrbuchstelle pseudo-paternalistisch macht. Es soll nicht mehr nur die Deutschkompetenz verbessert werden, sondern eigentlich eine fiktive Norm propagiert und das Fremde als Ablagefläche für Gefährliches konstruiert und ausgenützt werden.

6.2.3.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen

In dieser Reihe war ganz deutlich zu erkennen, dass Migrationsandere als Ausnahmesituation zu verstehen sind. Es wurde keine einzige Stelle entdeckt, an der Migrationsandere als Normalzustand und ohne pseudo-paternalistisches Lehrziel zu finden waren. Jedes Mal wenn migrationsandere Menschen in den Büchern aufgetaucht sind, wurde damit ein bestimmtes pseudo-paternalistisches Ziel verfolgt, das diskursiv vorherrschendes Negativwissen über die Anderen wiedergegeben hat und den Lernenden somit als realistisches Bild der Realität präsentiert wurde.

Vor allem als Ablagefläche negativer Eigenschaften wurden Migrationsandere und hauptsächlich andere Nationen, die teilweise auch Herkunftsländer migrationsanderer Lernender sein können, missbraucht. Auffallend war außerdem wieder die Figur des neuen und nicht in die Klassengemeinschaft integrierten migrationsanderen Lernenden. Dabei wurde sogar so weit gegangen, dass ein neuer Schüler, der als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft angesehen werden kann, dem bereits seit langem der Klasse angehörenden migrationsanderen Lernenden helfen musste, in die Gemeinschaft integriert zu werden.

Die in den Büchern angestrebten interkulturellen Vergleiche drohen ohne erhebliche Kompensation durch die Lehrperson am eigentlichen Ziel der interkulturellen Bildung vorbeizugehen und eher dazu zu führen, bereits bestehende Vorurteile zu wiederholen und zu bestätigen, weil das reine Vergleichen von Lebenssituationen ein Akzeptieren und Aufnehmen anderer Lebensweisen unmöglich macht.

6.2.4 Reihe: Sprachbuch

6.2.4.1 Sprachbuch 1

Titel	Sprachbuch 1. Schülerbuch
Schulbuchnummer	100.596
Verlag	Wien: öbv (2003)
Autoren	Killinger, Robert; Blüml, Karl; Haas, Gerald
Zielgruppe	5. Schulstufe (1. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	12, 34, 161 + 165

Bei der Analyse des ersten Buches dieser Reihe wurden insgesamt drei sehr verschiedene Stellen herausgefiltert, an denen Migrationsandere wahrzunehmen waren. Darin werden auf sehr unterschiedliche Art und Weise versteckte Ziele verfolgt.

Im ersten Kapitel des Buches wird im Kapitel „Hallo, wer bist du?“ die Migrationserfahrung an und für sich erstmals thematisiert. In dem Lesetext erzählt ein Mädchen, wie seine Mutter sich von ihm verabschiedet und wegfährt. Das Kind erfährt später, dass sie nach Deutschland gefahren ist (12). Die Lernenden sollen diesen Text lesen und ihn mit einem passenden Titel versehen. Anschließend sollen sie auf Fragen wie diese antworten:

Wo könnte die Geschichte spielen? Warum ist die Mutter nach Deutschland gegangen? (12)

Am Rand der Seite findet man auch noch eine Anmerkung an die Lehrperson, in der vorgeschlagen wird, im Rahmen eines Klassengesprächs die Probleme von Gastarbeiterkindern zu erörtern. Auch wenn das Buch bereits im Jahr 2003 erschienen ist, mutet es trotz alledem seltsam an, dass man bei der Begriffswahl auf die Gastarbeiterkinder zurückgegriffen hat. Wie bereits an einigen Stellen anderer Lehrwerke festgestellt wurde, sind es vor allem die angefügten Reflexions- oder Diskussionsfragen, die dafür sorgen, dass die Rezeption des Textes in die „richtige“ und erwünschte Richtung geht. Der Text an und für sich kann nicht als pseudo-paternalistisch gedeutet werden. Das Gesamtpaket inklusive aller Aufgabenstellungen ist allerdings sehr wohl so interpretierbar, da die Beantwortung der Frage die Lernenden, die vermutlich angesichts ihres noch sehr jungen Alters kein Wissen über Migrationserfahrungen vorzuweisen haben, durch Zurückgreifen auf bereits in ihrem Weltwissen eingenistete Klischees erfolgt, falls sie überhaupt bereits darüber sprechen

können. Man darf nicht vergessen, dass es sich bei dieser Textstelle um das erste Kapitel des Schulbuches der 1. Klasse handelt und man es mit Kindern zu tun hat, die soeben aus den Volksschulen kommen. Wenn man von klischeehaften Antworten ausgeht, die in diesem Alter mit Sicherheit zu erwarten sind, dann wird an dieser Stelle vermittelt, dass das Leben in Deutschland besser ist und man es nur hier zu etwas bringen kann, da in der eigenen Heimat, wo auch immer diese liegt, ein erfolgreiches Leben nicht möglich ist. Dass es Gastarbeiter natürlich keineswegs leicht haben und nicht als vollwertige Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft angesehen werden, wird hier vollkommen außer Acht gelassen. Eine Illusion von Gleichberechtigung wird erzeugt. Das versteckte Lehrziel ist, dass die Lernenden begreifen, dass das Wir sehr großzügig ist, indem es Gastarbeiter aufnimmt und ihnen gütiger Weise viele Möglichkeiten eröffnet.

In einem der folgenden Kapitel des Lehrwerks ist eine Geschichte über den Streit zwischen den beiden Klassenkollegen Tina und Sandu zu lesen. Sandu zerreißt im Eifer des Gefechts Tinas Heft, weshalb sich diese mit einigen anderen Klassenkollegen in der folgenden Pause rächen will, was Sandu allerdings mitbekommt (34). Die Geschichte endet an dieser Stelle und die Lernenden sollen sie nun fortsetzen. Wie schon so oft wird auch hier wieder ein migrationsanderer Lernender als Mobbingopfer eingesetzt, der dennoch eine gewisse Teilschuld hat. Obwohl die Geschichte bereits klar darstellt, dass es sich bei Sandu wahrscheinlich aufgrund seines nicht deutsch klingenden Namens um einen Migrationsanderen handelt, folgen dennoch zusätzliche Impulsfragen, die sicherstellen, dass auch all diejenigen Lernenden, die vielleicht nicht mitbekommen haben, dass Sandu migrationsanders ist, erkennen, welchen gesellschaftlichen Status man dem Jungen zuschreibt:

Woher mag Sandu sein? [...] Wie könnte Sandu in die Klassengemeinschaft hineinwachsen? (34)

Die in den Anmerkungen für Lehrende vorgeschlagenen Fortsetzungen der Geschichte, machen es schier unmöglich Sandus Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft nicht mit seinem Status als Migrationsanderer zu begründen.

Darin kann man folgende Vorschläge lesen:

Die Fortsetzung kann in mehrere Richtungen gehen:

1. Sandu wird vorgeworfen, dass er sich nicht in die Klassengemeinschaft fügt.
Er wird als Fremder beschimpft.
2. Sandu wird umringt und von den Stärksten der Klasse tätlich angegriffen.
3. Sandu erzählt von der Immigration seiner Eltern und findet bei einem Teil der Klasse Verständnis. Er wird akzeptiert. (ebd.)

Wenn man davon ausgeht, dass diese vom Schulbuch vorgeschlagene Sequenz tatsächlich unreflektiert und ohne Kompensation durch die Lehrperson umgesetzt wird, dann gibt es einige Punkte, die als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden können. Neben der schon mehrmals an anderer Stelle besprochenen Rolle der Migrationsanderen als Mobbingopfer findet man an dieser Stelle vor allem in den Vorschlägen für mögliche Fortsetzungen auch andere pseudo-paternalistische Aspekte. Es wird der Eindruck erweckt, dass es Sandus Schuld ist, nicht in die Klassengemeinschaft integriert zu sein, wodurch er als Ablagefläche negativer Eigenschaften missbraucht wird. Lediglich dadurch, dass er Mitleid erregt, indem er vom Schicksal seiner Eltern erzählt, scheint er zumindest auf Akzeptanz bei einigen seiner Mitschüler zu stoßen, wobei das natürlich noch lange nicht bedeutet, dass Sandu ein vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft ist. Man hat den Eindruck, dass er aufgrund dessen, dass er nicht der mehrheitsgesellschaftlichen Norm entspricht, wahrscheinlich nie gleichwertig behandelt werden wird, auch wenn das natürlich sehr ungerecht ist, weil sich Kinder nicht aussuchen können, in welche Familie sie geboren werden und welchen Status die Mehrheitsgesellschaft ihnen und ihren Familien zuschreibt. Für die Mehrheitsgesellschaft ist eine Ausgrenzung von Menschen, die nicht der fiktiven Norm entsprechen, eine gute Möglichkeit, sich selbst als Gruppe immer wieder neu zu definieren und zu bestätigen, auch wenn dieser egoistische Akt auf dem Rücken der Anderen ausgetragen wird.

Ein bereits an anderer Stelle ausführlich besprochenes Phänomen taucht auch in einem Rechtschreibkapitel dieses Lehrwerks auf. Zwei Texte von Christine Nöstlinger weisen bestimmte grammatische Phänomene gehäuft auf und sollen als Diktattexte dienen (161, 165). Die Geschichte spielt im Zirkusmilieu und Hauptperson ist das Mädchen Candida. Es wird den migrationsanderen Lernenden folglich, wie bereits besprochen, ein Identifikationsangebot gemacht, das eine subjektivierende Funktion erfüllt.

6.2.4.2 Sprachbuch 2

Titel	Sprachbuch 2. Schülerbuch
Schulbuchnummer	105.269
Verlag	Wien: öbv (2002)
Autoren	Killinger, Robert; Blüml, Karl; Haas, Gerald
Zielgruppe	6. Schulstufe (2. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	114

Im Gegensatz zu dem ersten Buch dieser Reihe gibt es in diesem Band keine pseudo-paternalistischen Stellen, an denen Migrationsandere wahrzunehmen sind. Dennoch muss erwähnt werden, dass dieses Indiz noch lange kein Grund zur Freude ist, denn lediglich eine einzige Stelle im gesamten Lehrwerk spricht von einer Person, deren Name darauf schließen lässt, dass sie migrationsanders ist.

Im Kapitel der „Text-, Satz- und Wortgrammatik“ gibt es eine Übung zu den Umstandsergänzungen bei der Bestimmung der Satzglieder (114). Die Lernenden sollen in verschiedenen Sätzen jeweils die angegebene Ergänzung aus dem Satz herausuchen und unterstreichen. Bei der Umstandsergänzung der Art und Weise findet man den folgenden Satz:

Marianna arbeitet sorgfältig. (114)

Es erscheint absurd, wenn man an dieser Stelle sagen würde, dass Integration durch Leistung propagiert wird. Dennoch ist diese Textstelle schlussendlich nicht als pseudo-paternalistisch zu deuten, da einfach kein Kontext gegeben ist, der solche Vermutungen bekräftigen würde.

6.2.4.3 Sprachbuch 3

Titel	Sprachbuch 3. Schülerbuch
Schulbuchnummer	110.285
Verlag	Wien: öbv (2003)
Autoren	Killinger, Robert; Blüml, Karl; Haas, Gerald
Zielgruppe	7. Schulstufe (3. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	12

Ein ähnliches Bild wie in dem eben analysierten zweiten Buch bietet sich auch im dritten. Das Lehrwerk kann sich zwar nicht damit rühmen, dass Migrationsandere darin gleichberechtigt als Teil der alltäglichen Normalität vorkommen, aber trotzdem finden sich keine Stellen, die

als pseudo-paternalistisch zu interpretieren wären. Wie allerdings bereits an anderer Stelle erläutert wurde, vermittelt das Ignorieren bestimmter Menschen natürlich auch diskursives Wissen über sie. Denn wer im Schulbuch nicht vorkommt, hat wahrscheinlich auch keinen Platz in der Gesellschaft. Das soll natürlich nicht heißen, dass Migrationsandere in unserer Gesellschaft nicht in Erscheinung treten, aber anscheinend ist ihr Ansehen und ihr Status so unbedeutend, dass man sie einfach ignoriert und versucht ihre Existenz zu leugnen, was zwar nichts an der Realität ihrer Anwesenheit ändert, aber dennoch eine Zuschreibungsfunktion erfüllt, die den Lernenden diskursiv erwünschtes Wissen vermittelt, nämlich dass Migrationsandere nicht der Normalfall sind.

Im Kapitel „Kann Schule anders sein?“ wird in dem Protokoll einer Klassendiskussion unter anderem auch Mirkos Aussage festgehalten (12). Er hat hier eine gleichberechtigte Funktion. Es kann natürlich sein, dass der Name mittlerweile als deutscher angesehen wird und deswegen in dem sonst so Migrationsandere ignorierenden Buch vorkommt.

6.2.4.4 Sprachbuch 4

Titel	Sprachbuch 4. Schülerbuch
Schulbuchnummer	115.727
Verlag	Wien: öbv (2004)
Autoren	Killinger, Robert; Blüml, Karl; Haas, Gerald
Zielgruppe	8. Schulstufe (4. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	16-25, 34, 56-57, 62, 120-121

Im Gegensatz zu den eben besprochenen Lehrwerken dieser Reihe sind im letzten Werk an verhältnismäßig viele Stellen Migrationsandere zu identifizieren. Man mag vielleicht denken, dass dieses Buch eventuell deutlich später als die anderen drei herausgegeben wurde, allerdings liegt zwischen dem Erscheinen der Werke nur ein Jahr. Leider sind dennoch alle relevanten Beiträge als pseudo-paternalistisch zu interpretieren.

Im Kapitel „Blickwechsel – Erzähltechniken kennen lernen und erproben“ ist eine relativ lange Geschichte mit dem Titel „Spaghetti für zwei“ abgedruckt. Darin geht es um einen Jungen namens Heinz, der mittags in einer Kantine eine Suppe essen möchte. Da er den Löffel vergessen hat, muss er noch einmal aufstehen, um diesen zu holen. „Als er zu seinem Tisch zurückstapfte, traute er seinen Augen nicht: Ein Schwarzer saß an seinem Platz und aß seelenruhig seine Gemüsesuppe!“ (17) Heinz will dem Fremden seine Meinung sagen, lässt es

aber doch bleiben. „Er wollte nicht als Rassist gelten.“ (17) Er beschließt sich ihm gegenüber zu setzen und überlegt, weshalb sein Gegenüber das getan hat. Plötzlich steht der unbekannte Junge auf und holt für sich und Heinz eine Portion Spaghetti, die sie sich teilen, ohne miteinander zu sprechen. Auf einmal müssen beide lachen: „Ich heiße Marcel“, sagte er in bestem Deutsch.“ (18) Schlussendlich verabreden sich die beiden für den nächsten Tag, an dem dann Heinz die Spaghetti zahlen will.

Auch wenn es in dieser Geschichte primär um das Entstehen einer neuen Freundschaft geht, kann man darin vor allem aufgrund der Erzählperspektive, die Heinz' Empfindungen sehr genau beschreibt, dennoch gut sehen, welche Einstellung und Skepsis viele Menschen gegenüber Personen haben, die physiognomisch anders als die fiktive Norm aussehen. Heinz ist hinsichtlich Migrationsanderer diskursiv geprägt, was sich sehr gut in seinen Schilderungen zeigt. Er ist „dem Schwarzen“ gegenüber sehr skeptisch, denn er weiß, dass Menschen die anders aussehen, oft etwas im Schilde führen. Er belädt den Fremden somit von Anfang an mit all den negativen Eigenschaften, die er aus seinem habituellen und diskursiv übermittelten Wissen entnehmen kann. Aber auch das Betonen der makellosen Sprache zeigt, wie sehr Heinz von seinem Umfeld geprägt ist. Er weiß genau, dass ein Mensch, der zwar anders aussieht, aber in bestem Deutsch antworten kann, kein allzu schlechter Mensch sein kann. Diese Aussage impliziert natürlich auch, dass Menschen, deren Deutsch nicht so gut ist, schon eher unter Verdacht stehen, schlecht zu sein, oder zumindest etwas im Schilde führen. Es soll nicht gesagt werden, dass dieser Text an und für sich pseudo-paternalistisch ist. Allerdings ist nicht von der Hand zu weisen, dass ein falscher und unreflektierter Umgang mit dieser Textpassage den vorherrschenden Diskurs wiederholt und dadurch verstärkt beziehungsweise Vorurteile erzeugt oder zumindest das habituelle skeptische Verhalten der Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Migrationsanderen als normale Reaktion legitimiert.

Das Kapitel „Es lebe der Sport!“ (34) beinhaltet einen Zeitungsbericht über die österreichische Schwimmerin Mirna Jukic, eine berühmte sowie erfolgreiche Migrationsandere. (34). In dem Bericht wird vorwiegend über Mirnas Alltag, ihr Training und ihre bereits zu verzeichnenden Erfolge gesprochen.

Aber auch ihre Herkunft bleibt nicht unerwähnt:

1999 ist Zeljko, ein ehemaliger Basketballer, mit Mirna und ihrem um drei Jahre jüngeren Bruder Dinko aus Zagreb nach Wien übersiedelt. Zagreb war nur eine Zwischenstation auf der Reise, die in Mirnas Geburtsstadt Vukovar wegen des Krieges begonnen hatte. (34)

Die Lernenden sollen den Zeitungsbericht lesen, anschließend die besprochenen Themen herausfiltern und erkennen, wie ein Bericht aufgebaut ist und welche Absicht mit dem Artikel verfolgt wird.

Der Artikel und die Anschlussaufgaben erzeugen nicht den Anschein, dass Mirna Jukic hier als Migrationsandere dargestellt werden soll. Ihre Erfolge und Leistungen für Österreich werden aufgezählt und ihr Fleiß wird hervorgehoben. Sie scheint ein vollkommen gleichberechtigtes Mitglied der Gesellschaft zu sein, obwohl, wie der Leser gegen Ende des Berichts erfährt, sie eigentlich gebürtige Kroatin ist. Aufgrund ihrer Leistungen für Österreich bekam sie allerdings nicht nur die österreichische Staatsbürgerschaft, sondern wird von der Mehrheitsgesellschaft auch gerne als gleichwertiges Mitglied angesehen, weil sie dem Land zu Ruhm verholfen hat. Sie hat dem mehrheitsgesellschaftlichen Wir einen Nutzen gebracht und verliert deswegen den Status als Migrationsandere. Den Lernenden wird folglich an dieser Stelle vermittelt, dass jeder, der anders ist und deshalb nicht dazugehören darf, sich durch Leistung Integration erhoffen kann.

An zwei weiteren Stellen des Lehrwerks erfolgt eine Stereotypisierung von Migrationsanderen, indem man ihnen Berufe oder Tätigkeiten zuschreibt, die für Lernende eine subjektivierende Funktion haben können.

Im Kapitel „News! Was Neues?“ müssen die Lernenden zuerst Vermutungen zu Schlagzeilen anstellen und diese dann den richtigen Unterüberschriften zuordnen (56-57). So sollen sie erkennen, dass manche Schlagzeilen sehr aussagekräftig sind und andere auf eine erklärende Unterüberschrift angewiesen sind, um verstanden werden zu können. Eine der Überschriften lautet: „Wir sind nicht alle Dealer“. Dazu gehört die Unterüberschrift „Caritas und Ausländerbeirat machen gegen Stigmatisierung der Afrikaner als Dealer mobil.“

Durch diese Aussagen wird den Lernenden vermittelt, dass man nicht alle Menschen in einen Topf werfen darf. Dennoch wird auch das Klischee wiedergegeben, dass Menschen, die anders aussehen und aus einem anderen Land kommen, oft als Dealer arbeiten und dass ihnen

gegenüber Skepsis angebracht ist. Dass viele Menschen aufgrund von mehrheitsgesellschaftlichen Barrieren in die Illegalität getrieben werden, wird hierbei vollkommen ausgeblendet, so wie es auch im alltäglichen Diskurs der Fall ist. Eine Gruppe der Migrationsanderen wird als Ablagefläche negativer Eigenschaften missbraucht, wodurch gleichzeitig auch Ungleichbehandlungen und Ungerechtigkeiten legitimiert und mehrheitsgesellschaftliche Privilegien, wie das Recht auf Arbeit, verteidigt werden.

Eine ähnliche Stelle findet man im selben Kapitel nur einige Seiten später (62). Die Lernenden sollen die Arbeitsschritte einer Redaktion kennenlernen und Schlüsselwörter markieren. Darunter befindet sich das Foto eines eindeutig migrationsanderen Zeitungsverkäufers, das eine subjektivierende Funktion übernimmt:



16.15 Uhr:

Die ersten Exemplare der Ausgabe verlassen die Maschine und kommen über Fließband ins Exedit¹, wo sie gezählt, adressiert, gebündelt und verpackt werden. Lastwagen und Kolporteure warten schon auf die aktuelle Zeitung.

17.00 Uhr:

Die ersten Leser haben die Ausgabe vom nächsten Tag in der Hand. In der Redaktion geht aber die Arbeit an späteren Ausgaben weiter. Neue Meldungen werden eingeschoben, überholte oder weniger wichtige herausgenommen, bis die letzte Ausgabe am frühen Morgen ange-druckt wird.

Markiert die Schlüsselwörter im Text! Achtet

Abb. 9: Sprachbuch 4: 62 – Migrationsandere als gesellschaftliche Platzanweiser

Die dritte und letzte Textstelle im Kapitel „Zerrspiegel – Satirisches verstehen und verfassen“ (120-121) stammt von Alois Brandstetter (mit dem) und trägt den Titel „Der 1. Neger meines Lebens“ (120-121). Um den satirischen Text, der viel mit Sprache spielt, nicht zu verfremden, soll hier nun ein Ausschnitt des Originaltextes angeführt werden:

1945 sah ich den 1. Neger meines Lebens. Der 1. Neger meines Lebens saß auf einem der Panzer, die an meinem Elternhaus vorbeifuhren.

Wir hatten ziemliche Angst, als der 1. Neger vor unserem Stubenfenster auftauchte. [...] Vater sagte, dass die Neger auch Menschen sind, nur dass sie leider Neger sind. [...] Vater sagte, dass die Neger gewissermaßen auch Menschen sind. Vater sagte, dass die Neger sozusagen auch Menschen sind. Vater sagte, dass die Neger in gewissem Sinne auch Menschen sind. Vater sagte, dass wir keine Angst haben brauchen, weil die Neger Menschen wie wir sind, nur dass wir Gott sei Dank keine

Neger sind, während die Neger bedauerlicherweise Neger sein müssen. Die Neger sind nun einmal Neger, sagte Vater. Aber die Missionare haben schon viele Neger bekehrt, sagte Vater, und wir tragen dazu unser Scherflein bei, sagte Vater. Er hat selbst einmal gelesen, sagte Vater, wie ein Missionar geschrieben hat, dass viele Neger eine ganz weiße Seele haben. (120)

Es wird den Lehrpersonen empfohlen, den Text laut vorzulesen. Anschließend soll besprochen werden, wer in diesem Text berichtet und welche Beziehung der Ich-Erzähler zu seinem Vater hat. Außerdem sollen sie versuchen, die Aussagen des Vaters wörtlich wiederzugeben und besprechen, wie der Vater über Schwarzhäutige denkt. Auch über die Absicht des Autors, durch Übertreibung aufzuzeigen, welche Absicht hinter dem Text steckt, nämlich, wie Sprache verharmlost und verurteilt, soll gesprochen werden. Am Rand der betreffenden Seite findet man auch noch die folgende Anmerkung:

Heute lehnt man die Bezeichnung „Neger“ für Schwarzhäutige ab, weil sie als diskriminierend (herabsetzend) empfunden wird. Ausdrücke, die Gruppen von Menschen herabsetzen oder ihnen Menschenrechte absprechen, gelten gesellschaftlich gesehen als nicht korrekt. Man fordert heute ‚political correctness‘. Alois Brandstetter deckt unter anderem in seinem Prosatext auf, wie sich Vorurteile in der Ausdrucksweise offenbaren. Sein Text macht die Leser/innen auf Vorurteile in unserer Gesellschaft aufmerksam und trägt dadurch dazu bei, menschenwürdig zu sprechen und zu handeln. (ebd.)

Diese Anmerkung ist sehr wichtig, da der Text ansonsten das darin definierte und erläuterte Ziel völlig verfehlen würde. Aber dennoch ist auch diese Anmerkung immer noch nicht einwandfrei. Man findet darin ein Denken in menschlichen Gruppen, das sich vor allem in dem Wort „ihnen“ widerspiegelt, was bedeutet, dass man es an dieser Stelle mit einer klassischen Form des Otherings zu tun hat. Die Lernenden sollen zwar lernen, dass Sprache und Wortwahl gewisse Werte vermitteln, aber dennoch wird das Denken in Gruppen weiterhin propagiert. Wenn man annimmt, dass in einer Klasse, die mit diesem Text arbeitet, auch Lernende mit dunkler Hautfarbe sitzen könnten, so wird man sich vorstellen können, wie sich diese Kinder in dieser Situation fühlen, da sie wegen ihrer Hautfarbe als homogene Gruppe zusammengefasst werden und somit erfahren, dass sie nicht zum Wir gehören. Denn wenn man statt „Neger“ „Schwarzhäutige“ sagt, bedeutet das noch lange nicht, dass auch die inneren Barrieren abgebaut werden. Es kommt lediglich zu einer Neubenennung desselben

Phänomens, das durch Othering konstruiert wurde. Die geforderte „political correctness“ wird zwar eingehalten, aber trotzdem bleibt die Gruppe der Anderen als Gegensatz zum mehrheitsgesellschaftlichen Wir bestehen. Außerdem schwingt bei solchen Versuchen der politischen Korrektheit immer unterschwellig der Gedanke mit, dass man Migrationsandere beschützen muss, indem man die Gesellschaft dazu auffordert, ihre Wortwahl zu überdenken. Man geht davon aus, dass die Betroffenen das selbst nicht tun können. Dass diese Schutzmaßnahmen gar nicht notwendig wären, wenn man den eigenen Habitus überdenken würde, ist nicht Gegenstand der Überlegungen. Trotz des scheinbar vorherrschenden guten Willens, kann man trotzdem von einer klassischen pseudo-paternalistischen Handlung sprechen kann.

6.2.4.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen

Am auffälligsten bei dieser Lehrbuchreihe war das unregelmäßige Vorkommen von Migrationsanderen in den Lehrwerken. Während in zwei Büchern jeweils nur eine Person mit nicht deutschem, aber auch nicht eindeutig als migrationsanders zu definierenden Namen vorgekommen ist, tauchten in den beiden anderen Büchern, vor allem im vierten Teil, mehrere Passagen auf, die allesamt als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden können.

Abgesehen vom Ignorieren der Migrationsgesellschaft wurden Migrationsandere vor allem als Platzanweiser für migrationsandere aber auch für alle anderen Lernenden eingesetzt. Denn wenn die einen lernen, dass sie die Gesellschaft in klischeehaften unbeliebten Berufen sieht, dann lernen die anderen gleichzeitig, dass ihr Platz an superioren Positionen ist. Wenn man das von klein auf erfährt, im Erwachsenenalter dann aber einen Beruf ausüben muss, über den man gelernt hat, dass er denjenigen zugewiesen wird, die außerhalb der Gesellschaft stehen, dann liegt es nahe, dass man über die Menschen, die einem den zustehenden Platz unerlaubterweise wegnehmen, verärgert ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass dieses Sprachlehrwerk, im Hinblick auf den Einsatz Migrationsanderer zur Erreichung verdeckter pseudo-paternalistischer Ziele, auf vielfältige Weise leider allen Klischees entsprochen hat. Die eigene Nation wurde gepreist, Migrationsanderen als Mobbingopfer mit Teilschuld eingesetzt, gute Deutschkenntnisse als Integrationskriterium propagiert und sogar durch die Nicht-Erwähnung der Migrationsanderen wurde eine Aussage über sie gemacht. Selbst der Versuch, auf Ungerechtigkeiten aufmerksam zu machen, konnte leider nicht vollends gelingen, da ein von Othering geprägtes Denken in Gruppen nicht abgelegt werden konnte.

6.2.5 Reihe: Mit eigenen Worten

6.2.5.1 Mit eigenen Worten 1

Titel	Mit eigenen Worten 1
Schulbuchnummer	3003
Verlag	Wien: E. Dörner (2005 ⁴)
Autoren	Arbter, Ulrike u.a.
Zielgruppe	5. Schulstufe (1. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	67, 182

Insgesamt zwei Stellen, an denen Migrationsandere abgebildet sind, konnten in diesem ersten Band erkannt werden. Das erfreuliche dabei ist, dass beide Passagen nicht pseudo-paternalistisch sind und migrationsandere Lernende, die einerseits aufgrund ihres Aussehens und andererseits durch ihren nicht deutsch klingenden Namen erkennbar sind, als gleichwertige Mitglieder der Klassengemeinschaft dargestellt werden.

Die Lernenden sollen im Kapitel „Informationen schriftlich vermitteln“ lernen, einen Artikel zu schreiben (67). Neben den einzelnen Arbeitsschritten findet man ein Foto von Kindern, die soeben in Gruppenarbeit den erwähnten Artikel schreiben. Es handelt sich dabei um zwei blonde Mädchen und einen Jungen mit dunkler Hautfarbe. Alle drei arbeiten fleißig und es wird der Eindruck vermittelt, dass sie in der Gruppe gleichwertig sind.

Etwas weiter hinten in dem Buch gibt es eine Übung zur Setzung von Beistrichen, in der man die folgenden Sätze lesen kann:

Moni schreibt in einem Heft. Klaus lacht. Celim unterhält sich. [...]

Moni schreibt in ihrem Heft, Klaus lacht laut und Celim unterhält sich. (182)

In einer anderen Übung stößt man auf die nachfolgenden Sätze:

Silvio und Maria haben einen Sketsch einstudiert. Corinna und Cela wollen eine Playbackshow veranstalten. Peter wird eine Jongliernummer zeigen. (ebd.)

In allen Übungen werden die anscheinend migrationsanderen gleichwertig wie alle anderen Lernenden dargestellt. Genau so sollte es sein. Obwohl eingeräumt werden muss, dass die Quantität der Darstellung der Migrationsanderen noch zu wünschen übrig lässt, sollte in diesem Fall dennoch die vorhandene Qualität der Darstellung hervorgehoben werden.

6.2.5.2 Mit eigenen Worten 2

Titel	Mit eigenen Worten 2
Schulbuchnummer	100.116
Verlag	Wien: E. Dörner (2004)
Autoren	Arbter, Ulrike u.a.
Zielgruppe	6. Schulstufe (2. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	20, 134, 189

Nach diesem vorangestellten Musterbeispiel folgt im zweiten Buch wieder ein Negativbeispiel. Bei der Analyse dieses Lehrwerkes wurden insgesamt drei Stellen mit Migrationsanderen entdeckt, die leider allesamt als pseudo-paternalistisch zu bezeichnen sind.

Gleich zu Beginn steht im Kapitel „Außenseiter – oder einfach nur anders?“ ein Text mit der Überschrift „Manche Kinder sind anders“ (20), in dem Olga von ihren Problemen in der Schule erzählt:



Ich heiße Olga, bin 12 Jahre alt und gehe in die 2. Klasse einer Hauptschule. Weil ich aus Russland komme, werde ich ständig von anderen Kindern geärgert und gehänselt. Viele in der Klasse sagen Babuschka oder russische Kuh zu mir. Einige von den Mädchen reißen beim Vorbeigehen an meinen Haaren, die Buben rempeln mich gerne an. In der Pause halte ich mich am liebsten bei anderen ausländischen Kindern auf.

Manchmal gibt es auch Prügeleien zwischen Gruppen von fremdländischen und österreichischen Kindern. Vor kurzem habe ich mich sehr geärgert, da waren meine Stifte zerbrochen und mein Aufgabenheft war mit Tinte beschmiert. Von meiner Freundin war das Fahrrad beschädigt. Ich bin so unglücklich. Wenn das so weitergeht, mag ich nicht mehr in die Schule gehen.

Abb. 10: Mit eigenen Worten 2: 20 – Ausgrenzung einer migrationsanderen Schülerin

In den angefügten Impulsfragen und Aufgabenstellungen findet man das Folgende:

Olga gehört zu einer besonderen Schülergruppe an ihrer Schule.

- a) Was macht sie zu einer besonderen Gruppe?
- b) Warum haben sie es oft schwer bei uns? (20)

Wie schon mehrmals erwähnt, wird hier wieder die Figur des Migrationsanderen als Mobbingopfer eingesetzt. Es bedarf offensichtlich des Aspekts der anderen Herkunft, um für ausreichend Konfliktpotenzial auf dem Schulhof zu sorgen. Anscheinend wären alle Lernenden sehr friedfertig, wenn sie denselben kulturellen Hintergrund, wie auch immer man diesen definiert und abgrenzt, hätten. Dass dem natürlich nicht so ist, sollte zwar klar sein, aber dennoch muss nochmal explizit darauf hingewiesen werden.

Den Lernenden wird an dieser Stelle außerdem vermittelt, dass die Redensart „Gleich und gleich gesellt sich gerne“ anscheinend tatsächlich stimmt. Denn wie mehrmals betont wird, gibt es in der Schule Gruppen, die als natürliches Phänomen dargestellt werden. Vor allem im Hinblick auf die dem Text beigelegten Fragen wird durch die Wörter „uns“ und „ihnen“ deutlich, dass Othering als etwas Natürliches angesehen wird. Dass Olga gar keine Chance hat dazuzugehören, wird keineswegs thematisiert. Denn wie soll sie ein Teil der Klassengemeinschaft werden, wenn sie an ihrer Herkunft, die sie aus dieser Gruppe ausschließt und in eine andere inferiore hineindrängt, nicht ändern kann? Selbst wenn sie von der mehrheitsgesellschaftlichen Gruppe einmal akzeptiert werden sollte, wird sie dennoch immer zu den Anderen gehören.

Auch auf einen Übungstext zur Grammatik und Rechtschreibung über Kinder in Kenia stößt man in diesem Lehrwerk (189). Wie bereits in der Analyse des Buches „ganz klar: Deutsch 3“ im Kontext des Berichts über chilenische Müllmenschen besprochen wurde, könnte das bei unreflektierter Erarbeitung als pseudo-paternalistisch und subjektivierend angesehen werden.

In einem weiteren Kapitel sollen die Lernenden Möglichkeiten der Satzverknüpfungen kennenlernen. Deswegen wurde ein Gedicht mit dem Titel „An der langen Leine der Werbung“ abgedruckt (134).

Neben dem Gedicht befindet sich das Foto eines dunkelhäutigen Jungen in Jeans. Das Gedicht lautet folgendermaßen:

Er trägt die einmalige Jeans von Rider. Er gehört zu uns. [...]
Er trägt die einmalige Jeans von Rider, er gehört zu uns. [...]
Er gehört zu uns, weil er die einmalige Jeans von Rider trägt. [...]
Er gehört zu uns, obwohl er die einmalige Jeans von Rider trägt. [...] (134)

An dieser Stelle einen Zusammenhang zwischen der Aussage des Gedichts und dem abgebildeten und möglicherweise migrationsanderen Jungen herzustellen, ist vielleicht etwas an den Haaren herbeigezogen, aber der Vollständigkeit halber erscheint es dennoch wichtig, auch hierzu ein paar Gedanken zu äußern. Allerdings muss man beachten, dass es sich dabei nur um eine mögliche Interpretation handelt.

Wenn man kritisch sein möchte, könnte man sagen, dass die Figur des Migrationsanderen an dieser Stelle eingesetzt wurde, um neben dem Lehrziel, das Wissen um Manipulation durch Werbung, auch das Ziel verfolgt wird, den Lernenden zu vermitteln, dass Menschen, die aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbilds als anders definiert werden, wenigstens versuchen können sich durch Markenmode anzupassen und somit dazuzugehören. Wenn das der Fall ist, wird an dieser Stelle versucht, eine fiktive Norm zu propagieren, die die Migrationsanderen zu imitieren versuchen können, der sie aber nie vollkommen entsprechen werden.

6.2.5.3 Mit eigenen Worten 3

Titel	Mit eigenen Worten 3
Schulbuchnummer	105.849
Verlag	Wien: E. Dörner (2005 ²)
Autoren	Arbter, Ulrike u.a.
Zielgruppe	7. Schulstufe (3. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	33, 45, 159, 183

In diesem Band des Schulbuches zeigt sich ein gespaltenes Bild. Zum einen findet man ein Foto und eine Illustration, die migrationsandere Lernende in gleichberechtigten alltäglichen schulischen Situationen abbilden, zum anderen erkennt man aber auch ein neues Phänomen, das als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden kann. Es handelt sich dabei um die komische und exotisierende Darstellung von Mitgliedern kultureller Gruppen und deren

Rituale. So ist beispielsweise im Kapitel der Beistrichsetzung neben den Übungssätzen folgendes Bild abgedruckt:



Abb. 11: Mit eigenen Worten 3: 183 – Der badende Kaiser von China

Es ist kein Zusammenhang zwischen der Übung und dem Bild ersichtlich. Im Gegensatz dazu geht es in dem auszubessernden Fehlertext, der neben einem weiteren Bild zu finden ist, um Tattoos, was als thematisches Bindeglied zwischen dem Text und dem Bild gesehen werden kann:



Abb. 12: Mit eigenen Worten 3: 159 – Der tätowierte Wilde

Neben dem Bild berichtet ein Text, dass viele Jugendliche Tattoos wollen. Außerdem wird erzählt, dass man diese Form der Körperverzierung zum ersten Mal bei einem am ganzen Körper tätowierten Prinzen aus Tahiti gesehen hat, den Kapitän Cook damals von seiner Weltumsegelung mitgebracht hatte. Ganz selbstverständlich wird den Lernenden dabei aus der Sicht der Kolonialherren berichtet. Ganz klar kommt dabei heraus, wer der Mächtige war

und wer der Unterdrückte und Gefangene, der den Menschen als Wilder und als Anschauungsobjekt präsentiert wurde. Außerdem wird den Lernenden vermittelt, dass es das fiktive Konstrukt anderer Kulturen gibt, deren Mitglieder sich eigenartig verhalten und denen man mit Skepsis oder Abwehr begegnen sollte. Die Menschen „anderer Kulturkreise“ werden als exotische Geschöpfe dargestellt, deren Status als Mensch fraglich ist. Die „eigene Kultur“ bleibt unberührt und wird dadurch als etwas Besseres präsentiert, wodurch auch alle Mitglieder dieses „kulturellen Kreises“ eine Aufwertung ihrer selbst erfahren.

6.2.5.4 Mit eigenen Worten 4

Titel	Mit eigenen Worten 4
Schulbuchnummer	110.761
Verlag	Wien: E. Dörner (2003)
Autoren	Arbter, Ulrike u.a.
Zielgruppe	8. Schulstufe (4. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	45, 54, 67, 124

Bei der Analyse des vierten Buchs dieser Schulbuchreihe wurden vier relevante Stellen entdeckt. Drei davon können als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden und lediglich eine Passage zeigt den aufgrund seines Namen als migrationsanders zu bezeichnenden Schüler Mehmet als gleichberechtigten Mitschüler.

Die zuletzt genannte positive Textstelle befindet sich in einem Grammatikkapitel, in dem die Lernenden in den folgenden Beispielsätzen den Konjunktiv in der indirekten Rede anwenden sollen (124):

Ulli fragt Mehmet in der Pause: ‚Kommst du heute zur Sport-AG?‘

Mehmet sagt, dass er heute zur Sport-AG kommen könne.

‚Wann fängt die AG denn an?‘, fragt Mehmet.

Sie beginne wie immer um 16.00 Uhr, antwortet ihm Ulli. [...] (124)

Genau in demselben Ton geht die Unterhaltung weiter. Mehmet und Ulli unterhalten sich wie zwei Freunde, die sich ein Treffen ausmachen. Diese Textstelle kann keineswegs als pseudo-paternalistisch gedeutet werden.

Im Gegensatz dazu sind die anderen drei Stellen leider nicht so erfreulich.

Beispielsweise findet man wieder einen Zeitungsartikel, der über das Leben der Kinder in Entwicklungsländern wertend berichtet und somit bereits erwähnte und besprochene, verdeckte Ziele verfolgt (67).

Im Kapitel „Informationen zusammenfassen und auswerten – Grafiken auswerten“ stößt man auf die folgende Stelle (45):

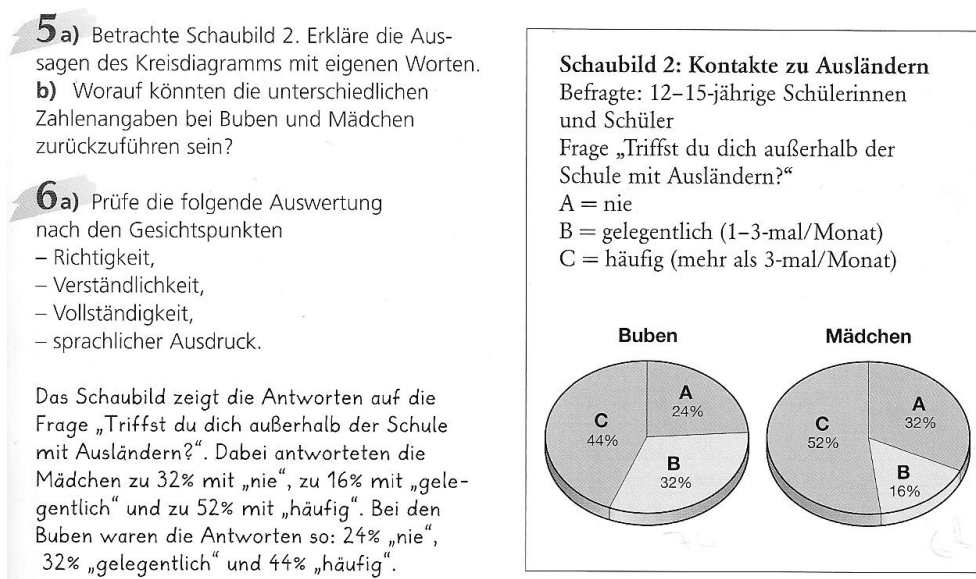


Abb. 13: Mit eigenen Worten 4: 45 – Statistik über den Kontakt zu Migrationsanderen

Die Lernenden erfahren, dass Migrationsandere einen gesellschaftlichen Sonderfall darstellen. Betont wird das dadurch, dass Treffen mit Migrationsanderen lediglich außerhalb des schulischen Umfelds stattfinden können und etwas Besonderes darstellen, weil extra erwähnt werden muss, wie oft man sich mit „ausländischen“ Freunden trifft. Es findet folglich Othering statt und ein verzerrtes Bild der schulischen Realität wird gezeigt, da man Zusammenkünfte zwischen „In- und Ausländern“ lediglich im privaten Umfeld ansiedelt, obwohl Statistiken belegen, dass es migrationsandere Lernende gibt. Das mehrheitsgesellschaftliche Wir wird bestätigt und die Anderen werden als Gruppe zusammengefasst, die als anormal angesehen wird.

Ein bereits des Öfteren besprochenes Phänomen, nämlich das der Migrationsanderen in der Rolle der Mobbingopfer, wird an einer weiteren Textstelle angesprochen. Im Kapitel „Probleme besprechen – ein ganz alltäglicher Vorfall“ ist folgender Comic abgebildet (54):



Abb. 14: Mit eigenen Worten 4: 54 – Comic über Mobbing

Bereits der Titel stellt klar, dass es sich bei diesem Vorfall um einen ganz alltäglichen handelt. Auch wenn in diesem Comic nicht nur Kemal angegriffen wird, sondern auch sein Freund, dessen Name unbekannt bleibt, ist es dennoch wieder der migrationsandere Junge, der gemobbt wird. Lernende können daraus zwei Schlüsse ziehen. Sie lernen, dass migrationsandere Menschen den Platz räumen müssen, wenn jemand, der einer mächtigeren Gruppe angehört, das fordert. Migrationsandere befinden sich in einer inferioren und machtlosen Position und haben deswegen auch weniger Privilegien. Nur wenn sie sich fügen, werden sie in Ruhe gelassen, was natürlich auch nicht pauschal so gesagt werden kann, denn einen Grund, um jemanden zu ärgern, findet man bekannter Weise relativ schnell, wenn man danach sucht. Den Lernenden wird vermittelt, dass Freunde von Migrationsanderen leicht ins Visier von Angreifern geraten können, egal ob sie selbst migrationsanders sind oder nicht.

6.2.5.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen

Um nicht immer nur zu kritisieren, soll an dieser Stelle mit dem Positiven nach der Analyse dieser vier Lehrwerke begonnen werden. Die Schulbuchreihe ist vor allem im Hinblick auf die schulische Realität, die von allen Lernenden und somit auch von migrationsanderen geprägt ist, bereits auf einem guten, das heißt, einem der Realität nahekommenden, Weg. Vor allem im Schulalltag wurde bereits ein gleichberechtigteres Miteinander abgebildet. Das ist allerdings erst der Anfang, der trotz alledem noch unbedingt ausgebaut werden muss. Denn wie sich gezeigt hat, waren zahlreiche Stellen zu finden, die neben dem eigentlichen sprachlichen Lehrziel auch versteckte Ziele verfolgen. Zur Erreichung dieser wurde, wie schon in den anderen analysierten Schulbuchreihen, auf die Figur der Migrationsanderen als Mobbingopfer zurückgegriffen. Aber auch eine neue Methode der Markierung wurde angewandt, nämlich die des ‚Exotismus‘. Darunter ist zu verstehen, dass Mitglieder von „Kulturkreisen“ als Wilde stilisiert werden. Dadurch wird ein komischer Effekt erzeugt, der eine subjektivierende Funktion für migrationsandere Lernende hat, die sich möglicherweise mit den karikierten Menschen identifizieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in dieser Schulbuchreihe zwar schon etwas auf die schulische Realität Rücksicht genommen wird, allerdings erst in einem Anfangsstadium, was auf jeden Fall noch forciert werden muss.

6.2.6 Reihe: Treffpunkt Deutsch

6.2.6.1 Treffpunkt Deutsch 1

Titel	Treffpunkt Deutsch 1. Schülerbuch
Schulbuchnummer	150.122
Verlag	Wien: öbv (2005)
Autoren	Natter, Gudrun; Wolf, Thomas
Zielgruppe	5. Schulstufe (1. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	97, 136

Das erste Buch dieser Schulbuchreihe liefert durchaus positive Ergebnisse. Wie in den bereits analysierten und im positiven Sinn aufgefallenen Büchern ist die Quantität von Migrationsanderen sehr gering. Zwar wird man in diesem Lehrwerk an nur zwei Stellen fündig, aber diese zeigen Migrationsandere immerhin in gleichberechtigten Positionen und sind nicht pseudo-paternalistisch zu werten.

Folgendes Bild ist im Kapitel „Die Wirkung von Appellen untersuchen“ abgedruckt (97):

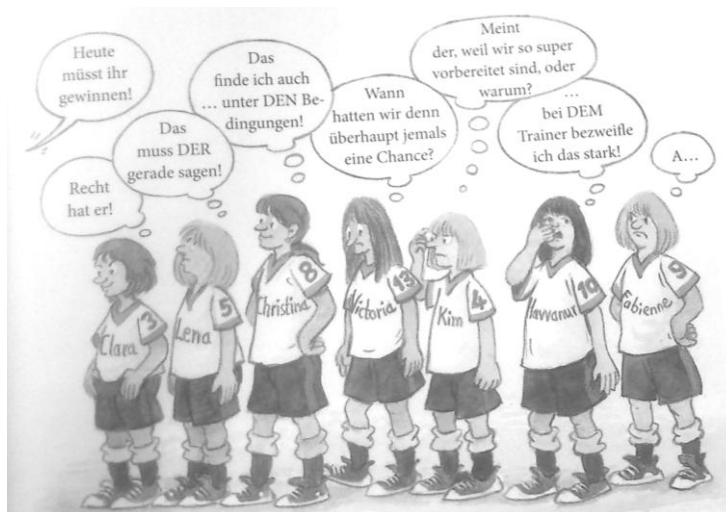


Abb. 15: Treffpunkt Deutsch 1: 97 – Mitglieder einer Fußballmannschaft

Die Lernenden sollen besprechen, warum der Appell des Trainers auf die Spielerinnen unterschiedliche Wirkungen erzeugt, welche Beziehung jede einzelne von ihnen zum Trainer hat und wie sich die Mädchen tatsächlich äußern könnten. Havvanur ist kein deutscher Name und deswegen kann vermutet werden, dass sie von der Gesellschaft als migrationsanders angesehen wird. Sie ist wie alle anderen Mädchen ein gleichberechtigtes Mitglied des Teams

und äußert sich genauso wie andere. Den Lernenden wird vermittelt, dass es ganz normal ist, dass in einem Team Menschen mit unterschiedlichen Meinungen sind, egal woher sie, ihre Eltern oder ihre Namen stammen.

„Vielerlei Meinungen – Die Wirkung des Lesens untersuchen“ ist ein weiteres Kapitel, in dem Aussprüche von Anna, Adrijana, Matthias, Hakan, Jennifer und Gabriel zu lesen sind. Alle Kinder dürfen sich gleichermaßen äußern und man kann keine Unterschiede zwischen den Aussagen der Kinder mit deutschen und nicht-deutschen Namen, wie Hakan und Adrijana, bemerken (136). An die Lernenden wird das Bild weitergegeben, dass die Meinung jedes Menschen respektiert werden muss und nicht nur die der Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft.

6.2.6.2 Treffpunkt Deutsch 2

Titel	Treffpunkt Deutsch 2. Schülerbuch
Schulbuchnummer	150.123
Verlag	Wien: öbv (2005)
Autoren	Figl, Ursula; Natter, Gudrun; Wolf, Thomas
Zielgruppe	6. Schulstufe (2. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	48-49, 126-127

Im Gegensatz zu dem eben besprochenen ersten Band der Schulbuchreihe „Treffpunkt Deutsch“ präsentiert sich der zweite leider wieder konträr. Von den zwei gefundenen Stellen sind alle pseudo-paternalistisch zu bewerten.

Die Elemente eines Berichts sollen die Lernenden im Kapitel „Aus aller Welt“ kennenlernen. Der Zeitungsbericht mit dem Titel „Fensterputzer überlebte Sturz von Hochhaus“ ist zu lesen und anschließend sind die W-Fragen zu beantworten (48-49). Inhaltlich wird in dem Artikel, wie der Titel bereits verrät, von dem Unfall eines New Yorker Fensterputzers berichtet. Wörtlich kann man an einer Stelle lesen:

Eine Plattform an dem Hochhaus hatte sich gelöst und den aus Ecuador stammenden Mann und dessen Bruder in die Tiefe gerissen. (48)

Der Leser erfährt an dieser Stelle, dass es sich bei dem Fensterputzer um einen Migrationsanderen handelt. Weil angenommen werden muss, dass jede Information, die man

in einem Text findet, auch etwas ausdrücken soll, muss davon ausgegangen werden, dass auch diese Herkunftsbezeichnung, die eigentlich nichts mit den im Bericht geschilderten Ereignissen zu tun hat, wichtig ist und dem Leser etwas mitteilen soll. Da die Herkunft des Mannes sicher nicht der Grund für das Lösen der Plattform des Wolkenkratzers war, muss man nach einem anderen Grund suchen, warum dem Leser diese Information trotzdem gegeben wird. Naheliegend ist, dass den Lesern klargemacht werden soll, dass Fensterputzer kein prestigeträchtiger Beruf ist und deswegen von jemandem ausgeführt werden muss, der selbst auch nur wenig Ansehen in der Gesellschaft hat, womit in diesem Fall der aus Ecuador stammende und nun als Migrationsanderer in New York lebende Fensterputzer gemeint ist. Da es aber auch Menschen geben muss, die unbeliebte Jobs ausüben, bringt der Migrationsandere, wie in diesem Beispiel, der Mehrheitsgesellschaft einen Nutzen. Man rechtfertigt dessen schlechte berufliche Aufstiegschancen mit seiner Herkunft und den damit verbundenen schlechteren persönlichen Voraussetzungen wie beispielsweise Sprachdefizite. Den Lernenden wird dadurch das Bild vermittelt, dass alle Ungerechtigkeiten nicht auf gesellschaftlicher Ungleichbehandlung basieren, sondern von den betroffenen Personen selbst verschuldet werden.

Bei der zweiten gefundenen Stelle handelt es sich um die Geschichte „Murat und Drakula“ im Kapitel „In jemandes Haut schlüpfen – Schreiben nach Vorgaben“ (126-127). Die Lernenden sollen die Geschichte lesen und dann aus der Sicht des Jungen Drago in der Ich-Form erzählen. Inhaltlich geht es um Murat, der als neuer Schüler in eine Klasse kommt. Bereits als ihn der Lehrer seinen neuen Mitschülern vorstellt, kommt es zu einer unangenehmen Situation:

„Das ist Murat. Du kommst aus der Türkei, nicht wahr?“, fragte jetzt Herr Schmidt, der Deutschlehrer, der Murat in die Klasse gebracht hatte.

„Ich komme aus Pinneberg“, protestierte Murat. Und Pinneberg ist eine Stadt bei Hamburg.

Die Mädchen kicherten und einige Jungen lachten. Irgendwo hörte Murat aber auch eine andere Stimme, die rief: „Hoş geldin, „Lan, Dicker!“ [Anmerkung im Buch: „Willkommen hearst“ – umgangssprachlich und eher unfreundlich gemeint.]

[...] „Gut, also Murat aus Pinneberg, setz dich da zu Drakula, damit du nicht von Anfang an nur Türkisch quatschst!“ (126)

Nach diesem schwierigen Beginn, bei dem Murat bereits mit klassischen Situationen, wie der Frage nach der Herkunft und dem Gebot Deutsch zu sprechen, konfrontiert wird, freundet er sich schließlich nach einiger Skepsis mit Drakula, der eigentlich Dragole heißt und nur spöttisch so genannt wird, weil er wie die bekannte Romanfigur aus Rumänien kommt, an. Auch Dragole wurde von Anfang an von der Klasse verachtet und geärgert. Da geteiltes Leid bekanntlich halbes Leid ist, verbünden sich die beiden und werden gute Freunde.

Diese Geschichte ist, abgesehen davon, dass abermals die Figur des Migrationsanderen als Mobbingopfer eingesetzt wird, schwer zu bewerten. Prinzipiell könnte der Text sehr gut als Diskussionsgrundlage dienen, da man darin sehr gut sieht, mit welchen klischeehaften Situationen Migrationsandere oftmals konfrontiert werden. Auch die beigefügte Aufgabenstellung, sich in Drago hineinversetzen und seine Sicht der Dinge darzulegen, ist im Prinzip gut gewählt, um eine Reflexion anzuleiten. Es ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass dieser Text, wenn er unreflektiert gelesen und erarbeitet wird, schnell ins Gegenteil kippen kann und dann pseudo-paternalistisch wird, weil er diskursiv manifestierte Inhalte wiederholt. Es sollte auf jeden Fall im Vorfeld oder nach der Lektüre besprochen werden, was es mit der Herkunftsfrage auf sich hat und welche Problematik sich hinter Sprachgeboten oder –verboten verbirgt, damit die Lernenden die Kernaussagen des Textes verstehen können.

6.2.6.3 Treffpunkt Deutsch 3

Titel	Treffpunkt Deutsch 3. Schülerbuch
Schulbuchnummer	155.133
Verlag	Wien: öbv (2006)
Autoren	Figl, Ursula; Natter, Gudrun; Wolf, Thomas
Zielgruppe	7. Schulstufe (3. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	8, 6-7, 34

Das eher negative Ergebnis des soeben besprochenen zweiten Bandes wendet sich im dritten wieder etwas zum Positiven. Insgesamt gibt es drei relevante Stellen, wovon nur eine pseudo-paternalistisch ist.

Die eben angesprochene pseudo-paternalistische Stelle im ersten Kapitel mit dem Titel „Schule hat viele Gesichter – Gedanken äußern und aktiv zuhören“ (6-7) umfasst die folgenden Abbildungen und die dazugehörigen Aufgabenstellungen:



Abb. 16: Treffpunkt Deutsch 3: 6 – Fotos von Schulkindern in armen Verhältnissen

Die Lernenden sollen die Bilder anschauen, sich in die abgebildeten Lernenden hineinversetzen und deren mögliche Wünsche hinsichtlich der Schulsituation artikulieren. Anschließend werden sie aufgefordert, sich gegenseitig kurze Texte von Bruke Mekonen Kebed aus Äthiopien vorzulesen, in denen der Junge von seiner schulischen Situation berichtet. Abschließend sollen sie, in Anlehnung an Brukes Text, ihre eigene Schule vorstellen. Es handelt sich bei diesem Abschnitt um einen angestrebten interkulturellen Vergleich, der im Endeffekt aber leider lediglich eine Gegenüberstellung bleibt ohne echtes interkulturelles Lernen zu initiieren. Von oben herab wird auf die Kinder in anderen Ländern geblickt, um im Endeffekt zu dem Schluss zu kommen, dass die eigene Nation überlegen ist, wodurch das nationale Selbstverständnis gestärkt und bestätigt wird.

In zwei anderen Abschnitten sind Migrationsandere aufgrund ihres Namens zu erkennen, werden aber in einer gleichberechtigten Position präsentiert. Es handelt sich dabei um die Transkription eines Dialogs, in dem diskutiert wird, ob Verhaltensnoten abgeschafft werden sollten (8). Kinder wie Sarah, Lukas, Taya, Florian, Lino, Seyma und Jonas diskutieren darin

gleichberechtigt. Neben dem Lehrziel verschiedene Meinungen zu akzeptieren und zu vergleichen, findet sich kein pseudo-paternalistisches Ziel im Hinblick auf das Wissen über Migrationsandere.

In einem Ratekrimi mit dem Titel „Die gestohlene Geldbörse“ (34) spielt Ayse eine wichtige Rolle bei der Aufklärung des Falls. Außer ihrem Namen findet man keine Markierungen, die ihr den Status der Migrationsanderen zuschreiben würde. Sie agiert im Verlauf der Geschichte genauso wie alle anderen und ist nicht das Opfer sondern hilft einer Freundin.

6.2.6.4 Treffpunkt Deutsch 4

Titel	Treffpunkt Deutsch 4. Schülerbuch
Schulbuchnummer	155.134
Verlag	Wien: öbv (2007)
Autoren	Figl, Ursula; Natter, Gudrun; Wolf, Thomas
Zielgruppe	8. Schulstufe (4. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	8-9, 12, 38-39, 46, 60, 102, 139

Das sich im Rahmen der Analyse dieser Schulbuchreihe präsentierte Bild setzt sich auch beim letzten Teil der Reihe fort. Insgesamt waren sieben relevante Stellen aufzuzeigen. Etwa die Hälfte kann als pseudo-paternalistisch gedeutet werden. Der Rest ist gut gelungen und vermittelt keine verdeckten diskursiven Lehrziele über Migrationsandere.

Um nicht immer nur zu kritisieren, soll dieses Mal mit den Stellen begonnen werden, die Migrationsandere zeigen, aber nicht als pseudo-paternalistisch zu bewerten sind. In der Geschichte „Das Spiel ist aus, die Sensation ist perfekt“ geht es um eine Gruppe von Jungen, die ein Fußballturnier bestreitet (46). Unter anderem darf auch Dimitar mitmachen. Ohne irgendeine negative Markierung mischt er im Geschehen mit.

Auch in dem Kapitel „Wie sage ich es mit meinen eigenen Worten? – Jugendsprache untersuchen“ gibt es ein ähnliches Beispiel, bei dem der verliebte Jonas versucht, seiner angebeteten Hilal einen Liebesbrief zu schreiben (102).

An einer anderen Stelle, an der der Konjunktiv I und II richtig angewendet werden sollen, müssen die Lernenden aus den Aussagen verschiedener Personen zu einem Banküberfall einen sachlichen Bericht formen (60). Neben anderen Personen äußern sich auch die Ärztin

Dr. Mona Vastic, Osman Öztürk, sowie die Polizeibeamtin Ayse Lastic. Die Lernenden bekommen hier ein realistisches Bild der Gesellschaft vermittelt, da Migrationsandere nicht nur unbeliebte Aushilfsjobs ausüben, sondern genauso wie alle anderen Menschen im Polizeidienst, Gesundheitswesen etc. tätig sind. Für migrationsandere Lernende dient diese Textstelle zum ersten Mal als positiver Platzanweiser.

Die letzte relevante und ebenfalls nicht pseudo-paternalistische Stelle ist in einem Kapitel, in dem es um die Unterscheidung der verschiedenen Sprachebenen, nämlich der Standard-, Umgangssprache und des Dialekts, geht (139). Folgende Abbildung ist dort sehen:



Abb. 17: Treffpunkt Deutsch 4: 139 – Sprachregister

Auch in diesem Abschnitt lassen sich keine hintergründigen Lehrziele entdecken, die negatives und an den Interessen der Nation orientiertes Wissen vermitteln. Achmed Ölger wird als fleißiger Mann dargestellt, der gut gekleidet ist und einwandfrei Deutsch spricht. Keinerlei Klischees oder Implikationen werden an dieser Stelle mitgeschickt.

Wie bereits angedeutet, sind in diesem Buch aber auch drei Stellen, die pseudo-paternalistisch sind, wahrzunehmen. In dem Text „Kick it like Beckham“ sollen die Lernenden die Wortarten markierter Wörter bestimmen (8-9). Inhaltlich geht es in der Geschichte um die in England lebende Jesminder Bhamra, die eine exzellente Fußballerin ist.

In einem ihrer Tagträume spielt sie gemeinsam mit ihren männlichen Teamkollegen vor Talentsuchern, als plötzlich ihre Mutter auftaucht und das Folgende sagt:

Ich finde es schrecklich, dass sie mit diesen Männern herumrennt! Und dabei siebzigtausend fremden Menschen ihre nackten Beine zeigt! Sie bringt nur Schande über unsere Familie... (8)

Wegen des indisch klingenden Namens und falls man den gleichnamigen Film kennt, weiß man, dass Jesminder und ihre Familie in England den Status der Migrationsanderen haben. Wenn man davon ausgeht, kann man diesen Textauszug durchaus als pseudo-paternalistisch bezeichnen. Den Lernenden wird abermals vermittelt, dass man akzeptiert wird, wenn man etwas leistet, so wie Jesminder es durch ihr Fußballspielen tut. Auch wenn das Mädchen aufgrund seiner Leistung vom mehrheitsgesellschaftlichen Wir Bewunderung erfährt, heißt das aber noch lange nicht, dass es nun sowohl ein Teil des mehrheitsgesellschaftlichen Wir als auch der Gruppe der Migrationsanderen sein kann, was sich auch in dem Text deutlich zeigt. Denn sobald Jesminder aufgrund ihrer Leistung Anerkennung bekommt, wendet sich ihre Mutter von ihr ab und nimmt sogar Worte wie „Schande“ in den Mund. Die Lernenden erfahren, dass es schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, ist, ein Teil beider Gruppen zu sein. Schlussendlich muss man sich für eine Gruppe entscheiden. Heterogene Persönlichkeiten sind in der Gesellschaft nicht möglich. Das Denken in gesellschaftlichen und kulturellen Gruppen wird propagiert und die Existenz derselben wird durch die Mutter bestätigt. An dieser Stelle wird auch davon ausgegangen, dass sich die aus der Gruppe des Wirs ausgegrenzten Menschen scheinbar in ihrer Gruppe sehr wohl fühlen und nicht wollen, dass es zu Grenzüberschreitungen kommt. Das kann natürlich nicht so stehen gelassen werden, da diese inferiore Position nicht selbstgewählt ist, sondern den Personen zugeschrieben wurde.

Nur wenige Seiten weiter hinten findet man noch ein Beispiel bei dem Leistung zur Integration und Akzeptanz geführt hat. Es handelt sich dabei um einen Bericht über die TV-Show „Austria's next Topmodel“, in der aus einer Gruppe von Kandidatinnen das beste Model gewählt wird.

Neben diesem Text findet man das Foto einer der Gewinnerinnen, die dunkelhäutig ist und dadurch als migrationsanders bezeichnet werden kann (12):

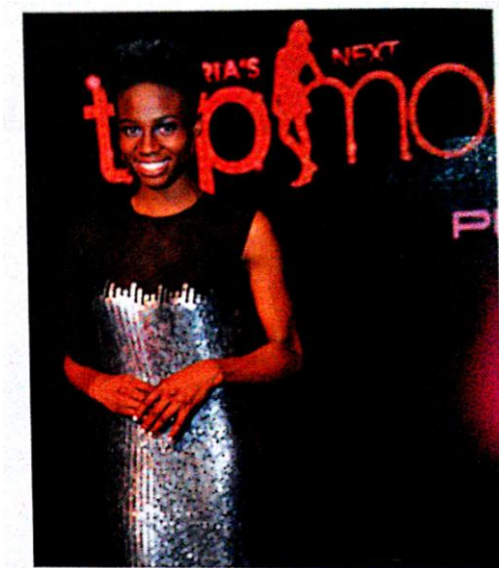


Abb. 18: Treffpunkt Deutsch 4: 12 – Migrationsanders markierte Gewinnerin

Aufgrund der Tatsache, dass sie gewonnen hat, hat sie Österreich einen Nutzen gebracht, nämlich mediale Aufmerksamkeit. Deswegen hat das Model, genauso wie Mirna Jukic in „Sprachbuch 4“, einen verdienten Platz in der Gesellschaft und in den Lehrwerken, obwohl sonst nur wenige Migrationsandere in positiv besetzten Positionen zu finden sind. Die Lernenden erfahren, dass Integration durch Leistung erfolgt. Das kann natürlich nicht gewährleistet werden, vor allem weil jeder Mensch Leistung anders definiert.

Der Text „Der gelbe Junge“ in dem Kapitel „Richtig wiedergeben – Aussagen mit Textstellen belegen/zitieren“ soll von den Lernenden gelesen werden. (38-39) Anschließend müssen sie besprechen, was für sie „zu Hause sein“ bedeutet. Die Geschichte handelt von Mark, der in einer deutschen Familie aufwächst, nachdem er im Vietnamkrieg seine Familie verloren hat. Eigentlich hieß er früher anders. Als Mark in die Schule muss, bemerkt er zum ersten Mal, dass er anders ist:

Er hätte auch nicht gemerkt, dass er anders war als die Kinder hier, wenn sich nicht die Leute nach ihm umgedreht hätten [...] und die Kinder starrten ihn an, als käme er vom Mars. (38)

Mark ist ziemlich alleine in der Klasse und wird mit der Herkunftsfrage konfrontiert, auf die er nur seine momentane Adresse als Antwort gibt. Während eines Streits, bei dem es auch zu Handgreiflichkeiten kommt, findet folgender Dialog statt:

Mensch, der Chinese hat ja Mut, sagte Tom.

Ich bin kein Chinese, schrie Mark. [...]

Ich bin ein Deutscher, sagte er leise. Aber Tom hatte es gehört.

Der will ein Deutscher sein! Habt ihr das gehört? Der ist gelb und will ein Deutscher sein. (39)

Zu Hause spricht er weinend mit seinen Eltern darüber:

Ich will nach Hause, sagt er.

Du bist doch hier zu Hause, sagte seine Mutter.

Er sah, dass sie traurig war.

Bei euch schon, sagte er. Aber sonst nicht. (ebd.)

Neben der mittlerweile schon oft besprochenen Figur der Migrationanderen, die gemobbt werden, findet man in diesem Text noch andere Aspekte, die diskursives Wissen vermitteln, anstatt zu Reflexion anzuleiten und somit pseudo-paternalistisch ist. Die physiognomischen Unterschiede werden in diesem Text offenkundig als Differenzmerkmal angesprochen, die es dem Jungen unmöglich machen, ein „echter Deutscher“ zu sein. Die angefügte Aufgabenstellung soll die Lernenden zum Nachdenken darüber animieren, was es bedeutet, zuhause zu sein. Die Lernenden brauchen an dieser Stelle mit Sicherheit eine Anleitung durch die Lehrperson, da man sonst die Gefahr besteht, dass das Zuhause mit den nationalstaatlichen Grenzen gleichgesetzt wird, was diskursives Wissen wiedergibt und nicht zur Reflexion führt, sondern lediglich den Status quo darstellt. Abschließend kann man über diese Textstelle sagen, dass sie zwar prinzipiell zur kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Realität hinführt soll, allerdings immer eine Anleitung durch die Lehrperson benötigt, weil der Text auch missverstanden werden kann und dann lediglich eine nationalstaatliche Norm propagiert.

6.2.6.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen

Zu Beginn dieses Fazits muss hervorgehoben werden, dass in dieser Schulbuchreihe von den fünfzehn relevanten Stellen lediglich sieben einen pseudo-paternalistischen Aspekt aufgewiesen haben und die verbleibenden acht, ein der Realität nahekommendes Bild von Migrationsanderen, die gemeinsam mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft gleichberechtigt zusammenleben, gezeigt haben.

Man mag vielleicht denken, dass dieses Analyseergebnis der Realität wahrscheinlich sehr nahe kommt, da nicht vergessen werden darf, dass es sehr wohl Mobbing gegenüber Migrationsanderen gibt und viele unbeliebte Jobs von ihnen ausgeübt werden, da sie sonst aus unterschiedlichen Gründen keine Chance am Arbeitsmarkt haben. Selbstverständlich bewundert und schätzt man in einer an Leistung orientierten Gesellschaft Menschen, die Außergewöhnliches leisten. Dennoch ist es so, dass ein Schulbuch nicht nur die Realität abbilden sollte, sondern im Grunde genommen die Zukunft mitgestalten muss und in einem bestimmten Ausmaß auch ein Idealbild der Gesellschaft propagieren kann, ohne dabei Utopien zu schaffen. Wenn in Schulbüchern weiterhin ausschließlich Migrationsandere von Mobbing betroffen sind, unbeliebte Jobs ausüben und immer wieder von oben herab auf andere Länder, die weniger politische Macht oder finanzielle Mittel haben, geblickt wird, dann wird es nie zu einem Umdenken kommen. Somit kann abschließend gesagt werden, dass diese Schulbuchreihe, vor allem im Vergleich zu den anderen, bereits auf einem guten Weg ist, aber dennoch einige habituelle Rollenzuschreibungen noch überdenken und in einem weiteren Schritt auch überarbeiten sollte.

6.2.7 Reihe: wortstark

6.2.7.1 wortstark 1

Titel	worstark 1. Sprachbuch. Neubearbeitung
Schulbuchnummer	150.531
Verlag	Wien: E. Dörner (2011)
Autoren	Egger, Maximilian
Zielgruppe	5. Schulstufe (1. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	7, 8, 15, 19, 42-43, 103-106, 154

Bei der Analyse des ersten Schulbuches dieser Reihe zeigt sich ein gespaltenes Bild. Von den quantitativ immerhin schon sehr zahlreichen sieben relevanten Stellen konnten vier als pseudo-paternalistisch interpretiert werden. Die verbleibenden drei Passagen weisen keine versteckten Lehrziele hinsichtlich Migrationsanderer auf.

Bereits im ersten Kapitel des Buches „Ein guter Start...“ ist ein Interview zu lesen, in dem Svetlana von ihren bisher gewonnenen Eindrücken in der neuen Schule erzählt (8). Die Lernenden sollen das Gespräch lesen und ein ähnliches mit KlassenkollegInnen durchführen. Svetlana, aufgrund deren Namen man von einer Migrationsanderen ausgehen kann, ist in diesem Fall keine neue Schülerin, die in eine bestehende Gemeinschaft kommt. Die Klasse besteht aus lauter neuen Lernenden, die alle vor kurzem von der Volksschule in eine Schule der Sekundarstufe I gewechselt haben. Svetlana berichtet, dass sie bereits neue Freundinnen gefunden hat und welche schulischen Veränderungen es im Gegensatz zur Volksschule gibt. Sie wird als ganz normales Mädchen präsentiert, das dieselben Erfahrungen wie jede andere Schülerin oder jeder andere Schüler macht, wenn es in die Sekundarstufe I eintritt.

Im selben Kapitel werden auch Spielvorschläge präsentiert, in denen die Namen von Kindern abgedruckt sind, die zum Spiel passende Beispielsätze äußern (19). Sie heißen Melek, Markus, Sabine, Sascha, Stefan und Kazim. Die Kinder kommen alle gleichermaßen zu Wort. Den Lernenden wird ein Bild der Realität präsentiert, in dem migrationsandere Lernende unmarkierte Mitglieder der Klassengemeinschaft sind.

Eine dritte positiv zu bemerkende Stelle entdeckt man in dem Text mit dem Titel „Meinungen rund ums Taschengeld“ (42-43). Neben Lisa und Christopher berichtet auch Svetlana, wie viel Taschengeld sie bekommt und dass sie etwas dazuverdienen kann, indem sie ihren Verwandten hilft.

Etwas anders sieht es allerdings bei den vier folgenden Passagen aus.

Wie in den bereits analysierten Büchern stößt man auch in diesem Schulbuch auf zwei Texte über arme Straßenkinder in Brasilien, auf die herablassende geblickt wird, was vor allem durch die angefügten Aufgaben gelenkt wird (103-106).

Im ersten Kapitel, in dem auch die oben besprochenen positiven Abschnitte zu finden waren, gibt es auch ein Unterkapitel, in dem die Lernenden über sich schreiben sollen. Darin sind Mustertexte von zwei Lernenden abgedruckt (7).

Der erste Text stammt von Celina, die berichtet, wo sie wohnt, wie ihre Freundinnen heißen und was sie gerne macht oder isst. Den zweiten schreibt Erdnic. Auch er berichtet, ähnlich wie Celina, über sich, mit dem Unterschied, dass er in den ersten beiden Sätzen Folgendes schreibt:

Ich heiße Erdnic. Geboren bin ich am 16. Mai in der Türkei. (7)

Es kann hierbei leicht der Eindruck entstehen, dass Menschen, die, in welcher Weise auch immer, ein Differenzmerkmal aufweisen, das sie von den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet, wie in diesem Fall ein nicht deutscher Name, immer dazu sagen müssen, wo sie „ursprünglich“ herkommen, um Irritationen beim Gegenüber zu vermeiden, um so ein besseres Auskommen sicherstellen zu können. Falls den Lernenden dieses Wissen vermittelt werden soll, dann handelt es sich bei diesem Lehrziel um die Bestätigung und Aufrechterhaltung einer mehrheitsgesellschaftlichen Norm, der alle Mitglieder entsprechen müssen, weil sie sonst als anders markiert sind und nicht zum Wir dazugehören.

Im selben Kapitel stößt man außerdem auf einen Text, der sich laut Überschrift zwar mit der Standard-, Umgangssprache und dem Dialekt beschäftigt, aber dennoch das Thema des Migrationsanderen als Mobbingopfer behandelt, was auch schon der Titel des Textes „Der Piefke“ verrät. Inhaltlich erfährt man, dass Thorsten erst seit kurzem in Österreich lebt, „weil

sein Vater in einer Computer-Firma einen besseren Arbeitsplatz gefunden hatte.“ (15) Wegen seiner bundesdeutschen Aussprache lachen die Kinder über ihn:

Ha, ha, hört's eich den on, wia der a red't. A Piefke! (15)

Da Thorsten sich in dieser Lage nicht wohl fühlt, beschließt er folgende Mitteilung für die Pinnwand zu schreiben:

A photograph of a handwritten note on lined paper, pasted into a notebook. The handwriting is in a cursive script. The text of the note is as follows:

Stellt euch vor, ihr
würdet in meinem
Heimatort zur Schule
gehen. Wist ihr, wo
das ist?
Bei Baum litt e wärr
Döredje, Baachem heesch
et. Hunger dann Döredje
jitt et ne kleene Bärrech,
von dann uss me wick
en et Land buure kann.
Jeet me op dann Bärrech,
dann fink me do
zwischen de Bööm drei
Hööse: Eens davon, dat
ess mee Heim jewese.

Abb. 19: wortstark 1: 15 – Notiz eines gemobbten Schülers an die Klasse

Gerade diejenigen, die Thorsten am meisten ausgelacht haben, verstehen am wenigsten, sind beschämt und begreifen schlussendlich, was er ihnen sagen will.

Im Anschluss an diesen Text stehen Aufgaben, die erstens eine Diskussion über das, was Thorsten sagen wollte, anregen und zweitens eine Reflexion über die unterschiedlichen Sprachebenen anleiten sollen.

Auch wenn in diesem Fall wieder ein Migrationsanderer als Mobbingopfer herhalten muss, so präsentiert sich seine Position viel positiver. Bereits der Grund, warum Thorsten in Österreich lebt, ist ein guter, denn sein Vater hat nun einen besseren Job. Außerdem gelingt es Thorsten, sich aus seiner misslichen Lage selbst zu befreien, was den meisten Migrationsanderen nicht gelingt. Sie sind auf die Hilfe anderer Lernender angewiesen, oder mussten sich mit ihrer Situation abfinden. Wie bereits festgestellt wurde, kann dieser Unterschied am ehesten mit

dem Machtverhältnis zwischen Österreich und Deutschland im Gegensatz zu dem zwischen Österreich und etwa der Türkei, Polen etc. begründet werden. Es scheint bis heute ein österreichischer Kampf zu sein, endlich international in den Köpfen der Menschen als eigenständiges Land angesehen zu werden. Natürlich ist Österreich kein Teil Deutschlands, aber dennoch ist es so, dass Österreich in internationalen und inoffiziellen Kontexten oftmals mit Deutschland in Verbindung gebracht oder gleichgesetzt wird. In gewisser Weise ist das auch verständlich, da man in beiden Ländern dieselbe Sprache spricht und auch sonst sehr viele Ähnlichkeiten aufzuweisen hat. In so einem Fall muss Österreich als Nation versuchen, sich durch die Dialekte oder die österreichischen Varietät von Deutschland abzugrenzen, wobei man sich dabei in der unterlegenen Position befindet, da Deutschland flächen- und einwohnermäßig überlegen und dadurch politisch mächtiger ist. Es scheint, dass Migrationsandere aus Deutschland zwar genauso unbeliebt wie alle anderen sind, ihnen aber dennoch mehr Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird. Vielleicht kann das auch damit begründet werden, dass sich Österreich Deutschland doch verbundener fühlt, als zugegeben werden will. Möglicherweise liegt es aber auch an der gemeinsamen Sprache, wobei das natürlich nur Spekulationen sind.

Während sich Thorsten eloquent Anerkennung verschafft, sieht das bei Erdnic in einem anderen Kapitel, in dem es um die Bestimmung von Satzarten geht, schon ganz anders aus (154). In einem kurzen Text liest man folgenden Text:

Erdnic stammt aus der Türkei. Er kommt in die 1. Klasse in einer österreichischen Hauptschule[.] Da Erdnic sehr gut Fußball spielt, wird er sehr bald in die Klassengemeinschaft aufgenommen[.]

Aber seit einigen Tagen ist Erdnic traurig[.] Ältere Schüler haben sich über ihn lustig gemacht, denn er hat noch große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache[.]

„Lasst uns eine Klassenbande gründen[!]“, ruft Susi[.]

„Wer soll dazugehören[?]“ fragt Aleks[.] „Alle, denn Freundschaft ist das Wichtigste[!]“, schreien alle anderen begeistert. (154)

Bereits im zweiten Satz, in dem expliziert wird, dass Erdnic in eine österreichische Hauptschule geht, wird den Lernenden Wissen über Migrationsandere vermittelt. Das Bild des migrationsanderen Hauptschülers wird dargestellt. Das ist vor allem deswegen

erwähnenswert, da an anderen Stellen nie betont wird, welchen Schultyp die Lernenden besuchen, sondern lediglich die Klasse oder Schulstufe angegeben wird. Erdnic muss sich erst durch ein Talent beweisen, damit er dazugehört. Es wird betont, dass er gut Fußball spielt und das der Grund dafür ist, dass er gut in die Klassengemeinschaft aufgenommen wird. Den Lernenden wird im ersten Teil des Textes die Botschaft vermittelt, dass man durch das Erbringen einer Leistung, die der Mehrheitsgesellschaft einen Nutzen, in diesem Fall den sportlichen Sieg der eigenen Mannschaft, bringt, in die Gruppe aufgenommen werden kann. Der pseudo-paternalistische Aspekt dabei wird allerdings gleich darauf deutlich. Denn Erdnic bleibt für alle anderen, die nicht wissen, was für ein toller Fußballspieler er ist und auch keinen Nutzen von seinem sportlichen Können haben, trotzdem der schlecht Deutsch sprechende Migrationsandere, den man verspottet und ausgrenzt. Das propagierte Ziel der Integration durch Leistung kann nicht gewährleistet werden, da sich Leistung für jeden Menschen anders definiert und es immer auf die Perspektive ankommt, aus der man als Migrationsanderer betrachtet wird. Es wird immer so sein, dass man auf Menschen trifft, die defizitorientiert sind und Talente ignorieren. Die Mehrheitsgesellschaft verlangt von Migrationsanderen Anpassungsleistungen in den verschiedensten Bereichen wie Sprache, Einstellung, Werte und auch in einem unmöglich veränderbaren Bereich nämlich dem Aussehen und es ist unwahrscheinlich, dass all diese Forderungen umgesetzt werden können.

6.2.7.2 wortstark 2

Titel	wortstark 2. Sprachbuch. Neubearbeitung
Schulbuchnummer	155.401
Verlag	Wien: E. Dörner (2012)
Autoren	Egger, Maximilian; Habringer, Gerhard
Zielgruppe	6. Schulstufe (2. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	6-7, 22-23, 24, 27-28, 41-43, 98-100

Genauso wie im eben analysierten ersten Buch dieser Reihe, ist auch in diesem ein gespaltenes Bild zu erkennen. Insgesamt handelt es sich dabei um sechs relevante Stellen, von denen die Hälfte pseudo-paternalistisch zu interpretieren ist.

Zuerst soll ein Blick auf die unmarkierten Passagen geworfen werden. Im Kapitel „Streit und Versöhnung“ müssen die Lernenden einen Dialog lesen, in dem es „Streit um den Wuzeltisch“ (6-7) gibt und besprechen, wie es zu dem Streit gekommen ist und wie man ihn schlichten könnte. In dem Dialog diskutieren verschiedene Kinder, so auch Nurdan. Alle sind

mehr oder weniger störrisch und unnachgiebig. Nurdan wird als gleichberechtigtes Mitglied mit denselben Macken wie alle anderen präsentiert.

In einer Sportreportage von Lernenden zeichnet sich ein ähnliches Bild ab (22-23). Malika ist eine von mehreren Läuferinnen, die an einem Wettkampf teilnehmen.

Im Kapitel „Mädchen und Buben“ gibt es eine Liebesgeschichte, in der sich Jette in Milan verliebt (41-43).

An allen drei Stellen erfahren die Lernenden, dass Menschen mit nicht-deutschen Namen ein normaler Teil der Gesellschaft sind.

Leider konnten bei der Analyse allerdings auch drei Stellen ausfindig gemacht werden, die als pseudo-paternalistisch bezeichnet werden müssen.

Neben einem Text über das Schulleben von Kindern in Afrika (98-100), auf das nicht mehr eingegangen werden soll, da zu diesem Thema schon ausreichend gesagt wurde, findet man auch zwei Stellen, an denen wieder Migrationsandere als Mobbingopfer dargestellt werden.

Bei der ersten Passage handelt es sich um die Geschichte „Sinan sieht rot“ (27-28), in der es um den „türkischen“ Jungen Sinan geht, der nicht mit den „anderen Türken“ aus der Schule seine Zeit verbringt, sondern mit seinen Klassenkameraden, wie man erfährt:

Er kümmert sich eigentlich nicht viel um die anderen Türken an unserer Schule.
Aber wenn es um türkische Fußballspieler geht, versteht er keinen Spaß. (27)

Sinan rastet immer wieder aus und attackiert Mitschüler, was der Erzähler folgendermaßen zu entschuldigen versucht:

Ich glaube, dass er einfach die Nase voll hatte. Außer im Fußball und im Rechnen sah er kein Land. Sein Deutsch reichte vorne und hinten nicht. Kein Wunder, dass er durchdrehte, sobald er merkte, dass wir uns über ihn lustig machten. Dabei konnte er nichts dafür, dass er nicht mitkam. Mit 11 in Istanbul von der Schule, sofort schwere Arbeit in einer Lederfabrik, dann in ein fremdes Land. (28)

An dieser Stelle endet auch der Text. Die Lernenden sollen nach der Lektüre besprechen, wie man sich fühlt, wenn man irgendwo fremd ist, ob bereits jemand in einer ähnlichen Situation wie Sinan war und was man tun könnte, damit sich jemand, der neu in eine Klasse kommt, schneller wohlfühlt.

Auch wenn an dieser Stelle versucht wird, Verständnis für Kinder wie Sinan bei den Lernenden zu erzeugen, werden dennoch Wertvorstellungen transportiert, die so nicht unreflektiert stehen gelassen werden dürfen. Sein schulisches Scheitern wird mit seinen schlechten Deutschkenntnissen erklärt, was natürlich auch stimmt, wobei aber trotzdem weiterhin davon ausgegangen wird, dass er „nicht mitkommt“. Die Institution Schule wird vollkommen aus der Verantwortung genommen, wie es auch in der Realität der Fall ist. Ungleiche Aufstiegschancen werden mit den Defiziten der Migrationsanderen gerechtfertigt. Für migrationsandere Lernende hat diese Textstelle eine subjektivierende Funktion, da ihnen der Platz der schlechten SchülerInnen zugeschrieben wird. Sinan wird in diesem Text als Ablagefläche negativer Eigenschaften verwendet, da er sich aufgrund seiner fehlenden sprachlichen Mitteln nicht anders helfen kann, als gewalttätig zu werden.

Ein anderer Text in diesem Kapitel beschäftigt sich ebenfalls mit demselben Thema, allerdings wird in diesem Fall der Spieß umgedreht, weil nun ein „deutsches“ Mädchen träumt, dass sie in ein fremdes Land kommt, in dem ihr die Menschen mit Skepsis und Abneigung begegnen, weil sie anders ist und nicht akzeptieren will, dass es in diesem Land üblich ist, sich nicht ohne Handschuhe zu berühren und keinen Schnittlauch zu essen, weil davon ausgegangen wird, dass man sonst krank wird. Außerdem spricht das Mädchen nicht die Sprache der Einwohner (24).

Einerseits wird allen Lernenden, die nicht migrationsanders sind, die Möglichkeit gegeben sich in die Lage derer zu versetzen, die, wie das deutsche Mädchen, in einem fremden Land auf für sie absurde Gewohnheiten treffen, sich sprachlich nicht verständigen können und somit auch keine Möglichkeit haben, Anschluss zu finden. Andererseits propagiert der Text aber die Unvereinbarkeit von Menschen, die aus unterschiedlichen Ländern oder „kulturellen Kreisen“ kommen. Denn man bleibt weiterhin dem Grundsatz treu, dass jemand, der anders aussieht oder anders spricht, nur schwer dazugehören kann.

6.2.7.3 wortstark 3

Titel	worstark 3. Sprachbuch
Schulbuchnummer	116.072
Verlag	Wien: E. Dorner (2008 ⁶)
Autoren	Huber, Gerhard; u.a.
Zielgruppe	7. Schulstufe (3. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	50-54

Im Gegensatz zu den ersten beiden Bänden dieser Schulbuchreihe sind in den letzten beiden nur sehr wenige Stellen zu entdecken, an denen Migrationsandere zu erkennen sind. Diese Tatsache kann vielleicht am ehesten mit dem Erscheinungsjahr und der Auflage begründet werden. Während die ersten beiden Teile in den Jahren 2011 und 2012 jeweils in der ersten Auflage neu erschienen sind, kam der dritte im Jahr 2008 in der sechsten Auflage heraus und der vierte erschien im Jahr 2001.

Im dritten Teil konnte lediglich an einer Stelle der Name einer migrationsanderen Lernenden gefunden werden. Es handelt sich dabei um eine Geschichte mit dem Titel „Der Überfall“ in dem Yezida vorkommt (50-54). Auch wenn das Mädchen in der Geschichte zu den Angegriffenen gehört, ist ihre Rolle die der Hilfeleistenden, die zu den Guten und nur bedingt neben anderen Kindern zu den Opfern gehört. Dieser Text samt angefügten Aufgabestellungen ist nicht als pseudo-paternalistisch zu bezeichnen.

6.2.7.4 wortstark 4

Titel	worstark 4. Sprachbuch
Schulbuchnummer	116.073
Verlag	Wien: E. Dorner (2011 ⁵)
Autoren	Huber, Gerhard; u.a.
Zielgruppe	8. Schulstufe (8. AHS/HS/NMS)
Relevante Stellen	24-27

Wie bereits angedeutet wurde, findet man auch in diesem Schulbuch nur eine relevante Stelle, die allerdings sehr wohl als pseudo-paternalistisch angesehen werden kann. Es handelt sich dabei um die bereits im „Sprachbuch 4“ behandelte Geschichte „Spaghetti für Zwei“. Da sie bereits an anderer Stelle analysiert und besprochen wurde, soll nun nur kurz auf zwei Aspekte eingegangen werden, die sich anders präsentieren als im bereits besprochenen Schulbuch.

Der Text endet an der Stelle, an der die beiden Jungen bereits die Portion Spaghetti aufgegessen haben und Heinz sich fragt, was der Schwarze wohl denkt. Die Lernenden sollen

nun versuchen, ein mögliches Ende der Geschichte zu verfassen, bevor sie das Original zu Ende lesen. An dieser Stelle besteht die Gefahr, dass die Lernenden die Handlung in eine ganz andere Richtung lenken und aus ihrem diskursiven Wissen über solche Situationen schöpfen, indem sie den dunkelhäutigen Jungen beispielsweise mit negativen Eigenschaften beladen.

Eine weitere Neuerung ist, dass neben dem Text drei Fotos von Kindern zu sehen sind, unter denen ihr Name und ihre Herkunft sowie ein Satz in einer Fremdsprache zu lesen sind, in dem die Kinder sagen, wo sie leben, dass sie viele Freunde haben usw. Es ist nicht ganz klar, welche Funktion diese Beifügungen erfüllen sollen, da an keiner Stelle auf sie Bezug genommen wird.

6.2.7.5 Interpretation und versteckte Botschaft der analysierten Textstellen

Wie sich bereits vermuten lässt, konnte man bei dieser Schulbuchreihe genau erkennen, dass die ersten beiden Teile später erschienen sind als die beiden letzten.

Wie in den anderen analysierten Schulbüchern hat sich auch bei dieser Analyse gezeigt, dass Migrationsandere als Mobbingopfer eingesetzt wurden, die Herkunftsfrage immer im Vordergrund stand, wenn der Name oder das Aussehen Irritation auslösten und der Vergleich mit anderen Ländern abwertend ausfiel und somit die eigene Nation aufwertete. Der Grundtenor zeigte, dass es anscheinend unmöglich ist, dass Menschen, die aus den verschiedensten Gründen von der fiktiven mehrheitsgesellschaftlichen Norm abweichen, dazugehören können, auch wenn sie sich bemühen, die geforderte Anpassungsleistung bestmöglich zu erbringen. Interessant war, dass es einen großen Unterschied macht, woher der oder die Migrationsandere herkommt. Denn wie sich gezeigt hat, verfügte der aus Deutschland kommende Migrationsandere über genügend intellektuelle Mittel, um denjenigen, die ihn ausgrenzten, eine Lektion zu erteilen und sich so den nötigen Respekt zu verdienen, wohingegen alle anderen Migrationsanderen auf die Hilfe anderer angewiesen waren, oder beim Versuch, sich Anerkennung zu verschaffen, scheiterten, sofern sie nicht über ein Talent verfügt haben, dass einer bestimmten sozialen mehrheitsgesellschaftlichen Gruppe von Nutzen war.

Abschließend darf nicht vergessen werden, dass in dieser Schulbuchreihe auch positive Beispiele eines täglichen, unmarkierten und gleichberechtigten Miteinanders gefunden werden konnten. Es bleibt zu hoffen, dass sich dieser Trend weiter durchsetzt.

6.3 Fazit

Im Anschluss an diese Analysen der sieben Schulbuchreihen soll nun ein Fazit und zusammenfassendes Analyseergebnis präsentiert werden. Dabei wird ein Blick auf die Ergebnisse aller Analysen geworfen und versucht darzustellen, welche Rollen und welche Zuschreibungen Migrationsanderen zugestanden werden, in welchen thematischen Kontexten sie vorkommen, welche Herkunftsländer man ihnen zuordnen kann und welche Auswirkung das auf ihre Darstellung hat. Weiters wird eruiert, welche verdeckten Ziele mittels Texten und Bildern mit pseudo-paternalistischem Charakter erreicht werden sollen. Anschließend wird besprochen, welche Auswirkungen die Ergebnisse auf den bestehenden Diskurs haben. In diesen abschließenden Betrachtungen auch ein Bezug zwischen den Analyseergebnissen und den Erkenntnissen aus der eingangs besprochenen Theorie hergestellt werden. Da Kritik alleine nichts verändert, lohnt es sich, zu guter Letzt über notwendige Änderungen zu reflektieren.

6.3.1 Zusammenfassung der Analysen

Wie sich eindeutig gezeigt hat, sind Migrationsandere in den meisten der analysierten Deutschsprachlehrwerke sehr spärlich vertreten. Insgesamt wurden in allen 28 Büchern 85 relevante Stellen gefunden. Das bedeutet, dass an durchschnittlich drei Stellen pro Buch Migrationsandere explizit oder implizit zu erkennen waren. Bei der Analyse wurde festgestellt, dass an 59 Passagen, neben den eigentlichen und das Unterrichtsfach Deutsch betreffenden Inhalten, unterschwellig Wissen über Migrationsandere vermittelt wurde und diese Textstellen deswegen als pseudo-paternalistisch zu bezeichnen sind. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass die Figur der Migrationsanderen nicht ohne Grund eingesetzt wird, sondern den Lernenden zusätzlich diskursives Wissen und habituelle Handlungsweisen im Umgang mit Migrationsanderen vermittelt werden sollen. Das Schulbuch bedient sich der Schablone der Migrationsanderen genauso wie die Gesellschaft, was bereits Mecheril und Castro Varela festgestellt haben (cf. Castro Varela/Mecheril 2010: 37). Selbst wenn man davon ausgehen würde, dass die Auswahl der Texte, Bilder und Namen bei der Erstellung von Schulbüchern willkürlich abläuft, würde sie uns trotz alledem etwas über den gesellschaftlichen Diskurs und Habitus im Hinblick auf Migrationsandere sagen, da auch diejenigen, die für die Erstellung von Schulbüchern verantwortlich sind, darin verstrickt sind und bestehende Muster intuitiv und unbewusst fortsetzen.

Um bei der nun folgenden detaillierten Zusammenfassung der Analyseergebnisse eine bessere Übersicht zu erhalten, sollen die gewonnenen Erkenntnisse, wie bereits angedeutet, in die vier Bereiche „Rolle und Zuschreibung“, „thematische Kontexte“, „Herkunftsländer“ und „verdeckte Ziele“ gegliedert werden.

Zu Beginn muss gesagt werden, dass Migrationsandere sowohl explizit als auch implizit erkannt wurden. Explizit bedeutet in diesem Fall, dass sie aufgrund von Differenzmerkmalen, die man ihnen zuschreibt, wie dem Aussehen, dem Namen, der Sprache oder der Herkunftsangabe im Buch zu erkennen waren. Implizites Erkennen bedeutet, dass auf den Migrationsanderen zugeschriebene Begriffe wie „Ausländer“ zurückgegriffen oder Menschen aus oder in anderen Ländern gezeigt wurden, die für migrationsandere Lernende eventuelle Platzanweiser oder Identifikationsangebote darstellen, zumindest aber eine subjektivierende Funktion innehaben.

Den explizit oder implizit abgebildeten Migrationsanderen wurde entweder eine Rolle zugewiesen oder Zuschreibungen gemacht. Darauf soll nun eingegangen werden. Vor allem die Rolle der Opfer, die von anderen aufgrund offensichtlicher Differenzmerkmale ausgegrenzt und gemobbt werden, wurde den Migrationsanderen zugestanden. Dabei wurden sie, wie bereits Karin Scherschel festgestellt hat, meist verbal attackiert und durch sprachliche Klassifikationsprozesse diskriminiert. (cf. Scherschel 2011: 123). Aber auch die Rolle derjenigen, die unterbezahlte oder unbeliebte Berufe ausüben, kurzum Berufe, von denen kein Kind träumt, sie später einmal auszuüben, mussten sie übernehmen. Es hat sich als richtig erwiesen, dass den Lernenden unterschiedliche und hierarchisierende Identifikationsangebote gemacht werden, je nachdem ob man ihnen den Status der Migrationsanderen zuschreibt oder nicht. (cf. Dirim/Eder/Springsits in Druck 2013)

Oft wurden migrationsandere Menschen aber auch als Paradebeispiele für gelungene Integration präsentiert, die persönliche Defizite oder Misserfolge in einem Bereich durch besondere Verdienste in einem anderen kompensiert haben. Wenn die Mehrheitsgesellschaft einen Nutzen von diesen Leistungen hatte, konnten sich die Migrationsanderen dadurch Anerkennung und Akzeptanz erarbeiten, obwohl sie als anders markiert waren. In Schulbüchern fungieren sie somit als role models für alle anderen und den Lernenden wird vermittelt, dass man sich Integration erarbeiten kann. Es wird allerdings verschwiegen, dass Leistung von jedem anders definiert wird und somit Akzeptanz immer nur von den Menschen zu erwarten ist, die vom Nutzen überzeugt sind. Auch die Rolle der Vergleichsobjekte fand

man vor allem an den Stellen, an denen ein interkultureller Vergleich angestrebt und die Situation von Kindern in anderen Ländern mit der der Lernenden verglichen wurde.

Wie die Rollen der Migrationsanderen bereits vermuten lassen, kamen diese Figuren in ähnlichen thematischen Kontexten zum Einsatz. Es zeigt sich, dass sie vor allem beim Thema Mobbing oder Streit, aber auch in leistungsorientierten Bereichen, wie dem Sport und der Schule, vorkamen sowie im Kontext des interkulturellen Vergleichs, der allerdings in Wahrheit vorwiegend kritisierend und abwertend war.

Im Hinblick auf die Herkunftsländer der abgebildeten Migrationsanderen konnte man nicht immer eindeutige Zuordnungen machen. Lediglich in den Texten über Menschen in anderen Ländern waren sie eindeutig zu bestimmen. Es handelte sich dabei vorwiegend um Menschen aus Afrika, Osteuropa und Südamerika. Bei den Migrationsanderen, die aufgrund ihres Namens erkannt wurden, hat es sich vor allem um türkische und slawische Namen gehandelt. Auch Deutschland war an einigen Stellen ein Thema. Es ist anzumerken, dass die Darstellung beziehungsweise Handlungsfähigkeit der Menschen aus den unterschiedlichsten Herkunftsländern variiert haben, je nachdem welches Prestige und welche Machtposition dem jeweiligen Staat zugeschrieben wird. Der aus Deutschland stammende Junge, der wegen seines Vaters, der einen besser bezahlten Job in einer PC-Firma angenommen hatte, nach Österreich gekommen ist, konnte sich alleine gegen die Attacken seiner Mitschüler wehren, während die anderen durchwegs nicht deutschen Migrationsanderen, die sich in der gleichen Situation befanden, immer auf Hilfe von anderen angewiesen waren, oder sich mit ihrer misslichen Lage abfinden mussten. Auch bei dem Vergleich der deutschen und österreichischen Varietät befand sich Österreich in der Verteidigungsposition gegenüber Deutschland, wohingegen auf andere Länder herablassend geblickt wurde. Es hat sich folglich Rommelspachers Aussage bestätigt, dass nicht alleine der Charakter der Fremdheit, sondern die dem Herkunftsland der Migrationsanderen zugeschriebene Machtposition für ihr Ansehen ausschlaggebend ist. (cf. Rommelspacher 1997: 164)

Abschließend lohnt es sich, einen Blick darauf zu werfen, welche eigentlichen Ziele mit Hilfe pseudo-paternalistischer Inhalte verfolgt wurden. Alle vier zuvor definierten Ziele wurden erkannt. Erstaunlich war, dass Migrationsandere nur selten explizit als Ablagefläche schlechter Eigenschaften missbraucht wurden. Das bedeutet aber nicht, dass ihnen nicht trotzdem implizit negative Merkmale zugeschrieben wurden, wie aggressives und

streitsüchtiges Verhalten oder Skepsis hervorrufendes Auftreten. Der plakative „kriminelle Ausländer“, wie es in „Deutschstunde 2“ heißt, kam allerdings unerwarteter und erfreulicher Weise nur in der soeben angesprochenen Ausnahme vor.

Nicht unerwähnt dürfen die Passagen mit der Darstellung Migrationsanderer im erfreulichen und positiven Sinn bleiben. Die daraus gewonnen Ergebnisse sollen nicht verheimlicht und nach der bereits präsentierten Reihenfolge dargestellt werden. Über verdeckte Ziele kann man hierbei nicht sprechen, da sie an den positiven Stellen nicht vorhanden waren.

Die Migrationsanderen schlüpften fast immer in die Rolle der MitschülerInnen. Dabei waren sie gleichberechtigt in den Schulalltag integriert und Meinungsträger wie alle anderen Lernenden. Erstaunlicherweise kamen sie an drei Stellen, als Zeugen eines Geschehnisses vor. In diesen Passagen berichteten die Dargestellten über Ereignisse und niemand stellte ihre Glaubwürdigkeit in Frage.

Die thematischen Bereiche, in denen sie präsentiert wurden, waren die Schule, die Freizeit und Übungssätze zur Sprachrichtigkeit.

Die Namen der dargestellten migrationsanderen Personen waren vorwiegend türkisch oder slawisch und ihre äußeren Erscheinungsbilder konnte als markiert bezeichnet werden, da die meisten dunkelhäutig waren. Ob sie diesen Platz in den Schulbüchern, wie Mecheril behauptet, nur innehaben, weil der Staat den Egalitäts- und Gleichberechtigungskonzepten entsprechen muss (cf. Mecheril 2010: 10), soll den Schulbuchverantwortlichen an dieser Stelle nicht unterstellt werden.

6.3.2 Auswirkungen der Ergebnisse auf den bestehenden Diskurs

Die Lernenden erfahren aus ihren Schulbüchern nicht nur Fachspezifisches sondern bekommen durch die Darstellung von Migrationsanderen oder anderen konstruierten und inferioren Gruppen wiederholt ein Bild präsentiert, das nicht der Wirklichkeit entspricht, sondern dazu beitragen soll, dass die von der Mehrheitsgesellschaft gewünschten Werte, Ideologien oder Privilegien bestehen bleiben.

Die gefundenen pseudo-paternalistischen Stellen der analysierten Deutschsprachlehrwerke vermitteln den Lernenden folglich versteckte Inhalte und haben in einem gewissen Maß Einfluss auf den bestehenden und zukünftigen Diskurs über Migrationsandere, die habituellen Handlungsweisen in Zusammenhang mit ihnen und die migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse im Allgemeinen.

Festgehalten werden kann, dass Othering als eine Grundhaltung der Gesellschaft gilt und die Lernenden erfahren, dass Menschen, die auf irgendeine Art und Weise nicht der mehrheitsgesellschaftlichen fiktiven Norm entsprechen, immer anders sein werden und niemals ein anerkanntes Mitglied des Wirs sein können, da die Unterschiede zu groß sind und es dadurch zu einer Unvereinbarkeit der Lebensweisen, Ansichten, Sprachen, etc. kommt. Diese Differenzmerkmale sind vor allem an der Sprache, dem Aussehen, der Herkunft und dem Namen festgemacht.

Den Lernenden wird außerdem immer wieder aufgezeigt, dass die Gesellschaft, im Hinblick auf Migrationsandere, immer defizitorientiert ist. Es scheint nicht möglich zu sein, alle defizitären Eigenschaften jemals ausmerzen zu können. Eine besondere Leistung der Migrationsanderen, die den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft nützt, kann diese Defizite vorübergehend kompensieren, allerdings nicht gewährleisten, dass das immer so bleibt und von allen so gesehen wird.

Ein letzter wichtiger Punkt ist, dass die analysierten Schulbücher das momentan vorherrschende gesellschaftliche Bild anderer Ländern hinsichtlich ihrer Macht und ihres Prestiges an die Lernenden unreflektiert weitergeben. Je nachdem ob sich Österreich in einer besseren oder schlechteren Position als das Vergleichsland befindet, wird kritisiert und abgewertet beziehungsweise angegriffen und verteidigt. Für die Lernenden bedeutet das zum einen, dass sie die offizielle Meinung zu bestehende Beziehungen zwischen Ländern übernehmen und zum anderen, besteht die Gefahr, dass sie das Prestige des jeweiligen Landes mit dem der Menschen gleichsetzen, die aus diesen Ländern kommen, oder zumindest eine familiäre oder persönliche Verbindung zu ihnen haben. Auch für die Selbstsicht der migrationsanderen Lernenden kann das von Bedeutung sein.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die analysierten Deutschsprachwerke den momentanen Diskurs in der Migrationsgesellschaft fortführen und nur wenig bis gar nicht verändert. Erschreckend ist, dass vordergründig den Deutschunterricht betreffende Ziele verfolgt werden und versteckt Wissen und Wertungen über Migrationsandere verbreitet

werden, die meist als Hilfestellungen getarnt sind und erst auf den zweiten Blick preisgeben, was noch alles unterschwellig vermittelt wird.

Es ist klar, dass Schulbücher nicht die Utopie einer Gesellschaft erschaffen, sondern die Realität darstellen sollen. Dennoch haben sie die Möglichkeit, das Denken der nächsten Generationen in eine andere Richtung zu lenken. Die Realität ist bereits fest in den Köpfen der Lernenden verankert. Die Institution Schule mit all ihren Mitgliedern und Schulbücher sollen den Lernenden dabei helfen, kompetent genug zu sein, um diese vorhandenen Bilder kritisch zu betrachten und ein notwendiges Umdenken zu wagen. Denn nur so kann man beginnen festgefahrene Strukturen, den gesellschaftlichen Habitus und den bestehenden Diskurs, in den alle verstrickt sind, ein wenig aufzubrechen.

6.3.3 Notwendige Änderungen

Es wurde im Rahmen dieser Arbeit sehr viel Kritik geübt, die allerdings notwendig ist, um nicht in den bestehenden Strukturen zu verharren. Paul Mecheril schreibt in einem Aufsatz, dass in der Forschung, vor allem im Kontext der Migrationspädagogik, Kritik an bestehenden Herrschaftsstrukturen notwendig ist. (cf. Mecheril in Druck 2013) Dabei muss man sich allerdings an einem reflexiven Verständnis von Kritik orientieren, um nicht Gefahr zu laufen, in einen kritischen Moralismus oder Kritik-Totalitarismus zu verfallen. (cf. ebd.) Das bedeutet, dass es einerseits notwendig ist, soziale Herstellungsprozesse zu rekonstruieren, um eine Antwort auf die Frage zu bekommen, wie man in unterschiedlichen Situationen implizit oder explizit auf Differenzmerkmale Bezug nimmt und welche Auswirkungen das auf die Betroffenen hat, die dadurch in Kategorien einzementiert werden. (cf. ebd.) Andererseits heißt das aber auch, dass ein reflexiver Forschungsansatz gefragt ist, der mögliche Veränderungen durch Kritik aufzeigt, ohne den Anspruch zu erheben, dass der Ausgangspunkt dieser Kritik unbeweglich ist. (cf. ebd.) Um auch diesem Aspekt der an Kritik orientierten Forschung im Kontext der Migrationspädagogik gerecht zu werden, wird an nun umrissen, welche Änderungen notwendig wären, damit sich, wie oben angesprochen, eine neue Generation, die auf Othering verzichtet und Differenzmerkmale nicht mehr als allzu wichtig ansieht, entwickeln kann.

Eine der wichtigsten Forderungen ist, dass migrationsandere Menschen nicht mehr als Figur eingesetzt, sondern als Mitglieder der Gesellschaft angesehen werden, die genauso Freude und Leid erfahren wie alle anderen.

Wenn man nun mehr ins Detail gehen will, bedeutet das, dass sie nicht mehr vorwiegend in als problematisch markierten Themenbereichen vorkommen und als Figur des unselbstständigen Mobbingopfers eingesetzt werden. Auch Kontexte, in denen die Leistungen von Migrationsanderen gelobt und ihre Defizite damit entschuldigt wurden, sollten seltener angewendet werden. Das bedeutet nicht, dass Talente und besondere Leistungen von Migrationsanderen keinen Platz mehr in Schulbüchern finden dürfen. Wünschenswert wäre allerdings, dass sie nicht mehr ausschließlich in einem Atemzug mit ihrer Herkunft und ihren Problemen mit der deutschen Sprache beziehungsweise in der Schule genannt werden, da der Leser Gefahr läuft, implizit einen Bezug zwischen Leistung und Akzeptanz beziehungsweise Integration herzustellen, der von den Schulbuchautoren möglicherweise gar nicht gewollt war. Nicht-deutsche Namen in Personenbeschreibungen sollte keiner Beifügung der Herkunft der Kinder oder Eltern mehr bedürfen. Man muss lernen mit Irritationen aufgrund des Namens umzugehen und zu akzeptieren, dass in Österreich nicht nur Menschen mit deutschen Namen zu Hause sind. Damit verbunden ist auch, dass das Denken in nebeneinander bestehenden, genau abgrenzbaren und unvereinbaren kulturellen oder nationalen Gruppen aufhört, oder zumindest in Schulbüchern nicht propagiert werden darf.

Bei der Auswahl von Namen und Herkunftsbezeichnungen sollte bedacht werden, dass nicht genau gesagt werden kann, inwieweit sich migrationsandere Lernenden mit Menschen identifizieren, die aus dem selben Land stammen, die selbe Sprache sprechen oder zumindest einen Namen haben, der dem selben Sprachkreis zugeordnet wird wie ihrer. Wenn sich die Lernenden tatsächlich in den Lehrwerken wiedererkennen, dann fungieren diese Figuren als Identifikationsangebote und Platzanweiser, oder haben zumindest eine subjektivierende Funktion für migrationsandere Lernende, obwohl sie sich sonst vielleicht nicht in den abgebildeten Personen erkennen würden.

Genauso wie es einige Schulbücher bereits umgesetzt haben, wäre es notwendig, den realistischen Verhältnissen zu entsprechen und Migrationsandere häufiger in alltäglichen Situationen zu zeigen. Nicht in allen, aber dennoch in vielen, Lehrwerken war auch ihr quantitatives Vorkommen sehr gering. Es handelt sich dabei um das Verleugnen der Realität. Denn das Ignorieren von Menschen sagt auch etwas aus. Wer nicht zu Wort kommt, oder keinen Platz verdient hat, der ist auch kein anerkanntes Mitglied der Gesellschaft.

Als letzter Punkt muss auf die Umsetzung von Inhalten hingewiesen werden, die die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern sollen. Zweifelsohne besteht hierbei noch enormer Verbesserungsbedarf. Denn derzeit handelt es sich bei interkulturellen Inhalten größtenteils um den abwertenden Vergleich unterschiedlicher Lebensumstände in verschiedenen

Ländern, die dazu beitragen, dass die eigenen Lebenssituation aufgewertet und das nationale Wir bestätigt und dadurch stabilisiert wird.

Abschließend ist festzuhalten, dass noch viel verändert werden muss, wenn man Schulbücher haben möchte, die nicht verdeckt diskursives Wissen unter dem Deckmantel des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen verbreiten. Migrationsandere als konstruierte Figuren dafür zu missbrauchen, nationalstaatliche Werte und Ziele zu vermitteln, ist nicht fair.

Denn wäre es nicht irritierend, wenn in einer Personenbeschreibung, in der es um das familiäre Umfeld, die Hobbys und das Aussehen einer Person geht, plötzlich erwähnt wird, dass Franz K., der zwar im Dorf XY wohnt, ursprünglich aber aus dem Nachbardorf stammt, leider immer noch keine Beistriche setzen kann, aber trotzdem ein toller Fußballspieler ist? Jeder würde sich an dieser Stelle berechtigterweise erstens fragen, was denn das richtige Setzen von Beistrichen mit dem Fußball spielen zu tun hat und zweitens weshalb Franzis Herkunft betont wird.

Nachwort

Wie sich gezeigt hat, kann auf die zu Beginn formulierte Forschungsfrage, ob durch migrationsgesellschaftliches Othering Pseudo-Paternalismus in Deutschsprachlehrwerken erzeugt wird, geantwortet werden, dass Lerninhalte, die die Lernenden in paternalistischer Weise und zu deren Wohl auffordern, etwas Neues zu lernen und ihre Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten zu erweitern, größtenteils durch den gezielten Einsatz der Figur des oder der Migrationsanderen in ausgewählten und begrenzten Rollen beziehungsweise Kontexten durchaus ein verdecktes Lehrziel verfolgen. Sie sind somit pseudo-paternalistisch, weil nicht nur das Wohl der Lernenden im Vordergrund steht, sondern auch die Weitergabe von gesellschaftlichem und nationalstaatlichem Wissen über Migrationsandere.

Natürlich stimmt es, dass jeder und jede Lernende Stärken und Schwächen hat, die an passender Stelle auch angesprochen werden können. In Deutschsprachlehrwerken sollte so etwas, noch dazu in pauschalisierender und stereotyper Weise, keinen Platz finden.

Ein wichtiger Appell ergeht vor allem an die Lehrenden, die sich nicht mehr als Opfer sehen dürfen. Sie müssen ihr Handeln als Lehrende überdenken und sich auch eine gewisse Mitschuld an der vorherrschenden gesellschaftlichen Situation eingestehen. Von den Lernenden in den Schulalltag mitgebrachte Verschiedenheiten dürfen nicht mehr ausschließlich als Problem gesehen werden. Man muss von dem Bild der homogenen Klasse abrücken, das nicht existiert und das es auch nie in dieser Form gegeben hat. Für Lehrende im Umgang mit Schulbüchern bedeutet das, dass es zu großen Teilen in ihren Händen liegt, Defizite von Lehrwerken zu kompensieren, indem sie Textstellen, die eventuell falsch interpretiert werden könnten, in die richtige Richtung lenken. Den Lernenden sollten sie beispielgebend einen kritischen Umgang mit Inhalten vorleben, indem sie Texte und deren Aussagen nicht als allgemein gültige Wahrheiten stehen lassen, sondern diese kritisch begutachten und über die getätigten Aussagen oder Darstellungsweisen reflektieren.

Verzeichnis der analysierten Deutschsprachlehrwerke

Deutschstunde

- 155.082 Pramper, Wolfgang (2011): Deutschstunde 1 NEU. Das Sprachbuch, Linz: Veritas.
- 135.357 Pramper, Wolfgang/Hammerschmid, Helmut/Hochwind, Stefan/Nörmair, Elisabeth (2011⁵): Deutschstunde 2. Basisteil, Linz: Veritas.
- 140.564 Pramper, Wolfgang/Hammerschmid, Helmut/Hochwind, Stefan/Nörmair, Elisabeth (2012⁴): Deutschstunde 3. Basisteil Plus, Linz: Veritas.
- 145.106 Pramper, Wolfgang/Hammerschmid, Helmut/Hochwind, Stefan/Nörmair, Elisabeth (2012³): Deutschstunde 4. Basisteil Plus, Linz: Veritas.

ganz klar: Deutsch

- 125.331 Hilger, Gertraud/Gruber, Wolfgang (2012): ganz klar: Deutsch 1. Arbeitsbuch, Wien: Jugend und Volk.
- 125.337 Hilger, Gertraud/Gruber, Wolfgang (2006/07): ganz klar: Deutsch 2. Arbeitsbuch, Wien: Jugend und Volk.
- 130.319 Hilger, Gertraud/Gruber, Wolfgang (2007): ganz klar: Deutsch 3. Arbeitsbuch, Wien: Jugend und Volk.
- 130.041 Hilger, Gertraud/Gruber, Wolfgang (2007): ganz klar: Deutsch 4. Arbeitsbuch, Wien: Jugend und Volk.

Deutsch

- 379 Killinger, Robert/Weber, Helmut (1999²): Deutsch 1. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 0.330 Killinger, Robert/Weber, Helmut (2004): Deutsch 2. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 100.537 Killinger, Robert/Weber, Helmut (2001): Deutsch 3. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 105.302 Killinger, Robert/Weber, Helmut (2003): Deutsch 4. Schülerbuch, Wien: öbv.

Sprachbuch

- 100.596 Killinger, Robert/Blüml, Karl/Haas, Gerald (2003): Sprachbuch 1. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 105.269 Killinger, Robert/Blüml, Karl/Haas, Gerald (2002): Sprachbuch 2. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 110.285 Killinger, Robert/Blüml, Karl/Haas, Gerald (2003): Sprachbuch 3. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 115.727 Killinger, Robert/Blüml, Karl/Haas, Gerald (2004): Sprachbuch 4. Schülerbuch, Wien: öbv.

Mit eigenen Worten

- 3.003 Arbter, Ulrike u.a. (2005): Mit eigenen Worten 1, Wien: E. Dorner.
- 100.116 Arbter, Ulrike u.a. (2004): Mit eigenen Worten 2, Wien: E. Dorner.
- 105.849 Arbter, Ulrike u.a. (2005²): Mit eigenen Worten 3, Wien: E. Dorner.
- 110.761 Arbter, Ulrike u.a. (2003): Mit eigenen Worten 4. Aktualisierung, Wien: E. Dorner.

Treffpunkt Deutsch

- 150.122 Natter, Gudrun/Wolf, Thomas (2005): Treffpunkt Deutsch 1. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 150.123 Schäfer, Stefan/Figl, Ursula/Natter, Gudrun (2005): Treffpunkt Deutsch 2. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 155.133 Schäfer, Stefan/Figl, Ursula/Natter, Gudrun (2006): Treffpunkt Deutsch 3. Schülerbuch, Wien: öbv.
- 155.134 Schäfer, Stefan/Figl, Ursula/Natter, Gudrun (2007): Treffpunkt Deutsch 4. Schülerbuch, Wien: öbv.

wortstark

- 150.531 Egger, Maximilian (2011): wortstark 1. Sprachbuch. Neubearbeitung, Wien: E. Dorner.
- 155.401 Egger, Maximilian/Habringer, Gerhard (2012): wortstark 2. Sprachbuch. Neubearbeitung, Wien: E. Dorner.
- 116.072 Huber, Gerhard u.a. (2008⁶): wortstark 3. Sprachbuch, Wien: E. Dorner.
- 116.073 Huber, Gerhard u.a. (2011⁵): wortstark 4. Sprachbuch, Wien: E. Dorner.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Deutschstunde 4: 123 – Beispiel einer relevanten Textstelle	55
Abb. 2: Deutschstunde 1: 32 – Gedicht über durch Leistung kompensierte Sprachdefizite	60
Abb. 3: Deutschstunde 2: 104 – Sesselkreis mit physiognomisch markierten Kindern	61
Abb. 4: Deutschstunde 4: 79 – Gedicht über den Status des Ausländers	66
Abb. 5: ganz klar: Deutsch 1: 22 – Kinder aus aller Welt in stereotypen Gewändern	70
Abb. 6: ganz klar: Deutsch 2: 11 – Familienbeschreibungen bewerten	72
Abb. 7: ganz klar: Deutsch 4: 8 – Abbau von Vorurteilen trotz bleibender Grenzen	77
Abb. 8: ganz klar: Deutsch 4: 22 – Hierarchische Darstellung der Welt	78
Abb. 9: Sprachbuch 4: 62 – Migrationsandere als gesellschaftliche Platzanweiser	98
Abb. 10: Mit eigenen Worten 2: 20 – Ausgrenzung einer migrationsanderen Schülerin	102
Abb. 11: Mit eigenen Worten 3: 183 – Der badende Kaiser von China	105
Abb. 12: Mit eigenen Worten 3: 159 – Der tätowierte Wilde	105
Abb. 13: Mit eigenen Worten 4: 45 – Statistik über den Kontakt zu Migrationsanderen	107
Abb. 14: Mit eigenen Worten 4: 54 – Comic über Mobbing	108
Abb. 15: Treffpunkt Deutsch 1: 97 – Mitglieder einer Fußballmannschaft	110
Abb. 16: Treffpunkt Deutsch 3: 6 – Fotos von Schulkindern in armen Verhältnissen	114
Abb. 17: Treffpunkt Deutsch 4: 139 – Sprachregister	116
Abb. 18: Treffpunkt Deutsch 4: 12 – Migrationsanders markierte Gewinnerin	118
Abb. 19: wortstark 1: 15 – Notiz eines gemobbtten Schülers an die Klasse	123

Litertaturverzeichnis

Sammelwerksbeiträge

Battaglia, Santina (2007): Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen *Belangung* in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA_NRW.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA_NRW.

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA_NRW.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenzen und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Dirim, İnci/Eder, Ulrike/Springsits, Birgit (in Druck 2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina & Ira Gawlitzek (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Freiburg i. Breisgau: Filibach.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Dworkin, Gerald (1971): Paternalism. In: R. A. Wasserstrom (Hrsg.): *Morality and the Law*. Belmont, Kalifornien: Wadsworth Publishing Co.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/Nanck, Bernhard (Hrsg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.

Hall, Stuart (1997): The Spectacle of the „Other“. In: Stuart Hall (Hrsg.): *Representation. Cultural Representation and Sygnifying Practices*. London: Sage Publications/The open university.

Höhne, Thomas (2005): Schulbücher als Medium des Diskurses über Migranten. In: Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Bilder von Fremden: was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Jäger, Siegfried (1997): Zur Konstituierung rassistisch verstrickter Subjekte. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): *Psychologie und Rassismus*. Reinbek: Rowohlt.

Krüger-Potratz, Marianne (1991): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. In: Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (Hrsg.): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.

Mecheril, Paul (2006): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Badawia, Tarek/Luckas, Helga/ Müller, Heinz (Hrsg.): *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (in Druck 2013): Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: Mecheril, Paul (u.a.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Heidelberg: VS Springer.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Schwalbach: Wochenschau.

Mecheril, Paul/Teo, Thomas (1997): Einleitung. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): *Psychologie und Rassismus*. Reinbek: Rowohlt.

Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas: *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.

Messerschmidt, Astrid (2011): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul: *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Paseka, Angelika (2004): Schulbücher als Instrumente des „geheimen Lehrplans“ in der Schule. In: Heinrich Böll-Stiftung & Kultur Kontakt Austria (Hrsg.): *Die Genderperspektive im Unterricht: Möglichkeiten und Anregungen*. Sarajevo.

Radtke, Frank-Olaf (2005): Der postnationale Staat, seine Schule und seine Schulbücher. In: Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Bilder von Fremden: was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Rommelspacher, Birgit (1997): Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): *Psychologie und Rassismus*. Reinbek: Rowohlt.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Broden, Anne/Mecheril, Paul: *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Scherschel, Karin (2011): Rassismus als flexible symbolische Ressource – Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik*. Schwalbach: Wochenschau.

Schissler, Hanna (2006): Toleranz ist nicht genug. Migration in deutschen Schulbüchern und Curricula. In: Boatcă, Manuela(Hrsg.): *Des Fremden Freund, des Fremden Feind. Fremdverstehen in interdisziplinärer Perspektive*. Münster: Waxmann.

Stojanov, Krassimir (2007): Artikulation “enkulturiert” Wirklichkeitsmuster als Bildungsprozess. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA_NRW.

Thomas-Olalde, Oscar/Velho, Astride (2011): Othering and its Effects – Exploring the Concept. In: Niedrig, Heike/Ydesen, Christian (Hrsg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. Frankfurt: Peter Lang.

Zeitschriftenaufsätze

Arens, Susanne/Mecheril, Paul (2009): “Interkulturell” in der Migrationsgesellschaft. In: *forum schule heute*, 2.

Dorostkar, Niku (2012): Linguistischer Paternalismus und Moralismus: Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über ‚Sprachrichtigkeit‘. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1.

Fuhr, Thomas (2003): Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag. Zur Ethik der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der liberalen Gesellschaft. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1.

Giesinger, Johannes (2006): Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52.

Mecheril, Paul (2003): Kulturelle Identität. Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. In: *SchulVerwaltung. Spezial*, 3.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. In: *ApuZ* 43.

Metzger, Marius (2011): Libertärer Paternalismus als didaktische Haltung. In: *DIE Magazin* 2.

Streeruwitz, Marlene (2000): Haben. Sein. Und. Werden. In: *Forum für feministische GangArten* 35.

Internetseiten

AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik: Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung.

<http://www.diegaeste.de/gaeste/diegaeste-sayi2110.html> (06.06.2012)

Baumair, Bettina: Empowerment-Rhetorik und Paternalismus.

<http://www.migrazine.at/node/650> (18.06.2012)

Borovska, Milena: Das Phantom des kriminellen Ausländers.

<http://diepresse.com/home/panorama/integration/609011/Das-Phantom-des-kriminellen-Auslaenders> (20.09.2012)

Breit, Simone/Wanka, Rebekka: Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Ein Porträt ihrer Kompetenzen im Lichte ihrer familiären und schulischen Sozialisation.

www.bifie.at/print/1204 (03.09.2012)

Geets, Siobhan/Anjelkovic, Jelena: Indianer und Wilde: Fremd im Schulbuch.

lehrer.diepresse.com/.../Indianer-und-Wilde_Fremd-im-Schulbuch (20.09.2012)

Gouma, Assimina: Das pädagogische Verhältnis emanzipieren.

<http://www.migrazine.at/node/648> (15.06.2012)

Jurt, Joseph (2003): Die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu.

http://lithes.uni-graz.at/lithes/10_03.html. (16.09.2012)

Mecheril, Paul: Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay.

<http://www.bpb.de/publikationen/3IV45A.html>. (05.05.2012)

Preisinger, Alexander/Dorostkar, Niku: „Integration durch Leistung“.

<http://www.migrazine.at/node/653> (15.06.2012)

Schulbuchliste des Schuljahrs 2012/2013.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21741/1213sbl_1000.pdf

Statistik Austria: Statistisches Jahrbuch für Migration & Integration 2012: Rund 16 Millionen Menschen in Österreich haben Migrationshintergrund.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (23.09.2012)

Uslucan, Bilge/Arslan, Seyit: Inkludierter Zugang ist wichtig – Nicht das „wir“ und „die anderen“.

http://avustruya.zaman.com.tr/at/newsDetail_getNewsById.action?newsId=249889
(17.06.2012)

Monographien

Bamberger, Richard (1998): *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Wien: ÖBV.

Bourdieu, Pierre (1970): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt: Suhrkamp.

De Carlo, Maddalena (1998): *L'interculturel*. Paris: CLE International.

Dittmer, Lena (2008): „Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ *Herausforderungen bei der Umsetzung in die Praxis*. Oldenburg: BIS-Verlag 2008.

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Hauff, Mechthild (1992): *Falle Nationalstaat*. Münster: Waxmann.

Höhne, Thomas/ Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Zwischenbericht. Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997*. Frankfurt: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1990): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Leer: Mundo-Verlag.

Killius, Dagmar (1998): *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I*, Münster: Waxmann.

Memmi, Albert (1992): *Rassismus*. Frankfurt: Hain.

Mill, Stuart (1991): *Über die Freiheit*. Leipzig: Kippenhauer.

Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rousseau, Jean-Jacques (1971): *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.

Thaler, Richard/Sunstein, Cass (2009): *Nudges: wie man kluge Entscheidungen anstößt*. Berlin: Econ.

Schleiermacher, Friedrich D. E. (1959): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn.

Stettner, Ute (2007): *Kann Helfen unmoralisch sein? Der Paternalismus als ethnisches Problem in der sozialen Arbeit, seine Begründung und Rechtfertigung*. Graz: Leykam.

Gesetz

BM:UK 1986, § 14, Abs. 2

Diplomarbeiten und Dissertationen

Fischer, Anna-Christina (2010): *Die Bedeutung der Vorstellungen von „Self“ und „Other“ für die Wahl des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie*. Diplomarbeit: Universität Wien.

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

Giesinger, Johannes (2005): *Pädagogischer Paternalismus. Eine ethische Rechtfertigung*. Dissertation: Universität Zürich.

Abstract

Deutsch

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden alle in der Schulbuchliste des Schuljahrs 2012/2013 zur Verfügung stehenden und somit auch approbierten Deutschsprachlehrwerke der Sekundarstufe I, die über alle vier Schulstufen reichen, einer Analyse unterzogen, die zeigen sollte, dass Lehrwerke neben den das Unterrichtsfach Deutsch betreffenden fachlichen Inhalten auch unschwellig Wissen über als migrationsanders markierte Menschen vermitteln, was zur Folge hat, dass den Lernenden in der Gesellschaft bestehende diskursive Inhalte über Migrationsander und Handlungsweisen im Umgang mit ihnen verdeckt vermittelt werden und so gesichert werden soll, dass die Mitglieder der heranwachsenden Generationen den Idealen des Staates entsprechen und sich in das bestehende System einfügen, damit ein Fortbestehen der gegenwärtigen Machtverhältnisse gewährleistet werden kann.

Theoretische und methodische Grundlage der Analyse

Als theoretische Grundlage der Analyse wurde von der Theorie des ‚Paternalismus‘ ausgegangen. Darunter ist zu verstehen, dass man zwischen denjenigen, die eine bestimmte Form der Unterstützung brauchen (Behandelte) und denen, die solche Unterstützung geben können (Behandelnde), unterscheidet. (cf. AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik) Das Ziel dieser Unterstützung ist es, das Wohl der Behandelten zu erhöhen. Wenn allerdings hinter einer paternalistischen Handlung nicht mehr primär das Wohl der Behandelten steht, sondern andere Ziele, die vor allem den Behandelnden nützen, dann spricht man von ‚Pseudo-Paternalismus‘.

Im Hinblick auf Schulbücher bedeutet das, dass herausgefunden werden sollte, ob das Fach Deutsch betreffende Inhalte den Lernenden eigentlich verstecktes Wissen über Migrationsandere vermitteln sollen, damit die folgenden verdeckten und am Wohl der Mehrheitsgesellschaft orientierten Ziele erreicht werden können:

Die Konstruktion der Migrationsanderen als Ablagefläche negativer Eigenschaften, die Sicherung von Privilegien und Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheiten, der gesellschaftliche Nutzen durch Leistungen von Migrationsanderen und die Stabilisierung der eigenen Ordnungssysteme sowie die Bestätigung des Wirs.

Für die Analyse wurde auf die von Siegfried Jäger entworfene „Kritische Diskursanalyse“ in adaptierter Form zurückgegriffen (cf. Jäger 1999) und mit der „Text- und Kontextanalyse“ nach Hornscheidt/Göttel (cf. Hornscheidt/Göttel 2004) verbunden.

Analyseergebnisse

Bei der Analyse hat sich gezeigt, dass Migrationsandere in den analysierten Schulbüchern nur in den seltensten Fällen als normale und gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft dargestellt wurden. Es konnte festgestellt werden, dass die Figur der Migrationsanderen als Schablone in begrenzten thematischen Kontexten eingesetzt wird, was darauf schließen lässt, dass ihre Anwesenheit einen besonderen Effekt erzeugen soll und somit neben dem das Fach Deutsch betreffenden fachlichen Inhalten auch diskursives Wissen über Migrationsandere vermittelt werden soll.

Notwendige Änderungen

Eine der wichtigsten Forderungen ist, dass Migrationsandere nicht mehr als Schablone eingesetzt werden, die dazu dient nationalstaatliche Inhalte zu vermitteln. Genauer gesagt bedeutet das, dass Migrationsandere nicht mehr vorwiegend in Problemkontexten vorkommen sollen, das Anführen von Herkunftsbezeichnungen überdacht werden muss, die Möglichkeiten interkulturellen Lernens nicht nur auf den wertenden Vergleich begrenzt werden dürfen, das Prestige der Länder nicht mit dem der Personen, die aus diesen kommen, gleichgesetzt werden darf und Migrationsandere quantitativ häufiger als gleichberechtigte und unmarkierte Mitglieder der Gesellschaft vorkommen müssten.

Français

Tous les manuels qui se trouvent dans une liste de « BMUKK » et qui sont disponibles pour toutes les quatre années de « Sekundarstufe I » ont été analysés dans ce mémoire de maîtrise pour montrer qu'une certaine vision des personnes issues de l'immigration peut être transmise à travers des exercices qui ne concerne que l'apprentissage de la langue allemande.

Sous cette hypothèse, les élèves apprennent au fur et à mesure ce que la société pense sur les immigrants et comment on doit et peut les traiter. Il est très important pour la société que les élèves l'apprennent, parce que seuls les futurs membres de la société peuvent s'assurer que la répartition du pouvoir ne change pas et que les personnes avec un arrière plan migratoire ne deviennent pas trop puissants parce que la société a toujours besoin des personnes soumises.

Base théorique et méthodique de l'analyse

Les fondements théoriques de cette analyse est 'le paternalisme'. Il s'agit d'un comportement où des personnes sont traitées et des personnes les traitent. Ceux qui traitent les autres le font pour assurer le bien-être des gens desquelles ils s'occupent.

Si ce traitement n'a plus pour but le bien-être de l'autre mais s'il poursuit d'autres buts en faveur des gens qui traitent les autres on ne parle plus de paternalisme mais de 'pseudo-paternalisme'.

Concernant les manuels, on veut alors savoir à l'aide de cette analyse si les contenus pédagogiques cachent des appels à la discrimination sur les personnes issues de l'immigration qui aident la société à se maintenir au pouvoir en soumettant les migrants. Dans ce cas, les buts cachés de la société seraient les suivants :

Rendre responsable les migrants de ce qui va mal dans la société, assurer les privilèges de la société puissante et justifier l'injustice, profiter du travail/talent des migrants, stabiliser le système et affirmer l'existence et le pouvoir de la société.

Pour analyser les manuels on a travaillé avec une méthode de Siegfried Jäger qui s'appelle « analyse critique du discours » et avec une méthode de Hornscheidt/Göttel qui s'appelle « analyse du texte et du contexte ».

Résultat de l'analyse

Dans les manuels analysés, on ne trouve pas souvent des individus issus de l'immigration dans des contextes où on les voit égaux aux autres. On utilise la figure des immigrants dans des contextes limités et avec des professions qui ne sont pas bien payées ou peu prestigieuses. Les élèves issus de l'immigration peuvent peut-être s'identifier à ces images des migrants et on leur propose ainsi une place subordonnée dans la société. On voit les immigrants aussi souvent comme victimes du harcèlement moral où dans des situations où ils sont seulement acceptés grâce à un talent qui est utile pour la société.

Changements nécessaires

Il serait très important de ne plus utiliser la figure des immigrants pour véhiculer des contenus discriminants. Cela veut dire qu'on ne doit plus montrer les migrants seulement dans les contextes problématiques dans les manuels, on ne doit pas toujours parler de l'origine géographique d'une personne pour expliquer des injustices. Il serait aussi nécessaire d'arrêter de comparer les pays les uns par rapport aux autres. De plus, il serait souhaitable de voir beaucoup plus des personnes issues de l'immigration dans les manuels sans les discriminer, donc dans des situations quotidiennes où ils sont égaux aux autres personnes.

Lebenslauf

Nicole Binder

Zur Person

Staatsbürgerschaft	österreichisch
Kontakt	nicolebinder@gmx.at

Studium

seit Oktober 2008	Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Deutsch und Französisch an der Universität Wien
Juli 2013	Teilnahme am Erasmus IP zum Thema "Linguizismuskritische Perspektiven auf Sprache und Bildung in verschiedenen Ländern"

Schule

Juni 2008	BHS-Matura mit ‚Ausgezeichnetem Erfolg‘
2003 – 2008	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Hollabrunn
1999 – 2003	Europahauptschule West in Stockerau
1995 – 1999	Volksschule West in Stockerau

Praktika und Berufserfahrung

seit Jänner 2009	Lehrkraft für Deutsch, Französisch, Englisch bei Lernquadrat
Februar 2012 & 2013	Snowboard- und Schibegleitlehrerin
2003 – 2008	Ferial- und Pflichtpraktika

Sprachkenntnisse

Deutsch – Erstsprache
Französisch – Lehramtsstudium
Englisch
Spanisch

April 2013