



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Konstruktion von rassialisierten und
heteronormativen Geschlechter- und
Beziehungskonzepten in Deutsch-als-Zweitsprache-
Lehrwerken in Österreich aus intersektioneller
Perspektive“

Verfasserin

Mareen Sophie Köpnick

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale
Entwicklung

Betreuerin:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christine Klappeer

DANKSAGUNG

Da der langwierige Prozess, zu einem gelungen Abschluss dieser Arbeit zu kommen, nicht nur meine eigenen Nerven, Kraft- und Energiereserven beansprucht hat, sondern auch die von meinem nächsten Umfeld, möchte ich an dieser Stelle einigen Menschen meinen besonderen Dank aussprechen. Ohne diese Personen wäre meine Diplomarbeit nicht zu einem zufrieden stellenden Abschluss gekommen.

An erster Stelle möchte ich von Herzen meiner wunderbaren Freundin Karla danken, die mir immer emotionalen Rückhalt gegeben und all meine diplomarbeitsbezogenen Launen und Reizbarkeiten geduldig ertragen hat. Auch möchte ich mich aufrichtig bei meinen Eltern bedanken, die mich immer bedingungslos moralisch und finanziell unterstützt, Interesse an meinem Studium gezeigt und mich liebevoll darin motiviert haben, meinen eigenen Weg zu gehen. Ebenfalls herzlichst danken möchte ich meinen Großeltern, die mich immer darin bestärkt haben, meine Ziele zu verfolgen und rege Anteil an meinem Schreibprozess genommen haben.

Ohne meine lieben Bib-Kolleg_innen wäre der Arbeitsprozess an sich unerträglich gewesen; danke für die vielen netten Gespräche, Kaffee- und Mittagspausen an Simone, Kerstin, Helena und Martin! Ein riesengroßer Dank geht auch an Angela und Conny, die sich die Mühe gemacht haben, meine Arbeit durchzulesen, zu kommentieren und Fehler auszubessern!

Abschließend möchte ich meiner Betreuerin Christine Klapeer danken, die mir immer konstruktives und umfangreiches Feedback gegeben hat und mir bei allen Fragen zur Seite stand, obwohl sie parallel noch so viele andere Diplomarbeiten zu betreuen hatte.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	5
2	Entwicklung der Lehrwerksanalyse und –kritik.....	16
2.1	Feministische Schulbuchforschung	19
3	Theoretischer Hintergrund	23
3.1	Intersektionalität	23
3.1.1	Frühe Vorläuferinnen: <i>Black Feminists</i>	24
3.1.2	Intersektionalität nach Crenshaw	27
3.1.3	Rezeption von Intersektionalität im deutschsprachigen Raum	29
3.1.4	Kritik und Alternativen	30
3.2	Postkoloniale Theorien	35
3.2.1	Ideengeschichtliche Vorläufer_innen.....	38
3.2.2	Die postkoloniale Triade	40
3.2.2.1	Edward W. Said	40
3.2.2.2	Exkurs: Identitäten und „Othering“	41
3.2.2.3	Homi K. Bhabha	43
3.2.2.4	Gayatri C. Spivak.....	45
3.2.3	Feministischer Postkolonialismus	46
3.2.3.1	Heteronormativität	49
3.2.4	Exkurs Begriffsklärung: „Rasse“, Rassismus und Rassialisierung.....	53
3.3	Sprache und Handeln.....	55
4	Methode	61
4.1	Diskurs und Subjekte.....	63
4.2	Diskurs, Wissen und Macht.....	63
4.3	Kritische Diskursanalyse?	66
4.4	Diskurs und Text	68
4.5	Terminologie und Struktur von Diskursen	69
4.5.1	Spezialdiskurse und Interdiskurs.....	69
4.5.2	Diskursfragmente	70
4.5.3	Diskursstränge	70
4.5.4	Diskursive Ereignisse und diskursiver Kontext	71
4.5.5	Diskursebenen	71

4.5.6	Diskurspositionen.....	72
4.5.7	Der gesamtgesellschaftliche Diskurs	73
4.6	Das Analyseverfahren.....	73
4.6.1	Der erste Eindruck.....	75
4.6.2	Sequenzenauswahl	75
4.6.3	Strukturanalyse.....	76
4.6.4	Feinanalyse.....	76
4.6.5	Gesamtanalyse.....	77
5	Analyse	79
5.1	Der erste Eindruck.....	79
5.2	Auswahl der Sequenzen.....	79
5.3	Strukturanalyse	81
5.4	Feinanalyse	91
5.4.1	Geschlechterkonstruktionen/Personenbeschreibung.....	91
5.4.1.1	Die Text-Oberfläche/Bilder	92
5.4.1.2	Sprachlich-rhetorische Mittel.....	97
5.4.1.3	Inhaltlich-ideologische Aussagen	98
5.4.2	Familie/Beziehung/Freund_innenschaft.....	101
5.4.2.1	Die Text-Oberfläche/Bilder	102
5.4.2.2	Sprachlich-rhetorische Mittel.....	114
5.4.2.3	Inhaltlich-ideologische Aussagen	118
5.4.3	Berufe/Arbeit.....	119
5.4.3.1	Die Text-Oberfläche/Bilder	119
5.4.3.2	Sprachlich-rhetorische Mittel.....	123
5.4.3.3	Inhaltlich-ideologische Aussagen	124
5.4.4	Interkulturelle Beziehungen/Migration	126
5.4.4.1	Die Text-Oberfläche/Bilder	127
5.4.4.2	Sprachlich-rhetorische Mittel.....	130
5.4.4.3	Inhaltlich-ideologische Aussagen	131
5.5	Zusammenfassende Gesamtanalyse	132
6	Zusammenführung.....	141
7	Ausblick.....	146
8	Literaturverzeichnis.....	148
9	Anhang.....	161

1 Einleitung

„Wer gut Deutsch spricht, fühlt sich in Österreich schneller zuhause, kann sich im Alltag verständigen, hier arbeiten und an der Gesellschaft teilhaben. Mit Pluspunkt Deutsch Österreich gelingt der Integrationsprozess bestimmt. Viel Erfolg!“ (Cornelsen Pluspunkt Deutsch → Österreich: Homepage)

Sprache beeinflusst die Wirklichkeit¹, bestimmt, wie wir in der Gesellschaft zusammenleben, und ist auch deshalb – wie obiges Zitat deutlich macht – ein wichtiger Faktor in der Debatte um Integration.

Oftmals hört man im Zuge der österreichischen (nicht-wissenschaftlichen, also z.B. medialen und politischen) Debatten um Immigration und Integration² das pauschalisierende Vorurteil, Immigrant_innen seien konservativ und hätten strikt patriarchale geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen, die sie auch im Zielland Österreich leben wollten. Als Abgrenzung dazu wird die eigene, österreichische Gesellschaft als emanzipiert und egalitär hingestellt, also eine kollektive, progressive Identität konstruiert, die es vor diesen rückschrittlichen Einflüssen zu schützen gilt. Dies wird auch immer wieder deutlich, wenn zum Beispiel rechtsgerichtete Parteien wie die FPÖ im Wahlkampf zur Nationalratswahl 2010 mit Slogans wie „Wir schützen freie Frauen“ für ihre Politik gegen das islamische Kopftuch werben. Oder wenn im Zuge des Staatsbürger_innenschaftstests gelehrt wird, dass in Österreich der „Ehrenmord“ und die „Blutrache“ verboten und strafbar sind und die Rechtsordnung für das Zusammenleben Vorrang hat – im Gegensatz zu, wie es wohl für die Herkunftsländer der Immigrant_innen angenommen wird, gesellschaftlichen Traditionen und Bräuchen. Hier lässt sich auch eine Verschränkung der Diskurse um Integration, Geschlecht und Rassismus finden.

Diese in den Beispielen vorzufindende „Ethnisierung von Sexismus“³ rekuriert deutlich auf koloniale Muster einer abwertenden Bezeichnungspraxis und Konstruktion der

¹ Siehe Kapitel 3.3 zum Zusammenhang von Sprache und Handeln, insbesondere Derridas Konzept der „différance“, Austins Sprechakttheorie und das Performativitätskonzept nach Butler.

² Im hegemonialen Diskurs wird Integration oftmals eher als Assimilation verstanden, also als einseitige „Anpassungsleistung“ von seiten der Migrant_innen. Ich selber betrachte Integration normativ als ganzheitlichen Prozess der Inklusion, bei dem auch die Akteur_innen und Institutionen der Aufnahmegesellschaft aktiv partizipieren.

³ Ich verwende diesen Begriff in Anlehnung an Margret Jäger (1996), die mit diesem Begriff einen diskursiven Effekt beschreibt, den sie in ihren Diskursanalysen zum Thema „Sexismus im Einwanderungsdiskurs“ festgestellt hat. „Damit ist gemeint, dass frauenfeindliches und sexistisches

„Anderen“, die erst durch den europäischen Blick zu rassialisierten und vergeschlechtlichten „Anderen“ gemacht wurden⁴. Im Zuge der europäischen, kolonialen „Zivilisierungsmission“ wurden alle Menschen, die nicht in den Metropolen lebten, zu „unzivilisierten, barbarischen Wilden“, denen aber auch gleichzeitig eine freizügige und ausufernde Sexualität unterstellt wurde (Hall 1994: 160f.). Neben dieser sexuellen Zügellosigkeit wurde den „Anderen“ aber auch ein besonders patriarchales Geschlechterverhältnis zugeschrieben: „Die untergeordnete soziale Stellung der Frau galt den Kolonialherren als Beweis für die Degeneriertheit der beherrschten Kultur“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 19) und fungierte somit auch als Legitimation für die Kolonialisierung. Diese eurozentristische und paternalistische Sichtweise lässt sich in den eingangs angeführten Beispielen aus der österreichischen Politik wiederfinden, wenn es darum geht, das Zusammenleben von Menschen aus vermeintlich unterschiedlichen „Kulturen“ regeln zu wollen. Kritische Entwicklungsforschung beschäftigt sich mit diesen post- oder auch neokolonialen Mustern in Denken und Praxis, und auch an der Internationalen Entwicklung der Universität Wien werden Institutionen, Denkmuster und sozio-politische Praxen dahingehend analysiert. Sprachunterricht im Einwanderungsland als „Grenz-Raum“, in dem Politik, (unterschiedliche) gesellschaftliche Vorstellungen von Zusammenleben, kulturelle Symbole und Übersetzung aufeinanderprallen, wurde allerdings bisher in der kritischen Entwicklungsforschung kaum thematisiert.

In diesem Zusammenhang hat sich mir die Frage gestellt, in welcher Form eigentlich Vorstellungen von Geschlecht, Geschlechtsidentitäten und Beziehungs- bzw. Familienformen als Teil der österreichischen „Kultur“⁵ an Immigrant_innen vermittelt werden. Welches Bild bekommen Immigrant_innen von Geschlechterkonstruktionen in der Aufnahmegesellschaft? Sind diese wirklich Spiegelbild der aufgeklärten, toleranten und egalitären Gesellschaft, die in integrationsbezogenen Debatten immer wieder dargestellt wird? Und wie stark hängen diese geschlechtsspezifischen Vorstellungen mit Rassialisierungen⁶ zusammen (was gerade im DaF/DaZ⁷-Kontext sehr relevant ist, da hier

Verhalten als ein ethnisches Merkmal konstruiert und als solches besonders hervorgehoben wird“ (Jäger 1996: 10). Auch wenn ich in der vorliegenden Arbeit den Begriff „Rassialisierung“ in Anlehnung an Miles (1999) verwende (s. Kapitel 3.2.4), benutze ich bei diesem feststehenden Begriff das Wort „Ethnisierung“, um seinen Entstehungskontext nicht zu verschleiern.

⁴ Vgl. auch den Prozess des „Othering“ in Kapitel 3.2.2.2.

⁵ Ich verstehe Kultur als ein hybrides Konstrukt, das aber durchaus reale Auswirkungen hat. Näheres dazu s. Kapitel 3.2.2.3 und 3.3.

⁶ Zur Begriffsklärung s. Kapitel 3.2.4.

⁷ Deutsch als Fremd-/Zweitsprache

viele Menschen zusammenkommen, die selbst aufgrund von Rassismus diskriminiert werden)?

Der erste Kontakt zur österreichischen Kultur oder Gesellschaft und der deutschen Sprache findet für viele Migrant_innen oftmals in Deutschkursen statt, da erst das Bestehen dieser Kurse ein Aufenthaltsrecht im Rahmen der Familienzusammenführung oder das Ansuchen um ein Daueraufenthaltsrecht ermöglicht. Die Basis dieses Sprachunterrichts bilden Deutsch-als-Fremd-/Zweitsprache-Lehrwerke⁸.

Die enge Verknüpfung von Sprache und Integrationsdiskurs suggeriert, dass die in diesen Lehrwerken vorkommenden Bilder und Vorstellungen von Geschlecht als repräsentativ für den in Österreich geltenden Diskurs dazu anzusehen sind und somit die Fremdwahrnehmung der österreichischen Kultur unter den Deutschlernenden nachhaltig prägen.

Die Methode der Kritischen Diskursanalyse (KDA) kann nun dabei helfen, den Zusammenhang zwischen einzelnen Texten und dem gesellschaftlichen Diskurs korrekt herzustellen, also zu analysieren, wie Texte bzw. Diskursfragmente zu den Diskursen um Integration beitragen. Inwiefern sind diese Diskurse vergeschlechtlicht und rassialisiert? Welche sind die Bilder und Vorstellungen, die von Geschlecht und daraus folgenden Beziehungsformen produziert werden? Wie genau wird Geschlecht in der Lehrwerksreihe hergestellt und rassialisiert? Dies sollen die richtungsweisenden Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit darstellen.

Aufgrund der schon erwähnten starken Verknüpfung von Sprache und Integrationsdiskurs können diese Fragen exemplarisch anhand von DaF/DaZ-Lehrwerken bearbeitet werden, auch wenn, oder gerade weil, es sich hierbei um didaktische Texte handelt. Auch die KDA verweist darauf, „alle Arten von Texten als Diskursfragmente zu begreifen, die als Bausteine bzw. als Elemente übergreifender Diskurse aufzufassen sind.“ (Jäger 2004: 22) Gleichzeitig ist es wichtig, alle Diskursfragmente zu verorten und „Texte als Produkte menschlicher Arbeit anzusehen“ (ebd.) da „der Diskurs als historisches Produkt menschlicher Tätigkeit konstituiert wird und Macht ausüben kann“ (ebd.: 21). Das bedeutet, dass die in den Lehrwerken transportierten Vorstellungen von Geschlecht für das soziale und politische Zusammenleben ganz direkte Folgen haben (können).

Meine Ausgangshypothesen, die ich mithilfe der vorliegenden Arbeit überprüfen möchte, basieren auf bereits gemachten persönlichen Erfahrungen (beim Unterrichten und im

⁸ Vgl. Kleiner 2007: 22f. zur mangelnden Ausbildung und Bezahlung von DaF-/DaZ-Lehrkräften und damit einhergehend fehlende Anreize, Unterricht unabhängig von Lehrwerken kreativ und innovativ zu gestalten.

universitären Kontext bei der Analyse von Lehrwerken) und legen nahe, dass die Vorstellungen einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit und eines patriarchalen⁹ Familienbildes in den untersuchten Lehrwerken dominieren. Auch gehe ich davon aus, dass sich ein heteronormativer Grundkonsens finden lässt. Des Weiteren hege ich ausgehend von meiner Theoriebasis die Annahme, dass geschlechtsspezifische Zuschreibungen immer auch mit Rassialisierungen verbunden sind und somit einen rassistischen Grundkonsens zum Vorschein kommen lassen. Aufgrund der Tatsache, dass das von mir untersuchte Lehrwerk von offizieller Stelle als Integrationsunterstützung empfohlen wird und somit einen Spiegel der Gesellschaft darstellt bzw. darstellen soll, kann in einem weiteren Schritt die Einbindung der analysierten Diskursfragmente in den hegemonialen Diskurs in Österreich diskutiert werden.

Auch wenn ich von diesen Hypothesen ausgehe, erwarte ich dennoch, dass einige Bilder und Vorstellungen auch Geschlechter abseits stereotyper Konstruktionen präsentieren, Beziehungs- und Familienkonstellationen, die sich abseits einer wertkonservativen und heterosexuellen Norm befinden, mit einbezogen werden und somit eine alternative Betrachtungsweise an einigen Stellen ermöglicht wird.

Material und Methode

Generell war es bis vor kurzem schwer, eine Lehrwerksreihe für Deutsch als Fremdsprache zu finden, die repräsentativ für eine Analyse in Österreich herangezogen werden konnte, da fast alle in Österreich gängigen Lehrwerke von deutschen Verlagen stammen und für den österreichischen Kontext nicht extra adaptiert werden. Vor etwas über einem Jahr aber erschien eine explizit für Österreich zu verwendende Lehrbandreihe von Cornelsen, die in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelt wurde und somit direkt auf die österreichischen Sprachprüfungen und das Leben in Österreich vorbereiten soll. Auch das Vorwort vom Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz macht deutlich, dass in diesem Lehrwerk österreichische „Werte“ vermittelt werden sollen (KB A1:2). Aus diesem Grund habe ich „Pluspunkt Deutsch“ für die Diskursanalyse ausgewählt, da es durch die offizielle Empfehlung eng in Verbindung mit in Österreich hegemonialen Diskursen zu Geschlecht und Integration steht.

⁹ Zu meinem Verständnis von „patriarchal“ s. Kapitel 3.1.2.

Da die Reihe aus insgesamt drei Bänden (Sprachniveaus A1, A2 und B1) mit jeweils einem Kurs- und Arbeitsbuch, 2 Hör-CDs und einer Lehrer_innenhandreichung besteht, werde ich insgesamt neun Hefte und sechs CDs analysieren, wobei mein Fokus auf den Themenbereichen Geschlechterkonstruktionen/Personenbeschreibung, Familie/Beziehung/Freund_innenschaft, Berufe/Arbeit und Interkulturelle Beziehungen/Migration liegt. Die Analyse werde ich auf Basis der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Siegfried Jäger (2012) durchführen, da er eine sehr detaillierte Anleitung zur Analyse vorgibt, die ermöglicht, Text und Bilder in ihrer gesamten Bedeutung zu erfassen und sie gleichzeitig in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellt, was für eine kritische Analyse im Zuge postkolonialer und feministischer Theorien unerlässlich ist. Zusätzlich zur aktuellen Auflage werde ich aber auch mit einer älteren Ausgabe seines Werkes arbeiten (Jäger 2001), da in diesem einige Analyseschritte detaillierter aufgeführt und auch der theoretische Hintergrund der Tätigkeitstheorie nach Leontjew, auf die sich Jäger bezieht, ausgeführt wird. Dies schließt auch mit ein, wo möglich, alternative Lesarten der vorhandenen Texte sichtbar zu machen, um abschließend vorhandene Leerstellen zu füllen und emanzipatorische Handlungsmöglichkeiten für die Praxis aufzuzeigen.

Persönlicher und theoretischer Zugang, Motivation und Erkenntnisinteresse

Ich gehe in dieser Arbeit – aber auch prinzipiell im universitären und außeruniversitären Bereich – von dekonstruktivistischen, queer-feministischen, postkolonialen und intersektionellen Grundpositionen aus. All diese theoretischen Zugänge beschäftigen sich mit sichtbaren und unsichtbaren Machtverhältnissen und hinterfragen hegemoniale Diskurse in Bezug auf verschiedene strukturelle Ausschlusskategorien wie Geschlecht, „Rasse“, Klasse, sexuelle Orientierung, Herkunft, physische Gesundheit etc.

Aus diesem Grund bieten sich die genannten theoretischen Positionen an, implizite Bezugnahmen und Konstruktionen, explizite Aussagen und grafische Darstellungen in Bezug auf diese Kategorien in Texten¹⁰ zu analysieren und die ihnen zugrunde liegenden Machtverhältnisse aufzudecken. Dies erscheint mir für die Beantwortung meiner Forschungsfragen hilfreich und notwendig.

Auf der anderen Seite möchte ich aber auch darauf hinweisen, dass ich zwar mit herrschaftskritischen Theorien an die Analyse herangehe, aber mich innerhalb dieser

¹⁰ Zu meinem Verständnis von „Text“ s. Kapitel 4.4.

Theorien eines etablierten wissenschaftlichen Kanons bediene. So beschränke ich mich aufgrund des Umfangs einer Diplomarbeit bei der Darstellung meiner Kernkonzepte auf die „populärsten“ Wissenschaftler_innen und Theorien. Abgesehen von den postkolonialen Theorien verwende ich fast ausschließlich Literatur von (nicht nur *weißen*¹¹) Wissenschaftler_innen, die sich innerhalb der westlichen Wissenschaftstraditionen des *Globalen Nordens* verorten und somit auch einer bestimmten intellektuellen, elitären Klasse zuzurechnen sind. Auch die Sprache ist von Bedeutung: Meine Literatur ist entweder auf Deutsch oder Englisch geschrieben, was von vornherein theoretische Beiträge in anderen Sprachen ungeachtet des Inhalts ausschließt. Diese Gegebenheiten stellen für mich einen Widerspruch zu den theoretischen Ansprüchen der von mir verwendeten Theorien dar, der mir aber im relativ begrenzten Rahmen meiner Diplomarbeit als nicht auflösbar erscheint. Ich verwende die Konzepte breit rezipierter Theoretiker_innen deshalb, um die Skizzierung meiner theoretischen Zugänge so repräsentativ wie möglich zu gestalten, da sich die meisten Zugänge in diesen Feldern auf sie beziehen.

Als wissenschaftlichen Ausgangspunkt der Arbeit möchte ich vor allem die feministische Schulbuchforschung (vgl. Fichera 1996) in Deutschland nennen, welche schon Anfang der siebziger Jahre Lehrmaterialien aus einer kritischen Perspektive betrachtet hat. Diese wird bis heute fortgeführt, weist aber immer noch Leerstellen in Bezug auf die Verbindung zu postkolonialen und queeren Ansätzen auf. Auch wurden bisher kaum Sprachlehrwerke in den Fokus der kritischen Analyse genommen, obwohl diese oft den Erstkontakt von Migrant_innen zur Gesellschaft des Aufnahmelandes darstellen und somit großen Einfluss auf die Konzeptualisierung des Zusammenlebens haben. Dies hat auch stark damit zu tun, dass Immigration als bedeutender Faktor des Bevölkerungszuwachses immer noch oftmals ignoriert wird und die damit verbundenen Konsequenzen für die Erwachsenenbildung neben der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen noch immer unterrepräsentiert sind¹². Mit meiner Arbeit möchte ich dazu beitragen, diese Leerstellen zu schließen, und würde sie dementsprechend im Spannungsfeld der Postcolonial Studies und der kritischen Lehrwerksforschung positioniert sehen.

¹¹ Siehe die folgenden Ausführungen zur Schreibweise in der Einleitung.

¹² Der internationale Migrationsausblick 2013 der OECD plädiert für eine bessere Arbeitsmarktintegration von Migrant_innen in Österreich und in diesem Zusammenhang auch für bessere (Aus-, Fort- und Weiter)Bildung (vgl. OECD 2013).

Mein persönliches Forschungsinteresse zu diesem Thema leitet sich einerseits aus dem Wunsch ab, das Themenspektrum der Internationalen Entwicklung mit meinen beiden Nebenfächern Gender Studies und Deutsch als Fremd-/Zweitsprache zu kombinieren. Auf der anderen Seite kann ich mir gut vorstellen, meine spätere berufliche Tätigkeit im DaF/DaZ-Bereich anzusiedeln, wobei mir eine queer-feministische, aber auch kulturell-sensible Herangehensweise wichtig ist. In diesem Zusammenhang möchte ich herausfinden, welche Lehrwerke mich in meinem queeren, emanzipatorischen Anspruch unterstützen (können) und in welchen Diskurs die meisten Lehrwerke einzuordnen sind. Während meines Studiums von DaF/DaZ sind mir einige Lehrwerke untergekommen, die genau diesem Anspruch nicht entsprechen. Dies ist vielleicht auch darauf zurückzuführen, dass generell eine vereinfachte Sprache und somit auch vereinfachte Themenkomplexe, Konzepte und Diskussionen bevorzugt verwendet werden. Aber auch dies ist in Bezug darauf zu kritisieren, dass Lernende auf eine komplexe (Sprach-)Welt vorbereitet werden sollen und es deshalb meiner Meinung nach keinen Grund gibt, von der allgemeinen gesellschaftlichen Norm abweichende Meinungen, Lebensweisen und Identitäten nicht zu thematisieren.

In Bezug auf das Feld der Internationalen Entwicklung war es mir ein Anliegen, wie schon vorhin kurz erwähnt, anhand von Lehrwerken im Sprachunterricht für Immigrant_innen einen „Grenz-Raum“ zu untersuchen, in dem verschiedene Vorstellungen von „Kultur(en)“ aufeinandertreffen. Die vorgegebene Ahistorizität der in den Lehrwerken präsentierten Bilder und Vorstellungen möchte ich in einem kritischen, postkolonialen Kontext analysieren, sodass deutlich wird, dass kritische Entwicklungsforschung nicht immer nur in *Ländern des Südens* betrieben werden kann (eine meiner Ansicht nach paternalistische und eurozentristische Haltung, die den Modernisierungstheorien entstammt), sondern auch im *Globalen Norden* wichtige Erkenntnisse hervorbringt.

Mein Erkenntnisinteresse ist somit in anderen Worten also praktisch und theoretisch motiviert, indem ich einerseits einen Beitrag dazu leisten möchte, Leerstellen in der Forschung zu schließen – durch das Aufzeigen von der sozialen Vermittlung von Geschlecht und „Rasse“ über Diskurse und Texte in Sprachlehrwerken – und andererseits reale Veränderungen in der Konzeption von Sprachunterricht anstoßen möchte.

Allerdings muss ich auch darauf hinweisen, dass ich als Autorin dieser Arbeit keineswegs den Status einer objektiven Forscherin innehave, sondern dass auch meine persönliche

Situiertheit in Verbindung mit meiner theoretischen Verortung Einfluss nimmt auf die Wahl des Themas, der Forschungsfrage, der Methoden, des Materials und auch auf die Ergebnisse und die daraus folgenden von mir formulierten Konsequenzen. Somit möchte ich offenlegen, dass ich aus einer queer-feministischen¹³, privilegierten, *weißen*¹⁴ Position heraus schreibe, aus der Position einer Person, die in bildungsnahem, akademischem Umfeld als Frau sozialisiert wurde und mit keinerlei Migrationshintergrund¹⁵ oder physischer Beeinträchtigung markiert wird. Auch ist von großer Bedeutung, dass ich bisher auf acht Unterrichtseinheiten an praktischer Erfahrung im DaF/DaZ-Bereich zurückblicken kann, deren Kontext allerdings durch Deutsch als Zweitsprache bei Kindern geprägt war. Die Unterrichtspraxis ist aber auch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Ziele und Grenzen der Arbeit

Wie schon erläutert, möchte ich mit dieser Arbeit einen bescheidenen Beitrag dazu liefern, Leerstellen in Hinsicht auf die Verbindung von Kritischer Lehrwerksforschung mit feministischen postkolonialen Theorien zu schließen und dazu anregen, die Forschung verstärkt in diese Richtung zu lenken. So kann das hier vorgegebene Analysemodell dazu verwendet werden, weitere Lehrwerke bezüglich ihrer Konzeption von Geschlecht zu untersuchen.

Außerdem kann meine Analyse anderen interessierten Unterrichtenden bei der Auswahl ihres Unterrichtsmaterials behilflich sein und eventuell dazu anregen, sich selbst mehr mit dieser Thematik zu beschäftigen und diese – z.B. in Form von Geschlecht(sidentitäten) und Lebensformen abseits der gesellschaftlichen Norm – im Unterricht stärker einzubauen.

Wichtig ist, dass meine Analyse die rassialisierte Konstruktion von Geschlecht nur exemplarisch an einer Lehrwerksreihe aufzeigt, d.h. hier getroffene Aussagen können

¹³ Prinzipiell stellen für mich diese beiden Begriffe einen Widerspruch dar, der aber aktuell (noch) nicht aufgelöst werden kann. Je nach Kontext gewinnt oder verliert einer dieser Begriffe an Bedeutung, und da sie noch nicht (im Fall von queer) und nicht mehr (im Fall von feministisch) alleine für alle Situationen zutreffen, verwende ich sie als Paar.

¹⁴ Innerhalb der Critical Whiteness Studies wird allerdings auch kritisiert, dass der selbstreferierende Fokus auf „Weißsein“ *weiße* Personen als Wissensproduzent_innen hervorhebt und *Schwarze* Personen als Akteur_innen wiederum ausgeblendet werden, auch wenn dies in Widerspruch zu den angestrebten Zielen dieses Theoriekomplexes steht (vgl. z.B. Piesche 2005: 15). Trotzdem erscheint mir eine Selbstverortung für die folgende Arbeit hinsichtlich meiner Verwendung herrschaftskritischer Theorien notwendig.

¹⁵ Auch wenn ich aus Deutschland komme, werde ich rein äußerlich und sprachlich als Teil der Mehrheitsgesellschaft in Österreich wahrgenommen und leide nicht unter rassistischer Diskriminierung.

auch nur für diese Reihe gelten. Da diese Reihe aber offiziell vom ÖIF empfohlen wird, kann davon ausgegangen werden, dass die hier produzierten Bilder zumindest einen Teil des hegemonialen Diskurses in Österreich darstellen. Auch möchte ich besonders hervorheben, dass ich mich im Rahmen dieser Diplomarbeit nur mit der Ebene der Produktion von Wissensbeständen auseinandersetze, nicht aber mit deren Rezeption. Diese ist abhängig von vielen unterschiedlichen Faktoren – wie der Lehrperson, den Lernenden, der Lernumgebung, dem Lernziel und der persönlichen Motivation und Einstellung aller Beteiligten – und ließe sich nur exemplarisch anhand einer qualitativen Forschung wie der teilnehmenden Beobachtung eruieren.

Aufbau

Zunächst möchte ich in Kapitel 2 die Entwicklung der wissenschaftlichen Lehrwerksanalyse und –kritik nachzeichnen, in deren Bereich ich auch meine inhaltskritische Diskursanalyse einordne. Hier liegt der Fokus in einem zweiten Schritt vor allem auf dem Teilbereich der feministischen Schulbuchforschung, für die ich insbesondere den Forschungsstand in Österreich darlegen möchte.

Im Theorieteil der Arbeit, Kapitel 3, möchte ich zunächst einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand der von mir verwendeten Theorien hinsichtlich der Konstruktion und Vermittlung von rassialisierten Geschlecht(sidentitäten) und Beziehungsformen geben. Hierbei erläutere ich auch aus ihnen hervorgehende zentrale Konzepte und grundlegende Begriffe, die für meine Arbeit von Bedeutung sind. Wie schon erwähnt, beschränke ich mich zwecks der Repräsentativität auf einige zentrale Theoretiker_innen, die in ihren Wissenschaftsfeldern breit rezipiert worden sind und die mir dabei hilfreich erscheinen, Antworten auf meine Forschungsfragen zu finden.

Kapitel 4 widmet sich der ausführlichen Darstellung der methodischen Vorgangsweise, die in dieser Arbeit Verwendung findet. Den größeren Teil werden die Erläuterung der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2012) und ihr Verständnis von Diskurs einnehmen, da diese das Kernstück meiner empirischen Analyse darstellen. Zusätzlich verwende ich methodische Elemente einer Studie von Markom/Weinhäupl (2007), die ich kurz in Bezug auf ihre Abweichung von der Methode nach Jäger skizzieren werde.

Meine empirische Lehrwerksanalyse folgt dementsprechend in Kapitel 5. Im Rahmen der Kritischen Diskursanalyse analysiere ich das Material in der von Jäger vorgeschlagenen Reihenfolge (Struktur- und Feinanalyse) und beginne dabei jeweils beim Sprachniveau

A1 und ende beim Niveau B1. Anhand einiger Beispiele veranschauliche ich die Analyseschritte. Meine Ergebnisse fasse ich abschließend noch einmal zusammen.

In Kapitel 6 möchte ich schließlich die Ergebnisse meiner empirischen Analyse mit den eingangs von mir präsentierten theoretischen Überlegungen zu Vergeschlechtlichung und Rassialisierung im postkolonialen Kontext zusammenführen. Auch stellt dies den dritten und letzten Schritt nach Jägers Kritischer Diskursanalyse dar: die diskursanalytische Einordnung in den Gesamtzusammenhang. Rückbeziehend auf meine Forschungsfragen möchte ich hier zusammenfassend die endgültigen Thesen meiner Arbeit präsentieren. Auch möchte ich auf Leerstellen aufmerksam machen und anschließend in Kapitel 7, dem Ausblick, einige Konsequenzen und Möglichkeiten für die zukünftige Forschungs- und Unterrichtspraxis aufzeigen.

Anmerkungen zur Schreibweise

Sprache ist etwas, das unsere gesellschaftlichen Verhältnisse und individuelle Konstitution tagtäglich reproduziert und bestimmt. Auch gehe ich, in Anlehnung unter anderem an Butler, davon aus, dass Sprache und Benennung/Anrufung gleichbedeutend mit Handeln sind, da Sprache etwas Schaffendes ist: „Das Ziel der Anrufung ist nicht deskriptiver, sondern inaugurativer Art.“ (Butler 1998: 59). Wenn Sprache nicht auch gleichzeitig mit Handeln verknüpft wäre, so hätte sie keine Bedeutung, und solange das Handeln nicht in irgendeiner Weise erkannt, gedacht (was auch zur Sprache gehört) oder benannt wird, so bleibt es folgenlos und wird nicht beachtet. Auf der anderen Seite muss man sich auch der Grenzen des transformativen Potentials von Sprache bewusst sein, da Handeln und Sprache immer schon durch Diskurse vorsituieren sind (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2001: 68).

Da ich Sprache eine große Bedeutung zuspreche, möchte ich auch in der vorliegenden Arbeit versuchen, meinen emanzipatorischen Anspruch im Umgang mit Sprache umzusetzen. Generell versuche ich bei der Bezeichnung von Personen, wenn möglich, geschlechtsneutrale Begriffe zu verwenden (wie zum Beispiel „Studierende“). Falls dies nicht möglich ist, verwende ich den Unterstrich „_“, um darauf aufmerksam zu machen, dass es auch individuelle Verortungen abseits der bipolaren gesellschaftlichen geschlechtsspezifischen Norm gibt, die sich nicht unbedingt kategorisieren lassen (wollen). Allerdings ist der (Nicht)Gebrauch des Unterstriches auch kontextabhängig: vor

allem im Analysekapitel werden häufiger Bezeichnungen auftauchen, die das Geschlecht einer Person eindeutig markieren. Da in der Lehrwerksreihe ausschließlich zweigeschlechtliche Formulierungen und somit auch zweigeschlechtlich markierte Personen vorkommen, sehe ich diesen Kompromiss als Notwendigkeit im Rahmen meiner Analyse an, um die sprachliche Realität in den Lehrwerken adäquat zu erfassen. Wenn ich also geschlechtszuweisende Formulierungen verwende, geschieht dies mit voller Absicht; wichtig ist es mir aber, hervorzuheben, dass ich sie dennoch als sozial konstruiert verstehe.

Andere Begriffe, die ich als soziale Konstruktion verstehe und/oder auf deren problematischen Hintergrund ich aufmerksam machen möchte, schreibe ich kursiv, wie z.B. *weiß*, *Schwarz*, *Globaler Süden* und *Globaler Norden*. Zusätzlich schreibe ich *Schwarz* im Gegensatz zu *weiß* groß, um auf das Widerstandspotential historischer und aktueller *Schwarzer* Bewegungen zu verweisen (Eggers/Kilomba/Piesche u.a. 2005: 13). Dadurch wird sprachlich die Bedeutung *Schwarzer* Personen als Akteur_innen hervorgehoben. Wichtig ist mir, dass die Begriffe *weiß* und *Schwarz* nicht als tatsächliche Hautpigmentierungen anzusehen sind, sondern als geopolitische Markierungen in einem bestimmten Hierarchieverhältnis, das Ressourcen und gesellschaftliche Anerkennung ungleich verteilt.

Nach langen Überlegungen habe ich mich auch dazu entschieden, den Begriff „*Rasse*“ auf Deutsch zu verwenden; allerdings in Kursivschrift, um auf seinen konstruierten Charakter aufmerksam zu machen, und zusätzlich in Anführungszeichen aufgrund seiner problematischen Konzeption – durch die nationalsozialistische Verknüpfung – im deutschsprachigen Raum. In Anlehnung an Mecheril bevorzuge ich den Begriff „*Rasse*“ gegenüber „Ethnie“ oder dem englischen Begriff „race“, da bei den letzteren die Gefahr der Verharmlosung und Verschleierung rassistischer Tatsachen gegeben ist. „Das Wort [„*Rasse*“] ist böse, es sticht, es tut weh – kein anderes Zeichen, das besser passte“ (Mecheril nach Dietrich 2007: 23). Auch ist der Begriff in der österreichischen Alltagssprache sowie in politischen und medialen Diskursen weiterhin vorzufinden (ebd.: 16f.), weshalb ich es wichtig finde, diesen Begriff zu verwenden, wenn auch in einer kritischen Art und Weise.

2 Entwicklung der Lehrwerksanalyse und –kritik

Auch wenn ich in der vorliegenden Analyse die Methode der Kritischen Diskursanalyse anwende und diese detailliert erläutere, so möchte ich dennoch kurz den wissenschaftlichen Hintergrund vorstellen, in dessen Tradition inhaltskritische Lehrwerksanalysen (wie die KDA) durchgeführt werden. Da ich auch meine Arbeit aufgrund ihrer Vorgehensweise und Ziele in der Tradition der inhaltskritischen, feministischen Schulbuchforschung verorte, möchte ich einen kurzen Überblick über die Entwicklung dieses Forschungsstranges geben. Trotzdem möchte ich hervorheben, dass sich inhaltskritische Analysen bisher kaum in postkolonialen und intersektionellen Zusammenhängen verorten, sodass die vorliegende Arbeit in dieser Hinsicht dazu beitragen kann, einige Leerstellen zu schließen und die unterschiedlichen Theorietraditionen miteinander zu verknüpfen.

Zunächst einmal muss zwischen dem Bereich der Analyse und der Kritik unterschieden werden – die aber beide unter den Begriff der (kritischen) Lehrwerksforschung subsumiert werden können – da sie unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgen und nach anderen Verfahren arbeiten. Die wissenschaftliche Lehrwerkanalyse konzentriert sich auf die Erfassung festgelegter Aspekte, wie z.B. grammatikalische Progression¹⁶ oder Bedingungsfaktoren der Lehrwerkentwicklung. Neuner (1994) identifiziert sechs verschiedene Bedingungsfaktoren, die bei der Gestaltung eines Lehrwerks eine große Rolle spielen: konstruktive (fremdsprachenlerntheoretische Erwägungen) und analytische (sprach- und textwissenschaftliche, aber auch landeskundliche Faktoren) (beide als fachspezifische Faktoren), legitimative (soziale Rahmenvorstellungen zu Schule und Lehrwerk allgemein), institutionelle (v.a. Lehrpläne), reflexive (zugrunde liegende didaktisch-pädagogische Konzepte) und materielle (z.B. Umfang des Lehrwerks, aber auch Markt und Preis) (als allgemeine, fächerübergreifende Faktoren) Bedingungen (Neuner 1994: 13). Das Lehrwerk ist in dieses „Bedingungsgefüge“ (ebd.: 12)

¹⁶ Unter der grammatikalischen Progression wird in der Fremdsprachendidaktik die Festlegung der Abfolge einzelner Lernschritte verstanden, also die Planung des Lernprozesses in einem zeitlichen Rahmen. Diese orientiert sich natürlich an übergeordneten Lehrplänen, muss sich aber auch an individuelle Spracherwerbsfähigkeiten anpassen.

eingebunden, das durch die Lehrwerkanalyse entweder synchron oder diachron analysiert werden kann.

Die Lehrwerkkritik dagegen, die zwar auf den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse basiert, geht noch einen Schritt weiter und möchte Empfehlungen aussprechen, welche Lehrwerke für welche Zielgruppe besonders geeignet sind (oder auch nicht). „Aufgabe der Lehrwerkkritik ist es also, ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach den festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten (Vorzüge/Schwächen)“ (ebd.: 17). Hier sind also jeweils auch die Lernziele und Ausgangsbedingungen der Zielgruppe zu beachten. Allerdings muss im Rahmen der Lehrwerkkritik auch auf die hohe Anzahl an Negativurteilen hingewiesen werden, da ein Lehrwerk grundsätzlich mehrere Jahre benötigt, um veröffentlicht zu werden. Dies bedeutet, dass es den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik nie komplett gerecht werden kann. Das ist natürlich auch für meine eigenen Ergebnisse nicht zu ignorieren.

(Kritische) Lehrwerksforschung entwickelte sich im deutschsprachigen Raum erst in den sechziger bzw. siebziger Jahren. Da Fremdsprachenlehrwerke bis in die fünfziger Jahre kaum Unterschiede voneinander aufwiesen (z.B. aufgrund der Tatsachen, dass Fremdsprachen einer kleinen Bildungselite in den Gymnasien vorbehalten waren und Lehrwerke oftmals eine Monopolstellung inne hatten), war auch eine Analyse oder Kritik an ihnen überflüssig. In den sechziger Jahren kam es dann aber zu einer Öffnung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland: die Volksschule wurde zur Hauptschule weiterentwickelt, in der dann auch Englisch als Pflichtfach eingeführt wurde, Realschulen und Gymnasien wurden ausgebaut und geöffnet und das Fremdsprachenangebot in der Erwachsenenbildung wurde massiv erweitert (ebd.: 11). Dies führte dazu, dass sich auch das Angebot an Lehrwerken vergrößerte, die sich von nun an zudem methodisch stark unterschieden¹⁷. Somit formierte sich dann auch der erste Arbeitskreis, der sich dezidiert der wissenschaftlichen Lehrwerksforschung, -analyse und -kritik im Fremdsprachenunterricht widmete (Heuer/Müller/Schrey 1970 und 1973), Arbeitsprogramme vorlegte und Forschungsergebnisse veröffentlichte.

¹⁷ Die bis dahin vorherrschende „Grammatik-Übersetzungs-Methode“, die ihren Fokus auf das starre Übersetzen der Ausgangs- in die Fremdsprache und das Auswendiglernen der Grammatik gelegt hat, wurde zunehmend von audiolingualen Methoden abgelöst, die die Fertigkeiten Hören und Sprechen stärker in den Fremdspracherwerb mit einbezogen.

Allerdings stützten sich diese ersten Lehrwerkanalysen auf Einzelaspekte vor allem grammatikalischer Art, aber auch auf Phonetik und die Kontextualisierung der im Lehrwerk vorkommenden Sprache und Texte (Krumm 1994a: 23). Inhaltsbezogene Analysen oder Kritik standen vorerst nicht im Fokus der Forschung. Interessant ist auch, dass sich der Bereich der Lehrwerkkritik vor allem außerhalb des staatlichen Schulbereichs entwickeln konnte, also vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung und des Fremdsprachenerwerbs, da im staatlichen Bereich schon ein internes Begutachtungsverfahren „hinter verschlossenen Türen“ (Neuner 1994: 18) existierte. Im außerschulischen Bereich kam es zur Entwicklung einiger Analyseraster bzw. Kriterienkataloge, von denen die Wichtigsten das *Mannheimer Gutachten* (Engel u.a. 1977 und 1979), das erstmals ausführliche Gutachten kompletter Lehrwerke anhand eines spezifischen Kriterienrasters durchführte, und das *Gutachten des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* (Barkowski u.a. 1982) sind. Das *Mannheimer Gutachten* umfasst die Bereiche Linguistik, Didaktik und Landeskunde, während es dem *Gutachten des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* darum geht, die Adäquatheit von Lehrwerken speziell für die Zielgruppe der Arbeiter_innen mit Migrationshintergrund zu beurteilen (z.B. ob sie ausreichend auf die Berufspraxis und alltägliche Situationen vorbereiten). Aber auch der „*Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*“ ist ein wichtiges Kriterienraster, da vor allem landeskundliche und kulturelle Aspekte von Bedeutung sind, bei denen auch die Bedeutung von (vergeschlechtlichten) Identifikationsfiguren eine große Rolle spielt (Krumm 1994b: 101). Die Gutachten basieren prinzipiell auf der Idee, dass Lehrwerke unabhängig von der praktischen Erfahrung, mit ihnen im Unterricht zu arbeiten, analysiert und kritisiert werden können und müssen (Krumm 1994a: 25).

Trotzdem muss festgehalten werden, dass Begutachtungsraster die Interessen und didaktischen Ziele ihrer Verfasser_innen zum Ausdruck bringen. Kast hat folgende Einschränkungen für die Lehrwerkkritik formuliert: die Subjektivität eines jeden Kriterienrasters, die Subjektivität jeder Beurteilung aufgrund eines solchen Kriterienrasters, die Abhängigkeit der Kriteriengewichtung von vielen externen Faktoren, und die kontextuelle Abhängigkeit jeder Lehrwerkbegutachtung (z.B. Staat, Institut, Kollegium) (Kast 1990: 3). Diese Subjektivität kann sich auf unterschiedliche Aspekte richten, wie z.B. die Methode (dadurch, dass derzeit die kommunikativen Methoden in der Fachdidaktik hoch angesehen sind, kann es sein, dass diese implizit als Norm gesetzt

wird und Lehrwerke danach beurteilt werden) oder aber auch auf inhaltlich-ideologische Aspekte, wie z.B. die feministische Schulbuchforschung. Es ist aber hervorzuheben, dass die meisten Verfasser_innen von Kriterienkatalogen ihre theoretischen Standpunkte und methodische Verortung in der Fremdsprachendidaktik nicht offenlegen, woraus eine scheinbare Objektivität folgt (Kleiner 2007: 26). Gerade aber in inhaltskritischen Analysen (worunter auch die vorliegende kritische Diskursanalyse zu fassen ist) und in der Lehrwerkkritik wird die theoretische Verortung meist implizit durch die zu erfassenden Analysekategorien und den Bezug der Autor_innen auf Konzepte bestimmter Theorieströmungen deutlich.

2.1 Feministische Schulbuchforschung

Da auch meine eigene Analyse in den Bereich der inhaltskritischen Lehrwerksanalyse fällt, möchte ich im nächsten Abschnitt kurz auf die Entwicklung der feministischen Schulbuchforschung eingehen, die sich als erste explizit mit der Kategorie Geschlecht in Lehrwerken beschäftigt hat.

Feministische Schulbuchanalysen wurden (in der Bundesrepublik Deutschland) in etwa seit den siebziger Jahren durchgeführt, nachdem die Frauenbewegung das aufkommende Feld der Lehrwerksanalyse und -kritik für sich entdeckt und somit die Unterrepräsentation inhalts- und vor allem geschlechterkritischer Analysen bemerkt hatte. Der Fokus dieser ersten Analysen lag vor allem auf der Darstellung des Frauenbildes in Lehrwerken. Es ging darum, patriarchale Strukturen und Bilder aufzudecken, die Unterrepräsentation von Frauen in Lehrwerken anzuprangern und Effekte hinsichtlich tatsächlicher Diskriminierungserscheinungen von Mädchen in der Schule aufzuzeigen. Dabei kam der Differenzansatz der damaligen frauenpolitischen Bewegung explizit zum Tragen, indem in einem weiteren Schritt auch gefordert wurde, die Stärken und Kompetenzen von Mädchen und Frauen in Lehrwerken mehr zu betonen, um ihrer Unterdrückung entgegen zu wirken (Fichera 1996: 48). Verschränkungen mit anderen Kategorien wie der Diskriminierung aufgrund von sozialer Klasse oder Rassismus wurden zwar in ihrer Bedeutung wahrgenommen, aber anfangs nicht thematisiert.

Auch wenn die Anfänge der feministischen Schulbuchforschung essentialistische Vorstellungen von Geschlecht hatten, so bildeten sie doch den Ausgangspunkt für die

kritische Betrachtung der Kategorie Geschlecht (und anderer Ausschlusskategorien) in der Lehrwerksanalyse. Im Anschluss folgten auch immer mehr Analysen, die eine sozialkonstruktivistische Auffassung von Geschlecht vertraten. Eine der ersten Analysen wurde von Brehmer 1982 durchgeführt, in der sie folgende Ergebnisse festhielt:

Sexismus werde an der Unterrepräsentanz von Frauen und Mädchen, an geschlechtsspezifischer Rollenverteilung und deren unkritischer Darstellung, an geschlechtsspezifischen Berufen, an der primären Darstellung erwachsener Frauen als Mütter, an geringerem Aktionsradius von Frauen im Vergleich zu Männern, an Veranschaulichung von Gefühlen primär an Mädchen, an Diskriminierung alternativer Lebensformen oder am feministischen „Emanzipationseckchen“ in Alibifunktion erkennbar (Brehmer 1982: 14).

In einem späteren Artikel, den sie 1990 veröffentlichte, stellte sie fest, dass sich an dieser Realität in den Lehrwerken kaum etwas verändert hatte. Auch Fichera kam 1989 zu dem Schluss, dass Schulbücher einseitige Frauen- und Männerbilder vermittelten, wobei sie sich explizit auch auf die Konstruktion von Männlichkeit bezog (Fichera 1989). Interessant ist bei Fichera auch, dass sie als erste die Frage nach der Darstellung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen (von Frauen) in ihren Kriterienkatalog einbezieht. Allerdings kommt auch sie erneut in einer Studie 1996 zu der Feststellung, dass Sexismus in Schulbüchern keinesfalls schwerer aufzufinden ist, sondern an Popularität im wissenschaftlichen und im Alltagsdiskurs sogar zugenommen hat (Fichera 1996: 21f.). Auch Hunze kommt in ihrem Artikel 2003 zu der Auffassung, dass „die Forderung nach einer durchgängig gleichberechtigten Darstellung der Geschlechter im Schulbuch [...] nicht erfüllt [ist]“ (Hunze 2003: 80), auch wenn sie einige Verbesserungen feststellen konnte.

Für die Situation in Österreich können vor allem zwei Werke hervorgehoben werden: zum einen eine groß angelegte, explizit auf Fremdsprachenlehrwerke ausgerichtete (zu denen es in der feministischen Schulbuchforschung bisher noch nicht viele Analysen gibt) Untersuchung vom Verband Wiener Volksbildung (1999). Die von Kreysler-Kleemann/Schuster 1999 herausgegebene „Untersuchung zu Fragen geschlechtersensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen“ hat Lehrwerke in den Fächern Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch auf geschlechtsspezifische Aspekte hin untersucht, jedoch zusätzlich Lehrende und Lernende bezüglich ihrer Rezeption der dargestellten Inhalte befragt. Sie stellt fest, „dass generell Formen

geschlechtergerechter Kommunikation und Aspekte geschlechtersensibler Pädagogik sowohl im Unterrichtsgeschehen als auch im Rahmen der Unterrichtsmaterialien kaum einen Niederschlag finden“ (Kreysler-Kleemann/Schuster 1999: 253). Auch wenn diese Studie die erste flächendeckende Untersuchung von Fremdsprachelehrwerken im Bereich der Erwachsenenbildung in Österreich darstellt, so sind die untersuchten Lehrwerke in den achtziger Jahren oder Anfang der neunziger Jahre entstanden und somit nicht mehr aktuell. Zum anderen und weitaus aktueller, zurzeit sogar eine der aktuellsten, gibt es eine 2007 veröffentlichte Studie von Markom und Weinhäupl mit dem Titel „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“. Wie schon im Titel erkennbar, liegt der Fokus hier nicht auf Fremdsprachelehrwerken, sondern vor allem auf Schulbüchern der Fächer Geschichte, Geographie- und Wirtschaftskunde, aber auch Biologie. Hervorzuheben ist, dass die Autorinnen explizit auch auf das Konzept der Heteronormativität eingehen und Leerstellen hinsichtlich der Darstellung nicht-heteronormativer Identitäten und Lebensweisen aufzeigen. Zusammenfassend stellen sie fest: „Die AutorInnen von Schulbüchern (aber auch anderen Sachbüchern) verabsäumen es weitgehend, die Rolle und Position von Heterosexualität zu reflektieren. Damit folgen sie der heteronormativen Tradition und legen diese implizit fest.“ (Markom/Weinhäupl 2007: 171) Beide Studien entwerfen zusätzlich Vorschläge und Anregungen, wie die von ihnen analysierten Leerstellen überkommen werden können.

Generell ist für die feministische Schulbuchforschung der praxisorientierte Aspekt einer tatsächlichen Veränderung der patriarchalen Darstellung von Geschlechtern immer schon sehr bedeutsam gewesen. Fichera beschreibt sie deshalb als „unendliche Geschichte“ (Fichera 1996: 329), weil, wie schon erwähnt, das Erscheinen von Lehrwerken (und damit ihre Darstellung von Geschlechtern) mit der wissenschaftlichen Diskussion notgedrungen nicht Schritt hält. Dabei muss aber beachtet werden, dass die ständige Wiederholung der stereotypen Darstellung von Frauen/Mädchen und Männern/Jungen in Lehrwerken durch inhaltskritische Analysen (die ja, um zu kritisieren, erst den Gegenstand der Kritik beschreiben müssen) auch die Gefahr birgt, die institutionalisierte Zweigeschlechtlichkeit zu reproduzieren und zu festigen. Auch darf nicht übersehen werden, dass die Lehrwerke nur eine Ausgangsbasis für die Lehrenden bieten, Unterricht zu gestalten. Die individuelle Umsetzung durch die Lehrenden und die individuelle Rezeption der Lernenden spielen im Unterricht und auch im Fremdsprachenerwerb eine große Rolle; sie können sich die präsentierten Inhalte unterschiedlich und produktiv

aneignen (Kleiner 2007: 29). Allerdings birgt ein Ansatz, der auf dekonstruktivistischen und postkolonialen Theorien beruht, diese Gefahr eher weniger, da hier nicht von essentialistischen, prädiskursiven Identitäten und Geschlechtern ausgegangen wird. Auch wenn in der vorliegenden Analyse immer wieder darauf Bezug genommen wird, wie Frauen und Männer z.B. in Berufen oder Lebensformen dargestellt, welche Charakteristika ihnen zugeschrieben werden oder wie die dargestellte Gesellschaft hierarchisch strukturiert ist – was auch im Rahmen dekonstruktivistischer Theorien relevant ist – so wird doch verstärkt nach diskursiven Leerstellen, Normierungen, dem Konstruktionsprozess und der darstellenden Perspektive und ihrer diskursiven Einordnung insgesamt gefragt (ebd.: 29f.).

3 Theoretischer Hintergrund

Im Zuge der Analyse, die ich im Schreibprozess dem theoretischen Teil der Arbeit vorgelagert habe, ist sehr deutlich geworden, dass Geschlecht und „Rasse“ nicht als getrennte Kategorien isoliert voneinander betrachtet werden können. In einigen Kontexten war es zum Beispiel auffällig, dass bestimmte Familiensituationen in der Lehrwerksreihe nur von *weißen* Charakteren dargestellt werden (vgl. z.B. beim Thema „Gerechte Arbeitsteilung“, s. Kapitel 5.4.2.1) oder dass den rassialisierten „Anderen“ patriarchale Gesellschaftsstrukturen zugeschrieben werden. Aus diesem Grund möchte ich in diesem Kapitel den theoretischen Hintergrund einer intersektionellen Konzeption sozialer Ausschlusskategorien darstellen, da nur anhand einer intersektionellen Perspektive die dargestellte Realität in der Lehrwerksreihe adäquat erfasst werden kann. Gleichzeitig steht diese Konstruktion von rassialisierten „Anderen“ in einer kolonialen Tradition, die nicht-westliche Gemeinschaften abwertet und ihnen „Entwicklung“ hinsichtlich technischen Fortschritts und einer Demokratisierung der Gesellschaft abspricht. Daher möchte ich auch auf postkoloniale Theorien eingehen, die diese Prozesse präzise erfasst haben, und hier besonders feministische Ansätze hervorheben, da diese für meine Forschungsfragen bedeutsam sind. Auch werde ich meinen Zugang zum Zusammenhang von Sprache und Handeln bzw. Wirklichkeit näher erläutern, da hier ersichtlich wird, warum ich einer Analyse von Text gesellschaftliche und wissenschaftliche Bedeutung zuspreche. Dieser Aspekt wird jedoch in Kapitel 4 noch einmal näher beleuchtet.

3.1 Intersektionalität

Die Idee der Perspektive der Intersektionalität hat eine weitaus längere Geschichte als ihr Name, der erst 1989 von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw geprägt wurde. Sie entspringt den Kämpfen *Schwarzer* Feministinnen in den USA, die die exkludierenden Praktiken der *Schwarzen* Bürgerrechtsbewegung einerseits und der *weißen* Frauenbewegung andererseits kritisierten (Anthias/Yuval-Davis 1992: 100ff.). *Schwarze* Frauen sahen sich in einem Dilemma der Unsichtbarkeit: In der

Frauenbewegung herrschte ein struktureller Rassismus vor, in der Bürgerrechtsbewegung struktureller Sexismus. *Schwarze* Frauen fühlten sich von keiner der beiden Gruppen adäquat repräsentiert. Schon im 19. Jahrhundert verwies eine ehemalige Sklavin auf Hierarchien, Rassismus in der Frauenbewegung und Klassenunterschiede: In ihrer berühmt gewordenen Rede auf der „Women’s Rights Convention“ 1851 in Ohio stellte Sojourner Truth die rhetorische Frage: „And ain’t I a woman?“ und stellte damit gleichzeitig das einheitliche Subjekt *Frau* in Frage. Sie setzte sich zugleich für die Abolition und das Wahlrecht für Frauen ein (Winker/Degele 2009: 11).

3.1.1 Frühe Vorläuferinnen: *Black Feminists*

In den USA entwickelte sich aufgrund dieser Unsichtbarkeit von *Schwarzen* Frauen die theoretische und aktivistische Strömung des *Black Feminism*, der es um gegenhegemoniale Darstellungen von rassistischen, sexistischen und kapitalistischen Macht- und Unterdrückungsstrukturen ging. Frühe Vorläuferinnen, an die das Intersektionalitätskonzept später anknüpfte, machten auf die spezifischen Diskriminierungserfahrungen von *Schwarzen* Frauen aufmerksam. Hier ist vor allem Frances Beale ist zu nennen, die mit ihrem Konzept der *double jeopardy* von einer doppelten Diskriminierung als *Schwarze* Frau ausgeht (vgl. Walgenbach 2007: 44).

Allerdings gingen die meisten dieser ersten Konzepte eher von klar voneinander abgrenzbaren Kategorien aus, aufgrund derer spezifische Diskriminierungserfahrungen „addiert“ werden können (Winker/Degele 2009: 10). So wird z.B. angenommen, dass eine *Schwarze* Frau aufgrund zusätzlicher rassistischer Diskriminierungserfahrungen immer „doppelt so stark“ diskriminiert wird wie eine *weiße* Frau, eine lesbische *Schwarze* Frau folglich dreimal so stark usw. Hierbei wird aber übersehen, dass in spezifischen Situationen unterschiedliche Mechanismen der Diskriminierung greifen, die nicht immer auf alle Ausschlusskategorien gleich stark abzielen oder auch in manchen Situationen bestimmte Identitätsmerkmale mehr oder weniger von Bedeutung sind als andere (Crenshaw 1994: 44).

Z.B. distanzierte sich Deborah King später mit dem Konzept der *multiple jeopardy* bzw. *multiple consciousness* (King 1988) explizit von einer additiven Zugangsweise und bescheinigte einem Zusammenkommen unterschiedlicher Diskriminierungsachsen eine

andere Qualität (vgl. Räthzel 2004: 253). Einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Intersektionalitätskonzepts hatte auch die *Schwarze* feministische Standpunkt epistemologie um Patricia Hill Collins, die diese infolge einer Kritik an der klassischen feministischen Standpunkttheorie entwickelte: Diese richtete sich hauptsächlich nach westlichen, *weißen* Frauen der Mittelklasse (Collins 2000: 270ff.). Nach Collins sei die homogene Konzeptualisierung der Gruppe „Frauen“ nicht zulässig, und besonders die Lebensrealitäten afroamerikanischer Frauen differierten beträchtlich von denen, die der feministischen Epistemologie zugrunde gelegt werden (ebd.). Die strukturellen Diskriminierungskategorien *race*, *class* und *gender* müssten zusammen betrachtet werden, eine additive Wirkung dieser lehnt Collins allerdings ab. Trotzdem sei die allgegenwärtige und historische Unterdrückung von *Schwarzen* US-Amerikanerinnen – die sich in den drei Dimensionen Ökonomie, Politik und Ideologie manifestiert – nicht mit der von Frauen im Allgemeinen zu vergleichen, weshalb Collins eine *Schwarze*, feministische Epistemologie für notwendig erachtet. Deren Hauptziel müsse *empowerment* sein, um die gesellschaftliche und vor allem auch wissenschaftliche Unterdrückung von *Schwarzen* Frauen zu bekämpfen (ebd.).

Ein wichtiger Meilenstein für die Weiterentwicklung des Intersektionalitätsparadigmas¹⁸ war die Gründung des Combahee River Collective 1974 in Boston in den USA. Ihr berühmt gewordenes *Black Feminist Statement*, das 1977 veröffentlicht wurde, forderte eine

integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face (Combahee River Collective 1981: 210).

In ihrer wissenschaftlichen und politischen Arbeit identifizierten sich die Gründerinnen des Komitees als *Schwarze*, sozialistische und lesbische Feministinnen und legten den Fokus auf die erwähnten „*interlocking oppressions*“. Für den wissenschaftlichen Kontext bedeutete dies, dass sie Diskriminierungen aufgrund von „*Rasse*“, Geschlecht, sexueller

¹⁸ Ich verwende hier mit Walgenbach den Begriff des Paradigmas, der nach Kuhn einer „*scientific community* ein Set von Begriffen, theoretischen Interventionen, Prämissen, Problemstellungen und Lösungsvorbildern zur Verfügung [stellt]“ (Kuhn zitiert nach Walgenbach 2012: 2). Obwohl einige Kritiker_innen dem Konzept der Intersektionalität aufgrund seiner Inkohärenz keine paradigmatische Funktion zuschreiben (z.B. Bührmann 2009), so argumentiert Walgenbach mit Kuhn, dass gerade die Offenheit ein wichtiges Potenzial des Konzeptes darstellt und es für ein wissenschaftliches Paradigma nicht notwendig sei, dass sich alle Wissenschaftler_innen über dessen vollständige Interpretation einig seien (ebd.).

Orientierung und Klasse nicht mehr als isoliert voneinander betrachteten, sondern als ineinander verschränkt zusammendachten, da dies der lebensweltlichen Realität eher entspreche.

Aber auch andere wissenschaftliche Beiträge von *Black feminists* oder *Women of Color*¹⁹ machten in den siebziger und achtziger Jahren auf die Ausblendung *Schwarzer*, ‚nicht-westlicher‘ und nicht-heterosexueller Frauen aus feministischen (Wissenschafts)Kontexten aufmerksam. Hier sind vor allem „All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave: Black Women’s Studies“ von Hull, Gloria T./Bell Scott, Patricia/Smith, Barbara 1982 und „This Bridge Called my Back: Writings of Radical Women of Color“ von Anzaldúa, Gloria/Moraga, Cherrie 1981 zu nennen (vgl. Walgenbach 2012: 4). Andere bedeutsame Theoretikerinnen und Werke sind bell hooks (1981 und 1984), Angela Davis (1982) und Audre Lorde (1981 und 1988) (vgl. ebd.). Bell hooks z.B. thematisierte die unterschiedliche Bedeutung von „Arbeit“ und „Familie“ für *weiße* und *Schwarze* Frauen in den USA: während *weiße* Feministinnen die weiblich konnotierte Reproduktionsarbeit als Ausbeutung kritisierten, machte sie darauf aufmerksam, dass dieselbe Arbeit im Kontext der Sklaverei für viele *Schwarze* Frauen Sicherheit vor rassistischer Verfolgung und Geborgenheit bot.

Historically, black women have identified work in the context of the family as humanizing labour, work that affirms their identity as women, as human beings sharing love and care, the very gestures of humanity White supremacist ideology claimed black people were incapable of expressing. In contrast to labour done in a caring environment inside the home, labour outside the home was not often seen, as stressful, degrading, and dehumanizing (hooks 1984: 133f.).

Etwas später prägte hooks in einem Interview auch den Begriff der „white supremacist capitalist patriarchy“²⁰, „because I wanted to have some language that would actually

¹⁹ Die *Women of Color* haben seit Beginn der achtziger Jahre massiv Kritik an der universellen Kategorie „Frau“ des westlichen Feminismus geübt, indem sie, aufbauend auf *Black Feminists* und postkolonialen Theoretiker_innen, intersektionale Machtverhältnisse aufgrund von „Rasse“, Geschlecht, sexueller Orientierung und Klasse aufdeckten.

²⁰ Ich lehne mich in meiner Analyse an hooks Gebrauch des Begriffes „Patriarchat“ an, auch wenn einige Kritikerinnen diese Wortwahl mittlerweile für veraltet bzw. zu undifferenziert halten (z.B. Axeli-Knapp 2012, Butler 1991). Cyba verweist allerdings darauf, dass eine Theorie, die vergeschlechtlichte Herrschaftsformen differenziert analysiert, bisher noch fehlt, und ist deshalb der Meinung, dass der Begriff des Patriarchats um weitere Spezifikationen (sie denkt hierbei z.B. an die kapitalistische Wirtschaftsweise oder auch die Rolle des Staates, also die strukturelle Ebene) erweitert werden muss (Cyba 2008: 19). Nur so könnten die konkreten historischen und aktuellen Ursachen und Wirkungsweisen von Unterdrückung und Benachteiligung von Frauen adäquat analysiert und erklärt werden (ebd.). Der Begriff „Patriarchat“ stellt daher einen Oberbegriff für gesellschaftliche, institutionalisierte sexistische Strukturen dar. hooks selbst argumentiert ihren Gebrauch des Begriffes *patriarchy* damit, dass das aufkommende Gelächter, wenn sie

remind us continually of the interlocking systems of domination that define our reality“ (hooks 1997: 7). Dieses Zitat macht deutlich, dass auch bei hooks die Idee der Intersektionalität schon vorhanden ist. Ein paar Jahre später haben auch postkoloniale Theoretikerinnen²¹ großen Einfluss auf die Weiterentwicklung des Intersektionalitätskonzepts genommen, sodass somit auch Gloria Anzaldúa (1987), Chandra Talpade Mohanty (1988), Trinh Minh-ha (1989) und Gayatri Chakravorty Spivak (1988) zu nennen sind.

3.1.2 Intersektionalität nach Crenshaw

Breit rezipiert wurde die Idee einer Untrennbarkeit von sozialen Diskriminierungs- und Identitätsfaktoren allerdings erst mit Kimberlé Crenshaw 1989, als sie, aufbauend auf ihren Erfahrungen mit Diskriminierungspraxen im US-amerikanischen Justizsystem, in ihrem Werk „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics“ den Begriff *Intersectionality* (Crenshaw 1994 [1989]) einführte. Sie hatte als Rechtswissenschaftlerin die Erfahrung gemacht, dass bei Gerichtsfällen – aufgrund der zu der Zeit in den USA herrschenden Antidiskriminierungsgesetze – oftmals die Entscheidungen entweder zugunsten *weißer* Frauen oder *Schwarzer* Männer ausfielen. In ihren Fallbeispielen erörtert sie, wie *Schwarze* Frauen vor Gericht mit ihren Klagen gegen Unternehmen abgewiesen wurden, da ihre spezifischen Diskriminierungserfahrungen als *Schwarze* Frauen nicht anerkannt wurden bzw. keine rechtliche Grundlage besaßen. Um nun genau die Wirkungsweisen dieser spezifischen Diskriminierungserfahrungen zu verstehen, benutzt Crenshaw eine Straßenkreuzung (engl. intersection) als Metapher:

ihn benutzt, genau dessen große Bedeutung und Notwendigkeit unterstreicht: „Indeed, radical feminist critique of patriarchy has practically been silenced in our culture. It has become a subcultural discourse available only to well-educated elites. Even in those circles, using the word "patriarchy" is regarded as passe. Often in my lectures when I use the phrase "imperialist white-supremacist capitalist patriarchy" to describe our nation's political system, audiences laugh. No one has ever explained why accurately naming this system is funny. The laughter is itself a weapon of patriarchal terrorism. It functions as a disclaimer, discounting the significance of what is being named. It suggests that the words themselves are problematic and not the system they describe. I interpret this laughter as the audience's way of showing discomfort with being asked to ally themselves with an antipatriarchal disobedient critique. This laughter reminds me that if I dare to challenge patriarchy openly, I risk not being taken seriously.“ (hooks 2004: 30f.)

²¹ Auf die später noch genauer eingegangen wird.

Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination. (ebd.: 44)

Da die US-amerikanischen Gerichte das Konzept der Intersektionalität nicht anwandten, konnten die Diskriminierungsfälle nicht adäquat beurteilt werden. Walgenbach verweist hier zusätzlich auf das sich ergebende Gleichheits-Differenz-Paradox: entweder wird kritisiert, dass *Schwarze* Frauen gleich seien, aber different behandelt würden und dadurch Schaden nehmen, oder es wird kritisiert, dass *Schwarze* Frauen different seien, aber gleich behandelt würden und dadurch beschädigt werden (Walgenbach 2012: 15f.). Crenshaw meint, dass dies aber nur auf den ersten Blick ein Paradox sei, wenn nämlich von ausschließlich eindirektionalen Diskriminierungserfahrungen ausgegangen werde (Crenshaw 1994: 43f.). Aus diesem Grund bietet das Intersektionalitätskonzept aufgrund dessen gleichzeitiger Offenheit und Komplexität die Auflösung dieses vermeintlichen Paradoxons an, da es verdeutlicht, dass Diskriminierungserfahrungen kontextspezifisch sind: bei *Schwarzen* Frauen können sie in einigen Situationen denen *weißer* Frauen oder *Schwarzer* Männer ähneln, können aber auch ganz anders sein und sich nur auf ein oder auch auf mehrere Identitätsmerkmale gleichzeitig beziehen (ebd.: 44).

Crenshaw bietet gleichzeitig mehrere Ebenen an, auf denen das Konzept der Intersektionalität Bedeutung erlangt: eine strukturelle, politisch-identitäre und eine repräsentationale Bedeutungsebene von Intersektionalität (Crenshaw 1995). Somit kann ihr Ansatz nicht nur auf die Metapher der Straßenkreuzung reduziert werden, obwohl es gerade bei der Übernahme des Konzepts in den deutschsprachigen Raum diesen Anschein hat (vgl. Chebout 2011). Die strukturelle Bedeutungsebene bezieht sich auf die gleichzeitige Verschränkung von Kategorien und Herrschaftsstrukturen (Crenshaw 1995: 358ff.): Wenn Kategorien analysiert werden, so müssen also gleichzeitig auch strukturelle Dominanz- und Unterlegenheitsverhältnisse (z.B. das Einkommen) thematisiert werden. Die politisch-identitäre Bedeutungsebene erfasst Intersektionalität als ein politisches und offenes Identitätskonzept, das in enger Verbindung zum Hybriditätskonzept steht (s. Kapitel 3.2.2.3). So wird z.B. auch thematisiert, dass im Rahmen von Identitätspolitik eine politische Beschäftigung mit einer Ausschlusskategorie, z.B. Geschlecht, gleichzeitig andere Ausschlussmechanismen hervorbringen kann (ebd.: 360). Die repräsentational-verortende Bedeutungsebene von Intersektionalität findet sich bei Crenshaw als

Konzeptualisierung von sozialen Positionen von *Schwarzen* Frauen im Spannungsfeld zwischen intersektionellen Diskriminierungen, Feminismus und Antirassismus und bezieht sich vor allem auf Bilder und Repräsentationsformen (ebd.: 367) (s. auch Kapitel 6).

3.1.3 Rezeption von Intersektionalität im deutschsprachigen Raum

In Bezug auf die Rezeption des Konzeptes der Intersektionalität im deutschsprachigen Raum lässt sich sagen, dass es zwar hier nicht dergleichen „Pioniergeschichte“ gibt wie in den USA, intersektionelle Theorien aber auch schon vor Bekanntwerden des Begriffs Intersektionalität selbst präsent waren, also auch eine eigenständige Diskussion über die Interdependenz von Unterdrückungsmechanismen erfolgte, die aber natürlich wichtige Impulse aus den USA aufnahm (Walgenbach 2012: 5ff.). Die ersten kritischen Ansätze und Diskussionen, auf denen das Intersektionalitätsparadigma aufbaut, wurden von *Schwarzen* und jüdischen Feministinnen, Migrantinnen, als körperlich behindert kategorisierten Frauen und anderen marginalisierten Frauen in der Bundesrepublik Deutschland in den achtziger Jahren verfasst und angestoßen, in Österreich wurde die Diskussion dann zu Beginn der neunziger Jahre aufgegriffen (Fuchs/Habinger 1996: 7). Allerdings gab es auch schon im Zuge der ersten Frauenbewegung kritische Auseinandersetzungen bezüglich der Unterschiede zwischen Frauen, in diesem Fall aufgrund von Klasse, wie sie z.B. die Sozialistin Clara Zetkin äußerte (vgl. Walgenbach 2007: 25f.). Auch in der zweiten Frauenbewegung waren diese Kritiken wieder präsent. Es wurde über Begriffe wie „doppelte Vergesellschaftung“, „Mehrfachunterdrückung“ oder „Doppeldiskriminierung“ diskutiert. Das Ausschlusskriterium „*Rasse*“ wurde allerdings in deutschen feministischen Kreisen weitgehend ausgeblendet. „Gemeinsam machten Schwarze Frauen, Migrantinnen, Jüdinnen, Lesben und Frauen mit Behinderungen in der BRD die Erfahrung, dass sie im feministischen *Mainstream* als ‚die Anderen‘ repräsentiert und verobjektiviert wurden“ (Walgenbach 2012: 9).

Einige der ersten Analysen von *Schwarzen* Feministinnen beschäftigten sich mit dem Herausstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf Rassismus und Sexismus (z.B. Kraft 1990) oder mit ihrem Zusammenwirken hinsichtlich der Konstruktion von Geschlechterstereotypen (z.B. Oguntoye/Opitz/Schultz 1992) (vgl.

Walgenbach 2012: 5). Erst nach der Jahrtausendwende kam es allerdings zur stärkeren Thematisierung von Privilegien innerhalb feministischer Bewegungen aufgrund von *Weißsein* (z.B. Eggers/Kilomba/Piesche u.a. 2005). Kritische Migrantinnen (z.B. Kalpaka/Räthzel 1985) wiesen auf Ausblendungen innerhalb der deutschen Frauenbewegung hin, die sich bis dahin nicht mit spezifischen Problemen von Migrantinnen in der BRD befasst hatte, auch wenn diese vor allem oder ausschließlich Frauen betrafen (z.B. Anerkennung von Asyl aufgrund sexueller Verfolgung oder Stigmatisierung) (vgl. Walgenbach 2012: 6). Jüdische Feministinnen dagegen machten auf implizit unterliegende antisemitische Konzepte in der Frauenbewegung und deren starke Verbindung mit christlichen Diskursen aufmerksam, aber auch darauf, dass die Frauenbewegung den Nationalsozialismus als „ausgeprägteste Form patriarchaler Herrschaft“ interpretierte (z.B. Baader 1993) und somit Mittäterinnenschaft von Frauen am NS-System ausschloss und ignorierte (vgl. Walgenbach 2012: 7). Als körperlich behindert kategorisierte Frauen kritisierten schon früh ihren Ausschluss aus der feministischen Bewegung und gründeten in den siebziger Jahren die „Krüppelfrauen“ (Walgenbach 2012: 7), die sich als Gruppe regelmäßig trafen. Sie kritisierten, dass sie (zusammen mit als körperlich behindert kategorisierten Männern) eher als „drittes Geschlecht“ wahrgenommen werden würden denn in ihrer weiblichen Geschlechtsidentität (z.B. Bruner 1988) (vgl. Walgenbach 2012: 7). Auch das Thema „Zwangssterilisation“ von als körperlich behindert kategorisierten Frauen war im Rahmen der öffentlichen Debatte um den Paragraphen 218 ein großes Thema, das aber vom feministischen Mainstream kaum beachtet wurde (vgl. ebd.).

3.1.4 Kritik und Alternativen

Auch wenn mittlerweile vom Intersektionalitätsparadigma geredet werden kann und die Metapher der Straßenkreuzung in vielen sozialwissenschaftlichen Analysen gebraucht wird, um „Überlappungen“, „Durchkreuzungen“, „Achsen“, „Verschränkungen“, „Schnittpunkte“ oder „Überschneidungen“ (vgl. z.B. Lutz/Davis 2005; Kossek 1996; Westphal 2010) von unterschiedlichen Analysekategorien (wie Geschlecht oder „*Rasse*“) zu erklären und zu benennen, so gibt es doch auch Kritik an und Alternativen zu diesem Konzept. Eine der bisher bedeutsamsten hat Walgenbach formuliert, indem sie darauf

aufmerksam macht, dass „die Metapher einer Straßenkreuzung [...] suggerieren [könnte], dass die Kategorien Gender und Race *vor* (und auch *nach*) dem Zusammentreffen an der Kreuzung voneinander getrennt existierten“ (Walgenbach 2012: 18). Es werde also immer noch daran festgehalten, dass die Kategorien an sich isoliert und klar voneinander abgrenzbar sind, also eine „Essenz“ oder einen „genuinen Kern“ besäßen (ebd.). Um diese Assoziationen zu umgehen, hat Walgenbach selbst mit einigen Kolleginnen der Humboldt-Universität Berlin den Begriff der „interdependenten Kategorien“ entwickelt (Walgenbach 2007).

Dieser Begriff soll verdeutlichen, dass es keine statischen Kategorien an sich gibt, sondern dass diese immer in sich ein Netz aus ganz unterschiedlichen Zuschreibungen und heterogenen Verwicklungen bilden, nach außen offen sind und sich somit in permanenter Veränderung befinden. Es soll hier also nicht um „Interdependenzen *zwischen* Kategorien“ gehen, sondern um „interdependente Kategorien“ an sich. Auch andere Theoretikerinnen unterstützen diese Konzeptualisierung sozialer Kategorien. So verweist z.B. El-Tayeb in diesem Bezug auf die „Unmöglichkeit, das eine ohne das andere adäquat zu analysieren“ (El-Tayeb nach Walgenbach 2012: 19). Gutiérrez-Rodríguez dagegen gebraucht das Modell von spezifischen *Konfigurationen* von Kategorien: „Innerhalb der sozialen Strukturen existieren wir nicht einfach als Frau, sondern als differenzierte Kategorie wie Arbeiterin, Bäuerin, Migrantin. Jede Geschlechterkonfiguration hat ihre eigene historische und soziale Spezifik“ (Gutiérrez Rodríguez nach ebd.). Allerdings ist diese Konzeptualisierung von Kategorien schwierig mit Worten adäquat zu erfassen. Walgenbach verweist darauf, „dass uns klassische Schreib- und Leseweisen immer noch eine lineare Darstellungsweise aufzwingen“ (ebd.: 20). Eine Methode, dieses Problem zu überkommen, sieht sie in der vermehrten Anwendung von Hyper-Texten, also Texten, die die herkömmliche lineare Struktur aufbrechen und mit Hilfe des Internets und visuellen Darstellungen konzipiert sind. Ein Hypertext-Projekt wurde von Reher/Walgenbach 2012 und ihren Studierenden in Angriff genommen, das versucht, den von Walgenbach geschriebenen Text „Weiße Identität und Geschlecht“ (Walgenbach 2006) in eine Hypertext-Struktur umzuwandeln. Obwohl dieser Hypertext einige interessante Informationen und die komplexen inter- und intrakategorialen Verbindungen enthält, erscheint die Struktur jedoch als verwirrend und unübersichtlich; auch ist es aus diesem Grunde anzuzweifeln, ob die heterogenen Verwicklungen auf diese Weise adäquat von den Leser_innen erfasst werden können. Somit stellt sich meines Erachtens immer noch das Problem der Übersetzbarkeit der

theoretischen Konzeptualisierung einer komplexen Interdependenz²² von Kategorien in die wissenschaftliche Praxis.

Auch wenn der Begriff der inter- bzw. intradependenten Kategorien diese Komplexität meines Erachtens besser ausdrückt als der der Überkreuzung, so hat sich doch die Perspektive der Intersektionalität, wie vorhin schon beschrieben, zu einem Paradigma der Gender Studies erhoben und trifft auf breiten Konsens. Unter diesen Begriff können viele unterschiedliche Perspektiven subsumiert werden, die aber dennoch alle, unter dem Oberbegriff der Intersektionalität, der feministischen Wissenschaft zugeordnet werden können („interdependent“ dagegen kommt nicht explizit aus feministischer Theoriebildung). Davis unterstellt ihnen auch „ein *normatives commitment* hinsichtlich feministischer Theorietraditionen bzw. theoretisch-politischer Debatten“ (Davis nach Walgenbach 2012: 21). Dies deutet schon auf die große Bedeutung der Verortung von Intersektionalität in kritischen Theorietraditionen (z.B. postkolonialen) hin, die soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht nur deskriptiv erfassen möchten, sondern mit einem kritischen Veränderungsanspruch an diese herangehen.

Ein weiterer Kritikpunkt am Intersektionalitätskonzept stellt die Frage nach der Auswahl der Kategorien und ihrer Gewichtung dar. Wer entscheidet, welche Kategorien als relevant erachtet und welche marginalisiert werden? Darf man überhaupt bestimmte Kategorien als bedeutsamer erachten als andere? Dadurch, dass die Perspektive der Intersektionalität den Theorien *Schwarzer* Feministinnen aus den USA entstammt, wurde der Triade *race, class, gender* bisher immer die größte Bedeutung zugesprochen. Gerade in europäischen Kontexten werden zudem andere Kategorien wie z.B. Sexualität, Alter oder auch Region/Nation mit in die Analyse einbezogen. Oftmals wird aber auch hinter die Aufzählung einiger Kategorien ein „etc.“, „usw.“ oder „...“ gesetzt, das zwar darauf hindeutet, dass evt. noch andere Kategorien von Bedeutung sind, deren Relevanz aber durch die namentliche Auslassung untergraben wird. Butler verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass identitäre Bezeichnungen für ein individuelles Subjekt niemals vollständig sein können, egal mit wie vielen Kategorien versucht wird, dieses zu situieren (Butler 1991: 210). Wichtig für die wissenschaftliche Praxis ist aber die Einsicht, dass die Auswahl und Gewichtung der Kategorien immer kontextspezifisch ist und auch von der jeweiligen Fragestellung abhängt (Degele 2008: 143). Walgenbach

²² Ich würde hier auch prinzipiell eher, in Weiterführung von Walgenbach, den Begriff der „Intradependenz“ oder „intradependenten Kategorien“ bevorzugen, um nicht die Auffassung zu unterstützen, es handele sich hierbei um Interdependenzen *zwischen* Kategorien.

versucht, das Problem pragmatisch anzugehen und schlägt die Schreibweise „et_cet_era“ vor, um auf indefinite Möglichkeiten der Kategorienbildung aufmerksam zu machen (Walgenbach 2012: 22). Dies knüpft gleichzeitig an dekonstruktivistische und queertheoretische Schreibweisen an, die versuchen, bei geschlechtsbezogenen Substantiven durch den Unterstrich die heteronorme Struktur zu durchbrechen und Alternativen abseits der binären Geschlechtslogik Raum zu geben.

Degele/Winker unterscheiden hingegen, in Anlehnung an die schon dargestellten Bedeutungsebenen von Crenshaw, drei miteinander in Verbindung stehende Analyseebenen, die Einfluss auf die Auswahl von Kategorien ausüben: Struktur-, Repräsentations- und Identitätsebene (Winker/Degele 2009: 18ff.). Ihre „Mehrebenenanalyse“ verhindere so Beliebigkeit bezüglich der Kategorienauswahl und lasse gleichzeitig vielfältige Möglichkeiten diesbezüglich offen (ebd.: 142). Sie erläutern, dass die relevanten Kategorien für Analysen auf der gesellschaftlichen Strukturebene begrenzt sind; hier identifizieren sie Geschlecht, „Rasse“, Klasse und Körper (und eventuell auch Alter, Gesundheit, körperliche Verfasstheit und Attraktivität). Diese Strukturkategorien ergeben sich aus der Gesamtanalyse einer kapitalistischen Gesellschaft. Bei der Identitäts- und der Repräsentationsebene dagegen ist die Auswahl der Differenzkategorien prinzipiell offen; diese müssen also erst induktiv aus der Forschung erfasst werden (ebd.: 38, 58f.).

Leslie McCall dagegen identifiziert drei unterschiedliche Sichtweisen auf das Problem der sozialen Kategorien und charakterisiert infolgedessen drei hinsichtlich ihrer Analyse sozialer Komplexität verschiedene intersektionelle Zugänge: anti-kategoriale, intra-kategoriale und inter-kategoriale Komplexität (Walgenbach 2012: 25ff.). Anti-kategoriale Zugänge gehen von einer grundsätzlichen Problematik von Kategorien aus, da sie prinzipiell festschreibender Natur seien. Diese Zugänge basieren zumeist auf dekonstruktivistischen und poststrukturalistischen Theorien und versuchen, implizites Vorwissen und somit Vorurteile in Analysen sichtbar zu machen, um so kollektive Identitäten zu dekonstruieren. Intra-kategoriale Zugänge können von diesen zwar nicht ganz trennscharf abgetrennt werden, da auch sie von hybriden Identitäten ausgehen, analysieren diese dennoch innerhalb einer bestimmten Kategorie, die sie strategisch-analytisch verwenden. Hier lassen sich vor allem Analysen bezüglich Subjektivität und Identität finden. Inter-kategoriale Zugänge beschäftigen sich mit Wechselwirkungen *zwischen* Kategorien, auch wenn sie diese nur strategisch-analytisch verwenden. Hier liegt der Fokus vor allem darauf, dass, auch wenn von sozial konstruierten Kategorien

ausgegangen wird, diese dennoch ganz reale Auswirkungen haben und hierarchisch-diskriminierende Verhältnisse schaffen können. Somit beschäftigen sich diese Zugänge auch stärker mit strukturellen Faktoren als dem Individuum an sich, wie das bei den ersten beiden Komplexitäten eher der Fall ist. Klinger macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass „es [...] sinnlos [ist], auf die sich überlagernden oder durchkreuzenden Aspekte von Klasse, Rasse und Geschlecht in den individuellen Erfahrungswelten hinzuweisen, ohne angeben zu können, wie und wodurch Klasse, Rasse und Geschlecht als gesellschaftliche Kategorien konstituiert sind“ (Klinger 2003: 25). Auch in der vorliegenden Kritischen Diskursanalyse verwende ich deshalb die Kategorien Geschlecht und „Rasse“ zum Teil isoliert voneinander aus strategisch-analytischen Gründen.

Um einer Beliebigkeit bei der Aufzählung von Differenzen und einer rein beschreibenden Funktion zu entgehen, muss Intersektionalität einen gesellschaftskritischen, antirassistischen und postkolonialen Analyserahmen aufweisen (Erel/Haritaworn et al. 2007: 245). Es muss historisch gezeigt werden, wie soziale Kategorien, Herrschaftsverhältnisse und Ausschlussmechanismen entstehen, um dem Veränderungsanspruch einer kritischen Intersektionalitätsforschung gerecht zu werden. Gerade in Bezug auf das Intersektionalitätsparadigma im deutschsprachigen Raum ist allerdings anzumerken, dass eine Anknüpfung an postkoloniale Theorien oftmals fehlt (Castro Varela/Dhawan 2009: 317ff.). Auch werfen Castro Varela/Dhawan der deutschen Intersektionalitätsdebatte einen impliziten Eurozentrismus vor, indem sie durch den Fokus auf metropolitane Räume das System internationaler Arbeitsteilung und damit einhergehender Ausbeutung vernachlässige (ebd.). Somit geraten auch die Konsequenzen des Kolonialismus aus dem Blickfeld, weshalb eine zukünftig stärkere Verknüpfung des Intersektionalitätsparadigmas mit postkolonialen Theorien dringend notwendig ist. Daher möchte ich auch im nächsten Abschnitt überblicksweise auf diese eingehen, sodass ihre Schnittstellen mit dem Intersektionalitätsansatz deutlich werden.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit habe ich versucht, der intersektionellen Perspektive diesen gesellschaftskritischen und postkolonialen Rahmen zu geben. Indem ich untersuche, wie bestimmte Kategorien konstruiert werden und somit die Diskurse um Geschlecht und „Rasse“ mitgestalten, möchte ich den Ansprüchen einer kritischen Intersektionalitätsforschung gerecht werden.

3.2 Postkoloniale Theorien

Genau wie bei den intersektionellen Ansätzen in der Wissenschaft liegt auch der postkolonialen Forschung, so wie sie sich an ‚westlichen‘ Universitäten seit den achtziger Jahren ausbreitete, eine weitaus längere ideengeschichtliche Tradition zugrunde, die sich mit der Kritik am Kolonialismus befasst (Kossek 2000: 15). Diese ist so alt wie der Kolonialismus selbst und äußert(e) sich in antikolonialen Kämpfen und Widerstandsstrategien, aber auch in theoretisch-kritischen Auseinandersetzungen mit den Formen kolonialer Herrschaft. Die aktuellen postkolonialen Theorien, die sich aus Kultur- und Literaturwissenschaften im englischsprachigen Raum entwickelt haben, sind aber – daher auch die Pluralform – keine einheitliche Theorie, sondern bieten ganz unterschiedlichen Theoretiker_innen Raum, „die sich zudem in einem kontinuierlichen Schlagabtausch zu befinden scheinen“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 8). Somit lässt sich auch der gesamte komplexe Diskurs der postkolonialen Theorien schwer überblicken oder eingrenzen, sodass ich mich in dieser kurzen Einführung auf die wichtigsten zugrundeliegenden Annahmen und die am breitesten rezipierten Theoretiker_innen beziehen werde.

Worauf genau bezieht sich das Adjektiv „postkolonial“? Womit beschäftigen sich „postkoloniale“ Theorien? Entgegen einem eventuell vorschnellen Verständnis davon, dass durch das Präfix „post“²³ alle Zustände gemeint sind, die nach dem Kolonialismus entstanden sind, beschäftigen sich postkoloniale Theorie und Kritik vor allem mit einer Reflexion über rassistische Prozesse der Subjektivierung und Objektivierung, wobei sie die vielfältigen Verbindungen zwischen Kolonialismus, Rassismus, Macht, Wissen und Begehren aufzeigen (Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2012: 10). Nach Gutiérrez Rodríguez verweist das Präfix „post“ auf zwei Bedeutungsebenen: auf der einen Seite benennt es „die historische Abfolge von Kolonialismus, Imperialismus und nachkolonialen Gesellschaftszuständen“ (Gutiérrez Rodríguez 2012: 19), auf der anderen Seite bezeichnet es „ein komplexes theoretisches Gebäude, erwachsend aus dem Dreieck

²³ Von einigen Kritiker_innen wird angemerkt, dass dieses Präfix irreführend sei, da so der Eindruck entstünde, es handle sich beim Kolonialismus um eine abgeschlossene, historische Epoche mit keinerlei Auswirkungen auf die Gegenwart (z.B. Dietrich 2007: 30). Andererseits gibt es aber auch Kritik an der Bezeichnung „-kolonial“, da diese den Eindruck erwecke, Traditionen entwickelten sich und Geschichtsschreibung der ehemaligen Kolonien begann erst in der Kolonialzeit. Dabei hatte jedes Land einen reichen Schatz an präkolonialen Geschichten und Strukturen, die in die Kolonialzeit und auch in die postkoloniale Phase hineingewirkt haben (Loomba 1998: 17).

Marxismus [...], Poststrukturalismus [...] und Feminismus [...]" (ebd.). Auch identifiziert sie drei Gegenstandsebenen: die geografisch-politische Situierung von Subjekten, die Verfasstheit postkolonialer Gesellschaften und Orte der geopolitischen Verortung („conjuncture“) (ebd.). In einem ständigen Wechselspiel zwischen Politisierung von Theorie und dem praxisorientierten Versuch, über Theorie neue Politisierungsformen hervorzubringen, beschäftigen sich postkoloniale Theorien mit Prozessen der Kolonisierung genauso wie der De-, Re- und Neokolonisierung. Hierbei werden nicht nur die militärischen und geografischen Raumnahmen analysiert, sondern auch die Maßnahmen und Strukturen zur Produktion epistemischer Gewalt (Castro Varela/Dhawan 2005: 8). Es geht also nicht nur um die Gesellschaften in ehemals kolonisierten Ländern, sondern auch um die der ehemaligen Kolonialmächte und, da Kolonisierung aufgrund unzähliger vor allem soziopolitischer und wirtschaftlicher Verzweigungen als globales Phänomen betrachtet wird, auch um Gesellschaften, die offiziell nie Kolonie oder Kolonialmacht waren bzw. als Kolonialmacht keinen besonders großen Einfluss hatten im Vergleich zu z.B. Spanien oder Großbritannien (z.B. Thailand, Österreich).²⁴ Kolonialistische Diskurse haben überall auf der Welt Verhaltensweisen, Kommunikationspraxen oder Denkweisen beeinflusst. Und da dies nicht immer in derselben Weise geschah/geschieht, ist eine hohe Kontextsensibilität beim Gebrauch des Begriffes von Postkolonialität angebracht: wie Castro Varela/Dhawan erläutern, halten bestimmte Formen von Unterdrückung an, während andere verschwunden sind oder immer wieder neu hervorgebracht werden, sei es in den *Ländern des Südens* oder auch den imperialen Metropolen selbst (ebd.: 24). Sie definieren in Folge Postkolonialität als „Set diskursiver Praxen [...], die Widerstand leisten gegen Kolonialismus, kolonialistische Ideologien und ihre Hinterlassenschaften“ (Adam/Tiffin nach ebd.: 25). So verweisen auch postkoloniale Theoretiker_innen immer darauf, dass postkoloniale Theorie gleichzeitig als Widerstand zu betrachten ist: gegen koloniale Herrschaft und ihre Konsequenzen generell, aber auch als Widerstand gegen eine unilineare westliche Geschichtsschreibung (ebd.: 24). Es sei unmöglich, die Geschichte des Westens oder die Geschichte der Kolonialländer unabhängig voneinander zu schreiben, da sie miteinander verwoben seien („entangled histories“, Conrad/Randeria nach ebd.: 23f.). Postkoloniale Theorien verschreiben sich diesem Versuch einer transnationalen Geschichtsschreibung,

²⁴ Gerade Deutschland und Österreich werden im Alltagsdiskurs nicht in Verbindung mit Kolonialismus gebracht, auch wenn diese genauso von kolonialistischen Diskursen geprägt waren (Dietrich 2007: 25). Dietrich macht darauf aufmerksam, dass diese Meinung zum Teil sogar von postkolonialen Theoretiker_innen selbst vertreten wird (z.B. Said 1978) (ebd.).

die auch Widersprüche mit einbezieht. Hierbei geht es, wie schon erwähnt, nicht nur um die direkte materielle Ausbeutung und Genozid an der Bevölkerung, sondern vor allem auf einer symbolischen, diskursiven und performativen Ebene auch um „die Schrift-, Wissens- und Kulturtradition, in der diese Gewaltformen institutionalisiert wurden“ (Gutiérrez Rodríguez 2012: 21), also um die Auffassung von Kolonialmächten als „Wissensproduzenten“ (ebd.). Diese kolonialen Wissensbestände, Denkmuster und auch sprachlichen Konventionen waren und sind aber natürlich auch in den Gesellschaften der ehemaligen Kolonialmächte präsent, wo sie unter anderem Strukturen des sozialen Ein- und Ausschlusses, der sprachlichen Konstruktion von (Gruppen)Identitäten und auch Gesetze (z.B. zum Asylrecht) beeinflussen. Die Analyse von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken kann aufzeigen, ob einige dieser kolonialistischen Wissensbestände auch heute noch in österreichischen Lehrwerken auftreten. Ha verweist darauf, dass postkoloniale Theorien sich zum Ziel gesetzt haben, marginalisierte Stimmen und Sichtweisen hör- und sichtbar zu machen, da sie aus dem westlichen Wissenschaftskanon und dessen Wahrheitsproduktion ausgeschlossen werden (Ha 2007: 42). Somit versteht er postkoloniale Ansätze als „parteiliche und eingreifende Wissenschaftspraxis“ (ebd.: 46), die als zentrale Motivation die Befreiung jeglicher Form von Hegemonie antreibt (ebd.). Somit stehen vor allem Herrschaftsstrukturen, Machtbeziehungen, Produktionen von Wissen, Ausbeutung, soziale Ein- und Ausschlussmechanismen sowie Konstruktionen des zur Norm gesetzten „Eigenen“ und parallel dazu von abgewerteten „Anderen“ im Fokus postkolonialer Forschung und Kritik (ebd.: 42f.).

Wie schon erwähnt, greifen postkoloniale Theorien methodologisch auf literatur- und kulturwissenschaftliche Ansätze zurück, die ungefähr ab Mitte des 20. Jahrhunderts im Rahmen der sprachkritischen Wende²⁵ in der Wissenschaft populärer wurden. Aufgrund der Inter- bzw. Transdisziplinarität von postkolonialen Theorien ist es kaum möglich, alle methodologischen Verfahrensweisen aufzuzählen; besonders im Fokus stehen jedoch Diskurs- und Literaturanalysen, aber auch die kritische Beschäftigung mit kolonialen Archivtexten oder postmoderner Kunst- und Kulturtheorie (z.B. Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2012). Auch in Bezug auf die theoretischen Anknüpfungen besteht innerhalb der postkolonialen Theorien keine Übereinstimmung: es lassen sich „anti-imperialistische, feministische, neo- und postmarxistische, poststrukturalistische und

²⁵ Der sogenannte „linguistic turn“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften verlegte den Fokus bei der Analyse gesellschaftlicher Prozesse weg von den ökonomischen Bedingungen hin zur Bedeutung von Diskursen und Sprache generell, da diese maßgeblich an der Konstitution von Wirklichkeit beteiligt sind (Dietrich 2007: 28).

psychoanalytische Positionen“ (Ha 2007: 47) finden, auch wenn sich starke Einflüsse des Marxismus und des Poststrukturalismus aufzeigen lassen (Castro Varela/Dhawan 2005: 8). Die marxistische Perspektive dient als Anknüpfungspunkt für eine Kritik an internationaler Arbeitsteilung und Prozessen des Neokolonialismus und der Rekolonisierung, während poststrukturalistische Ansätze vor allem bei der Theoretisierung eurozentrischer Gewalt, dem Aufzeigen von essentialistischen Identitätskonstruktionen und einer kritischen Betrachtung westlicher Wissensproduktion behilflich sind (ebd.). Diese Ansätze beziehen sich meistens auf Foucaults Analysen von Macht und Diskursen, aber auch auf das Konzept der „différance“ von Derrida (s. Kapitel 3.3).

Auch ich werde mich im Folgenden eher auf poststrukturalistische Ansätze stützen, da sie den theoretischen Hintergrund für die Analyse der in den Lehrwerken konstruierten vergeschlechtlichten und rassialisierten Identitäten bilden.

3.2.1 Ideengeschichtliche Vorläufer innen

Vorläufer_innen der postkolonialen Theorie sind die „Négritude“-Bewegung der dreißiger und vierziger Jahre, der Pan-Afrikanismus und die „Commonwealth Literary Studies“. Der Pan-Afrikanismus und die Négritude stellen antikoloniale Strategien dar, die sich Anfang des 20. Jahrhunderts im Zuge der Dekolonisation in den englischsprachigen respektive französischsprachigen Kolonien vor allem unter Intellektuellen entwickelten. Die ersten Wegbereiter des Pan-Afrikanismus waren der US-amerikanische Soziologe W.E.B. Du Bois und der jamaikanische Publizist Marcus Garvey, während für die Négritude der spätere senegalesische Präsident Léopold Senghor und der Schriftsteller Aimé Césaire aus Martinique Pioniere waren. Beiden Bewegungen ging es um eine pan-nationale Solidarität, die der weißen Hegemonie eine eigenständige *Schwarze* Kulturproduktion entgegen setzen wollte (ebd.: 20). Somit vermieden sie das Problem vieler antikolonialer Bewegungen und Kämpfe, die einen stark nationalistischen Charakter aufwiesen und somit wiederum Ausschlüsse produzierten. Gleichzeitig betonten die Bewegungen jedoch die spezifische Identität von *Schwarzen* Menschen, die sich aus der geteilten Erfahrung des Kolonialismus und seiner ausbeuterischen Effekte ableiten lässt und somit einen kollektiven Erinnerungsort (der in Afrika liegt, unabhängig

davon, wo *Schwarze* Menschen auf der Erde leben) darstellt (ebd.: 21). Das bedeutet, dass das Konzept der sich gegenseitig ausschließenden und statischen Identitäten aufgrund von „*Rasse*“, das die europäischen Mächte im Zuge der Kolonisierung erschaffen haben, nicht hinterfragt wurde.

Dies war einer der wichtigsten Gründe, warum Frantz Fanon der *Négritude* sehr skeptisch gegenüberstand. Frantz Fanon, der auch aus Martinique stammte und von Césaire unterrichtet wurde, wird als Vordenker postkolonialer Theorien betrachtet, da er sich kritisch mit dem europäischen Diskurs über Afrika und der Rassenideologie auseinandersetzte. 1952 veröffentlichte er seine Studie „*Schwarze Haut, weiße Masken*“ (Fanon 1952), in der er die psychischen Effekte der Kolonisierung auf „den *Schwarzen* Mann“ untersuchte (Gutiérrez Rodríguez 2012: 22). Er stellt heraus, wie die Kolonisierung des Bewusstseins rassistische Strukturen und Denkmuster hervorbrachte und wie diese Konstruktion des „*Schwarzen* Mannes“ für die Konstruktion und Subjektkonstituierung des „*weißen* Mannes“ existenziell war (ebd.). Gutiérrez Rodríguez kritisiert jedoch aus einer intersektionellen Perspektive, dass sein Fokus auf die Konstitution *Schwarzer* und *weißer* Männer *weiße* und *Schwarze* Frauen ausblendet; auch unterliege seiner Analyse eine heteronormative Anerkennungsstruktur (ebd.). Sein 1961 veröffentlichtes Buch „*Die Verdammten dieser Erde*“ (Fanon 1981 [1961]), das bis heute als eines der wichtigsten antikolonialen Manifeste angesehen wird, beschäftigte sich dann ausführlicher mit der kolonialen Gewalt und Unterdrückung (Castro Varela/Dhawan 2005: 21). Dies ließ ihn auch zu der Ansicht kommen, dass die Gewalterfahrungen kolonisierter Menschen, die unmittelbar unter europäischer Kontrolle standen, nicht mit der historisch-kulturellen Not der afroamerikanischen Gemeinschaft zu vergleichen seien (ebd.), einen Punkt, den er, wie schon erwähnt, an der *Négritude* stark kritisierte.

Die *Commonwealth Literary Studies* stellten dagegen einen wissenschaftlichen Forschungszweig dar, der sich ursprünglich dem Literaturstudium im gesamten britischen Kolonialreich widmete. Hierbei wurde zunächst von der britischen Literatur als Norm ausgegangen, der die Literatur aus den Kolonien in Stil und Themen folgte (ebd. 22). Dieser Anglizismus wurde aber bald kritisiert. Anfangs bestimmten vor allem das geforderte britische Standardenglisch und die Annahme einer Uniformität des Kolonialreiches (keine Unterscheidung zwischen Siedlungs- und Beherrschungskolonien) die Kritik, ab Mitte der siebziger Jahre jedoch begann eine „umfassende Revidierung der Geschichte des Kolonialismus, die zu einer gründlichen Hinterfragung der unterstellten Vorteile, die der Imperialismus den ehemaligen Kolonialländern gebracht haben soll,

initiierte“ (ebd.: 23). Somit wurden die bisherigen *Commonwealth Literary Studies* als neokolonial entlarvt, da sie die Konstruktion einer westlichen Hegemonie aufrecht erhielten. Castro Varela/Dhawan identifizieren diesen Prozess als vorsichtige Hinführung zu postkolonialer Kritik (ebd.), wobei hervorzuheben ist, dass *Commonwealth Literary Studies* und *Postcolonial Studies* anfänglich in der Tat parallel als Synonyme verwendet wurden. Postkoloniale Theorien wurden dann mit der Etablierung der kolonialen Diskursanalyse an den metropolitanen Hochschulen und mit der Veröffentlichung von Edward Saids „Orientalism“ (1978) populärer.

3.2.2 Die postkoloniale Triade

Im Folgenden möchte ich kurz auf die drei prominentesten postkolonialen Theoretiker_innen Edward W. Said, Homi K. Bhabha und Gayatri C. Spivak mit ihren wichtigsten Konzepten – respektive Orientalismus, Hybridität und Subalternität – eingehen. Die drei Konzepte (und zusätzlich das in Kapitel 3.2.2.2 behandelte Konzept des „Othering“ nach Hall) spielen eine wichtige Rolle für die darauf folgende Kritische Diskursanalyse, in der vergeschlechtliche und rassialisierte Identitätskonstruktionen auf dieser konzeptionellen Basis untersucht werden.

3.2.2.1 Edward W. Said

Wie schon erwähnt, veröffentlichte Said 1978 seine Studie „Orientalism“, die von vielen als „Gründungsdokument“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 29) der *Postcolonial Studies* angesehen wird. Auf Basis der Diskursanalyse nach Foucault stellt er heraus, wie der „Orient“ als diskursive Konstruktion von den westlichen Kolonialmächten erst entworfen und als inferiorer „Gegenpol“ zum zivilisierten, rationalen, maskulinen und fortschrittlichen Westen konstituiert wurde. Dem „Orient“ wurden dabei Attribute wie irrational, primitiv, feminin und rückständig zugeschrieben (Dietrich 2007: 32). Said hat somit gezeigt, wie „der koloniale Diskurs die kolonisierten Subjekte *und* Kolonisatoren gleichermaßen produziert hat“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 30) und gleichzeitig dazu verwendet wurde, die europäische Kolonialherrschaft abzusichern. Dies wurde vor allem

auch von den Orientwissenschaften voran getrieben, deren vermeintliche „Orientexperten“ den Orient aus einem eurozentristischen Blickwinkel beschrieben, konstruierten und abwerteten (ebd.). Somit legitimierte auch die Wissenschaft die koloniale Herrschaft und Gewaltausübung. Diese Produktivität des kolonialen Diskurses gründet darin, dass auch heute noch der „Orient“ als zeitlos und homogen erscheint, während dem „Okzident“, dem eine aktive historische Rolle zugeschrieben wird, Attribute wie „normal“ und dynamisch zugeordnet werden (Said 1978: 40). Da der koloniale Diskurs im Rahmen eines westlichen Dominanzverhältnisses erfolgte, wurde das produzierte Wissen über „rückständige, unterwürfige Orientalen“ (ebd.) legitimiert und hegemonial.

Said verweist auf den Aspekt, dass erst die Konstruktion eines kolonisierten Anderen die Konstruktion einer *weißen* Zivilisationsmission ermöglichte und legitimierte (Dietrich 2007: 32).

Der Orientalismus nach Said wird von einigen Stellen kritisiert. Ihm wird vorgeworfen, dass er in seiner Darstellung die beiden Konzepte „Orient“ und „Okzident“ homogenisiert und essentialisiert, sodass ein überkommener „Täter-Opfer-Dualismus“ festgeschrieben wird, der den konstruierten Anderen auch keine Handlungsfähigkeit zuspricht (ebd.). Vor allem kommt die Kritik aber auch von postkolonialen Feministinnen, die das Fehlen einer Genderperspektive bei Said beanstanden²⁶.

3.2.2.2 Exkurs: Identitäten und „Othering“

„Wie also über den Anderen gesprochen wird und warum, folgt nicht nur dem simplen Begehren nach Erkenntnis und Wissen. Vielmehr wird durch dieses Sprechen erst der Andere erschaffen [...]“ (Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2012: 9)²⁷. Saims Analyse der Konstruktion des „Orient“ ist hierfür ein bedeutendes Beispiel. Er und Spivak haben zudem herausgestellt, dass die Konstruktion des „Anderen“ konstitutiv für die Produktion eines imperialen Europa war, indem sie Überlegungen zu Subjektivität und Identität in einen historischen, politischen und geografischen Kontext gesetzt haben (ebd.).

Das Prinzip des „Othering“ ist schon im hegelschen Intersubjektivitätsmodell angelegt, nach dem zur Konstitution eines autonomen Subjektes die Negation eines „Anderen“

²⁶ Siehe z.B. McClintock 1995.

²⁷ Zum Verhältnis von Sprache und Handeln bzw. Sprache und Wirklichkeit siehe Kapitel 3.3.

Voraussetzung ist (ebd.: 8). Diese identitäre Zwangslogik erschafft somit immer wieder „ethnifizierte, rassifizierte und vergeschlechtlichte, sexualisierte Identitäten [...], die als negatives Spiegelbild des Selbst fungieren“ (ebd.). Eine wichtige Rolle spielen hier die diskursiven Praxen der Benennung und der Anrufung²⁸, da das Andere erst durch diese Praxen überhaupt hervorgebracht wird. Die koloniale hegemoniale Bezeichnungspraxis hat somit die „kolonialisierten Anderen“ erst erschaffen und gleichzeitig unterworfen.

Stuart Hall stellt heraus, dass diese Identitätskonstruktionen keinen abgeschlossenen Prozess darstellen (Hall 1994: 72); Identität bildet sich immer wieder neu aus der Interaktion der Individuen innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen. Außerdem verweist er auf die Schwammigkeit von identitären Grenzen, von denen früher ausgegangen wurde, dass ganz klar das Eine vom Anderen unterschieden werden konnte, ohne Rücksicht auf innere Spaltungen und Ambivalenzen. „Hier nun ist der Andere immer auch ein Teil von uns selbst“ (ebd.: 73). Das bedeutet, dass Individuen sich gar nicht isoliert voneinander wahrnehmen können, da sie immer, bewusst oder unbewusst, auch die Fremdzuschreibungen in ihre Selbstwahrnehmung mit aufnehmen. Kein Individuum kann sich also als losgelöstes Element der Gesellschaft betrachten, sondern immer nur im Kontext der Strukturen, die es umgeben. Und dazu gehören auch die Blicke der Anderen, das „Othering“, das wiederum die Selbstwahrnehmung beeinflusst.

Hall macht des Weiteren darauf aufmerksam, dass auch das Schweigen über bestimmte Geschichten oder Aspekte Teil der Subjektkonstitution sind (ebd.: 74). Auch Aspekte, die im gesamtgesellschaftlichen Diskurs nicht beachtet oder wissentlich ignoriert werden, gehören zum Prozess der Identitätsbildung, da uns bewusste Dinge ohne diese verschwiegene Aspekte oftmals gar nicht existieren würden/könnten (Hall gibt das Beispiel des „typisch englischen“ Tees an, der aber aus Sri Lanka stammt) (ebd.). „Othering“ macht somit einen großen Teil der Identitätskonstruktion aus, lässt sich aber nicht darauf reduzieren: „eine widersprüchliche Vorstellung der Identität, die aus mehr als einem Diskurs zusammengesetzt ist, immer aus dem Schweigen über den Anderen gebildet wird, die mit und durch Ambivalenz und Begehren geschrieben ist“ (ebd.).

Auch andere postkoloniale Theoretiker_innen haben sich wie Hall damit auseinandergesetzt, wie die binäre identitäre Zwangslogik anders gedacht werden kann. So geht auch Minh-ha davon aus, dass das „Ich“ in einem ständigen Prozess der Verschränkung steht mit „Du“, „Sie“, „Er“ etc. (Minh-ha 1989). Differenz wird somit als

²⁸ Vergleiche auch Kapitel 3.3.

prozessuales und auch als nicht-essentielles Moment gedacht. Anzaldúa thematisiert das gleichberechtigte Bestehen von in Beziehung zueinander stehenden Differenzen anhand individueller Subjektpositionen im Grenzbereich Mexiko – USA (Anzaldúa 1987). Sie veranschaulicht anhand der Figur der „Mestiza“ und „Queer“, wie reale Subjektpositionen in Grenzbereichen die binäre Zwangslogik aufbrechen. Wie schon erwähnt, ist auch der Sprachunterricht ein solcher „Grenz-Raum“, in dem die Diversität von Subjektpositionen ersichtlich wird und sehr gut didaktisch aufbereitet werden kann. Somit ist diese Konzeption von Identitäts- und Subjektpositionen für die in Kapitel 5 folgende Analyse hilfreich.

3.2.2.3 Homi K. Bhabha

Wie Said, so widmet sich auch Bhabha der Frage nach kollektiven und subjektiven Identitäten, allerdings stützt er sich stärker auf poststrukturalistische und psychoanalytische Ansätze. Für ihn stellt sich das Verhältnis zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden nicht so widerspruchsfrei dar, wie dieses Said vorgeworfen wurde. Bhabha stellt dagegen „die multiplen und dezentrierten Strukturen von Macht und Opposition nach, ohne die der antikoloniale Widerstand wirkungslos geblieben wäre“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 85). Er lehnt sich dabei stark an Foucaults Konzeptualisierung von Macht an, nach der Macht nicht ausschließlich im Besitz einer bestimmten Gruppe oder Institution sein kann, sondern sich wie ein Netz durch die Gesellschaft zieht und immer wieder neu verhandelt wird (Bhabha 1994: 71f.).

Dies bedeutet auch, dass es keine klare Trennung zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden geben kann, sodass die den beiden Gruppen zugeschriebenen Identitäten nicht als sich gegenseitig ausschließend gedacht werden können (Castro Varela/Dhawan 2005: 85). Bhabha hat in diesem Kontext den Begriff der „Hybridität“ geprägt, nach dem (kulturelle und individuelle) Identitäten (im kolonialen und im postkolonialen Kontext) nie homogen und abgeschlossen sein können, sondern sich in einer permanenten Instabilität und Fragilität von Repräsentationen und Bedeutungen befinden (ebd.). In diesen Brüchen sieht Bhabha auch Potential für Widerstand und Handlungsmacht der kolonisierten Subjekte:

Hybridity is the sign of the productivity of colonial power, its shifting forces and fixities; [...] If the effect of colonial power is seen to be the production of hybridization rather than the noisy command of colonialist authority or the silent repression of native traditions, then an important change of perspective occurs. The ambivalence at the source of traditional discourses on authority enables a form of subversion, founded on the undecidability that turns the discursive conditions of dominance into the grounds of intervention (Bhabha 1994: 112).

Auch ein anderes Konzept von Bhabha verweist auf die Möglichkeit von Widerstand für die kolonisierten Subjekte: die „Mimikry“ (Dietrich 2007: 33). Sie basiert auf dem kolonialen Widerspruch, dass zwar einerseits von einer unüberwindbaren, rassialisierten Differenz zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden ausgegangen wurde, andererseits aber die kolonisierten Anderen „zivilisiert“ werden und westliche Sitten annehmen sollten (ebd.). Die Kolonialbevölkerung sollte somit *weiße* Menschen nachahmen, gleichzeitig sollte sie aber von ihr unterscheidbar bleiben. Dieser Widerspruch ermöglicht nach Bhabha die Umdeutung des Nachahmens, der Mimikry, zur Parodie (ebd.) und bietet den kolonisierten Subjekten die Möglichkeit, „den kolonialen Prozess zu irritieren“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 85). Dieser kolonialistische Widerspruch lässt sich auch in der von mir analysierten Lehrwerksreihe wiederfinden: das Lehrwerk soll eine handlungsanleitende Vorlage für Migrant_innen abgeben, durch welche Verhaltensweisen und Ansichten sie sich am besten in die österreichische Gesellschaft „integrieren“ (nach Ansicht der Lehrwerksautor_innen assimilieren, also auch in neokolonialistischer Manier „zivilisieren“) können (vgl. auch Kapitel 5.3). Gleichzeitig wird aber, wie in Kapitel 5 gezeigt wird, die Gruppe der „Anderen“, der Migrant_innen als deviant konstruiert, als fundamental unterschiedlich zur *weißen* Mehrheitsbevölkerung.

Die Konzepte Bhabhas werden allerdings dahingehend kritisiert, dass er (post-)koloniale Verhältnisse romantisieren und ihre gewaltförmig-materiellen Hintergründe ausblenden (ebd.: 100ff., Dietrich 2007: 34). Auch wird ihm besonders beim Mimikry-Konzept Genderblindheit vorgeworfen: „for Bhabha they seem to be only men“ (McClintock 1995: 62). Durch seinen einseitigen Fokus auf Rassismus übersehe er, dass Mimikry immer auch vergeschlechtlicht ist (ebd.).

3.2.2.4 Gayatri C. Spivak

Diese Genderblindheit innerhalb der postkolonialen Theorien möchte Spivak mithilfe der marxistisch-feministischen Dekonstruktion überkommen. Sie kritisiert aber auch, als Teil der *Women of Color*, den *weißen* Feminismus aufgrund dessen strukturellen Rassismus und Klassismus. Wie Bhabha verweist sie mit dem Begriff der „enabling violation“ (Spivak 1996: 19) auf das widerständische Potenzial, das in den Widersprüchen der Kolonialherrschaft selbst angelegt ist. Auch legt sie den Fokus auf die Fortführung epistemischer Gewalt in neokolonialen Machtverhältnissen (Castro Varela 2005: 56), die sich z.B. in Bezeichnungen wie „die Inderin“ oder „die Asiatin“ ausdrückt. Hier werden unvergleichbare Lebenserfahrungen von Individuen homogenisiert, was als „Erbe“ kolonialer Diskurse angesehen werden kann. Auch wenn sie allerdings einheitliche Kategorien ablehnt, so plädiert sie doch für einen „strategischen Essentialismus“, der in der Form von befristeten politischen Bündnissen kurzfristig Identitätspolitik erlaubt (Dietrich 2007: 34).

Ein zentrales Konzept von Spivak ist das vergeschlechtlichte subalterne Subjekt (Castro Varela/Dhawan 2005: 58). Somit erweitert sie die rassialisierenden Prozesse des Othering im Zuge der Identitätskonstruktion um die parallel ablaufenden Prozesse der Vergeschlechtlichung, die jeder Konstruktion von Identität inhärent sind. Zusätzlich verbindet sie diese beiden Prozesse mit (neo)kolonialer ökonomischer Ausbeutung (ebd.). Ihr Begriff der „Subalternen“, den sie im Anschluss an Antonio Gramsci verwendet, beschreibt heterogene, marginalisierte Subjektpositionen, die innerhalb präkolonialer, kolonialer und postkolonialer Machtstrukturen auf verschiedene Weisen unterdrückt und ausgebeutet wurden (ebd.: 67). Dies lässt keine essentialisierenden Zuschreibungen an die Gruppe der Subalternen zu, sondern lässt Raum für soziale Differenzen. Ihnen gemeinsam ist allerdings, dass sie innerhalb eines kolonialen Gebietes keinerlei Mobilitätsmöglichkeiten haben (Spivak 1996: 288f.).

„Can the Subaltern Speak?“ Diese Frage stellte Spivak in ihrem populären Essay (Spivak 1988), die sie verneinen muss. Damit stellt sie allerdings nicht die biologische Fähigkeit zu sprechen in Frage, sondern verweist auf hegemoniale und koloniale Repräsentationsmuster, die eine Hierarchie der Wissensproduktion zur Folge haben. „‘So, the subaltern cannot speak’, means that even when the subaltern makes an effort to the death to speak, she is not able to be heard, and speaking and hearing complete the speech

act“ (ebd.: 292). So werden subalterne Stimmen durch machtvolle Repräsentationstechniken unsichtbar gemacht, da durch die vertretende Darstellung (also das *Sprechen über* und das *Sprechen für*) gleichzeitig Konstruktionen der repräsentierten „Anderen“ hergestellt werden (Gutiérrez Rodríguez 2012: 26). Spivak hat ihre Kritik anfangs als Antwort auf Intellektuelle entwickelt, denen sie unbeabsichtigten Eurozentrismus vorgeworfen hat (z.B. Foucault, Deleuze, Kristeva) (Castro Varela/Dhawan 2005: 72ff.). In diesem Zusammenhang bezeichnet Gutiérrez Rodríguez Subalternität als „das Moment der Unterwerfung unter ein herrschendes diskursives Diktat, in dem das Ausgeschlossene als Ausgeschlossenes trotz eines möglichen Anscheins liberaler Partizipation (re)produziert wird“ (Gutiérrez Rodríguez 2012: 30). Also auch das „gut gemeinte“ *Sprechen über* festigt trotzdem immobile subalterne Positionen, auch weil es hervorhebt, dass die Subalternen dazu verdammt bleiben, repräsentiert zu werden anstelle sich selbst zu repräsentieren (Castro Varela/Dhawan 2005: 68f.).

Auch Lehrwerke sind in diesem Sinne als machtvolle Repräsentationstechniken aufzufassen: durch die Art und Weise, wie Charaktere in ihnen dargestellt werden und somit *über sie gesprochen wird*, prägen sie die Auffassung von (subalternen) minorisierten Gruppen (zu denen vor allem Migrant_innen gehören, die noch auf eine Aufenthaltserlaubnis in Österreich warten) und produzieren einen Teil des Diskurses über Geschlecht, „Rasse“ und Integration mit.

3.2.3 Feministischer Postkolonialismus

In diesem Kapitel möchte ich auf die grundlegenden Konzepte und theoretischen Weiterführungen des feministischen Postkolonialismus eingehen. Dabei kommt es durchaus vor, dass ich Theoretiker_innen bzw. ihre Konzepte anführe, die sich selbst nicht in dieser Theorietradition verorten, die aber mit ihren Ideen trotzdem zu einer Weiterentwicklung des feministischen Postkolonialismus beigetragen haben oder Konzepte angeboten haben, auf die sich feministische postkoloniale Theorien stützen.

Die meisten feministischen postkolonialen Theorien bedienen sich einer intersektionellen Perspektive, um strukturelle Zusammenhänge postkolonialer Gesellschaften zu analysieren. So haben einige theoretische Analysen (z.B. McClintock 1995) die

bedeutsame Komplementarität der Kategorien „Rasse“ und Geschlecht während der Kolonialisierung hervorgehoben. Durch diese beiden (westlichen) Konzepte wurde ein spezifisches Machtgefüge in den kolonisierten Gesellschaften implementiert, in dem „Rasse“ und Geschlecht als sich gegenseitig verstärkende Ausschlussmechanismen funktionieren. Ausgehend von ihrem Entwurf des *modern/colonial gender system* stellt Lugones die These auf, dass das Zerstören von präkolonialen Konzeptionen von Geschlecht im Rahmen der Kolonialisierung unerlässlich war für die Errichtung eines rassistischen und kapitalistischen Kolonialsystems (Lugones 2007: 202).

Dafür ist es wichtig hervorzuheben, dass es, nach Wetterer, viele Gesellschaften gab, die vor der Kolonialisierung entweder gar nicht durch die Kategorie Geschlecht strukturiert waren, oder zumindest anders als das patriarchale westliche System (Wetterer 2004: 124). Oyěwùmí zeigt dies am Beispiel der Yorùbá in Afrika (Oyěwùmí 2005), die kein soziales Geschlecht kannten, sondern ihre Gesellschaft über das Prinzip der Seniorität organisierten. Sie verurteilt die Annahme ‚westlicher‘ Theoretiker_innen, auch Feminist_innen, dass die Yorùbá eine durch Geschlecht strukturierte Gesellschaft waren, als „yet another case of Western dominance in the documentation and interpretation of the world“ (Oyěwùmí 2005: 99f.). Wetterer hingegen macht darauf aufmerksam, dass Geschlecht in anderen Gesellschaften durch die Praxis der Initiation oftmals einen explizit konstruierten Charakter aufweist, und nicht wie in der ‚westlichen Konzeption‘ ein naturalistisches, essentialistisches Wesen zugeschrieben bekommt (Wetterer 2004: 123).

‚Westliche‘ Geschlechterkonstruktionen wurden, wie z.B. McClintock zeigt, durch die Vorherrschaft der Kolonialmächte auf verschiedene Weise, aber auf allen Ebenen der kolonisierten Gesellschaften durchgesetzt (McClintock 1995: 24ff.). Auch die Natur fiel dem westlichen binären Geschlechtermodell zum Opfer, wie McClintock hervorhebt: die „wilde“ Landschaft wurde als weiblich charakterisiert und erotisiert, um ein Argument für ihre Bezähmung und Zivilisierung zu erhalten (ebd.: 24). Die Männer (die meisten Kolonisator_innen waren zumindest in der Anfangsphase Männer), die in eine ungewisse Zukunft aufbrachen, drückten durch die Feminisierung der Natur ihre Angst vor Grenzverlust aus, indem sie sich auf traditionelle Konzepte ihrer Herkunftsgesellschaft stützten, in diesem Fall die Unterdrückung der Frau (ebd.).

Ein wichtiger Aspekt, an dem die Komplementarität von „Rasse“ und Geschlecht besonders deutlich wird, wird von Lugones anhand der nordamerikanischen Kolonisierung thematisiert: „the white colonizer constructed a powerful inside force as

colonized men were co-opted into patriarchal roles“ (Lugones 2007: 200). Hierbei lässt sich ein doppelter Ausschlussmechanismus feststellen: die gesamte indigene, kolonisierte Gesellschaft wurde durch die Kategorie „Rasse“ von den Kolonialmächten als minderwertig klassifiziert, aber innerhalb dieser wurden Frauen zusätzlich aufgrund der Kategorie Geschlecht diskriminiert. Dies war auch eine Taktik, um innerhalb der Kolonien ein Minimum an Zustimmung zur kolonialen Herrschaft zu erzielen, indem zumindest dem männlichen Teil der Bevölkerung ein gewisses Maß an Kontrolle und Macht zugestanden wurde. Insofern muss die Diskriminierung aufgrund von Geschlecht als eine der Stützen des Kolonialsystems gesehen werden.

In den feministischen postkolonialen Theorien werden diese Konstruktionsprozesse auch zu der Entwicklung einer kapitalistischen Gesellschaftsform in Beziehung gesetzt: das Kolonialsystem war eindeutig kapitalistisch geprägt, da es die Akkumulation von privatem, westlichem Kapital durch Aneignung des Mehrwertes der in den Kolonien geleisteten Arbeit zum Ziel hat (Gutiérrez Rodríguez 2012: 19). „Die Bielefelderinnen“²⁹ haben schon Ende der siebziger Jahre mit ihrer Kritik und feministischen Erweiterung des Marxismus gezeigt, dass der Kapitalismus nicht nur auf der Ausbeutung des Proletariats, sondern vor allem auf der Ausbeutung der unbezahlten, zumeist weiblichen, Reproduktionsarbeit beruht (Bennholdt-Thomsen/Mies 1997). Deshalb muss die Etablierung des ‚westlichen‘ Geschlechtermodells in den Kolonien auch als notwendig für die Errichtung des kapitalistischen Wirtschaftssystems angesehen werden. Dieses basierte unter anderem auf der, Geschlecht und „Rasse“ verbindenden, kolonialistischen Ansicht, dass indigene Frauen in den Kolonien im Gegensatz zu *weißen* Frauen nicht schwach und sexuell passiv seien, sondern sexuell aggressiv, pervers und stark genug, jede Art von Arbeit zu verrichten (Lugones 2007: 203). McClintock bezeichnet diese Sexualisierung und Exotisierung nicht-*weißer* Frauen, einhergehend mit der schon angesprochenen Feminisierung der Natur, als „Porno-Tropics“ (McClintock 1995: 22). Die Grundlage dieser „Porno-Tropics“ bildeten die aus westlichen Normen entstandenen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität, die „form a backdrop of expectations for American men and women of color – expectations which racism often precludes meeting“ (Espiritu nach Lugones 2007: 205). So wird auch hier die enge Verwobenheit der Konzepte „Rasse“ und Geschlecht im kolonialen Rahmen deutlich.

²⁹ Das sind die ökofeministischen Theoretikerinnen Maria Mies, Veronika Bennholdt-Thomsen und Claudia von Werlhof, die mit ihrem „Subsistenzansatz“ die Bielefelder Entwicklungssoziologie bereichert haben.

Einhergehend mit der Sexualisierung und Exotisierung nicht-weißer Frauen lässt sich aber auch der Diskurs der Viktimisierung finden, wie Mohanty bezüglich der „Dritten Welt-Frau“ herausarbeitet (Mohanty 1988). Demnach sei diese ein Konstrukt des westlichen Feminismus, ein gutes Beispiel für „Othering“. Erst durch die westliche Konstruktion der „Dritten Welt-Frau“ als Opfer kann sich die westliche, weiße Frau als modernes, emanzipiertes Subjekt definieren (Gutiérrez Rodríguez 2012: 25).

Feministische postkoloniale Überlegungen und Analysen haben deutlich gemacht, dass die Verankerung des westlichen Geschlechtermodells in den europäischen Kolonien eine wesentliche Stütze des rassistischen und kapitalistischen Kolonialsystems darstellte. Dessen Auswirkungen sind in postkolonialen Gesellschaften und ihren Wissensbeständen (also auch in Lehrwerken) heute noch erkennbar. Um dieses spezifische Machtgefüge also zu analysieren, bedarf es einer intersektionellen Herangehensweise, die die Konstrukte Geschlecht und „Rasse“ nicht getrennt voneinander betrachtet, aber auch andere Ausschlussmechanismen, wie z.B. Sexualität, körperliche Fähigkeiten, Klasse oder, in bestimmten Kontexten Kaste, nicht ausblendet. So gibt es auch einige feministische postkoloniale Theoretiker_innen, die sich stark mit dem Konzept der Heteronormativität auseinandergesetzt haben.

3.2.3.1 Heteronormativität

Heteronormativität steht als Konzept, das der Queer Theory entlehnt ist, in engem Zusammenhang mit der Konstruktion einer binär gedachten Zweigeschlechtlichkeit. Es geht davon aus, dass es nur zwei ganz klar voneinander abgrenzbare Geschlechter gibt, Frauen und Männer, die gegenseitig sexuell voneinander angezogen werden. Trotzdem ist es nicht mit Heterosexualität als einer individuellen Präferenz gleichzusetzen, da sich Heteronormativität darüber hinaus auch auf gesellschaftliche Strukturen und Organisationsweisen bezieht (Degele 2008: 88), also die Ebenen der Individuen und ihrer sozialen Einbettung miteinander verbindet. Degele definiert den Begriff folgendermaßen: „Heteronormativität ist ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt – beziehungsweise beitragen soll“ (ebd.: 89).

Gleichzeitig wird hier ein patriarchaler, hierarchisch organisierter Raum geschaffen, der auf der strukturellen Unterdrückung von Frauen basiert.

Dieser gesellschaftliche Drang, Sexualität in kontrollierbare Bahnen zu pressen, entstand vor allem mit dem Aufkommen einer „diskursive[n] Explosion“ (Foucault 1983: 27) bezüglich Sex und Sexualität im 18. und 19. Jahrhundert. Obwohl gleichzeitig das Vokabular, das zum Sprechen über den Sex verwendet werden durfte, „bereinigt“ und stark tabuisiert wurde, entwickelte sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Diskursen, die auch die große Bandbreite sexueller Wirklichkeiten zum Ausdruck brachten. Foucault nennt dies die „Polizei des Sexes: das ist nicht das strikte Verbot, sondern die Notwendigkeit, den Sex durch nützliche und öffentliche Diskurse zu regeln“ (ebd.: 37). Zum Beispiel wurde in dieser Zeit auch ein aufgeklärter Sexualekundeunterricht in den Schulen eingerichtet, um vor allem auch die „Sexualität der Kinder“, die als etwas Fremdes, Bedrohliches und Wildes angesehen wurde, kontrollieren zu können. Auch der Staat mischt sich somit ein: er versucht, mit ökonomischen und politischen Herangehensweisen die Sexualität der Bevölkerung zu messen, zu analysieren und zu beeinflussen, z.B. in Bezug auf Geburtenraten.

Foucault legt in diese Zeit auch die diskursive Entstehung von Persionen, unter die nach damaliger Auffassung unter anderem Homosexualität fällt (ebd.: 53). Degele betont, dass die Kategorie Heterosexualität erst entstand, nachdem die Konstruktion der Homosexualität als etwas Besonderes außerhalb der Norm, als etwas Hervorzuhebendes geprägt wurde (Degele 2008: 86). Dies ist ein weiteres Beispiel für „Othering“ im Zuge der Herausbildung hybrider Identitäten, die sich nur durch das Existieren etwas vermeintlich Anderen konstruieren können. „Interessant ist also, dass Sodomie nicht als angeborene Eigenschaft oder als Wesensmerkmal, sondern als Handlung, als Ergebnis einer freien Willensentscheidung gesehen wird“ (ebd.: 85). Anhand dieses Prozesses wird deutlich, dass Hetero- und Homosexualität nicht als etwas „Naturgegebenes“ angesehen wurden, sondern als moderne Produkte des 18. und vor allem 19. Jahrhunderts als hierarchische Kategorien „erfunden“ wurden.

Lugones thematisiert in Anbindung an Foucault den Aspekt von Lust und Macht, indem sie, anknüpfend an den Begriff Quijanos der „Kolonialität der Macht“³⁰ (coloniality of power), die Herausbildung des kolonialen/modernen *gender*-Systems erläutert. Sie

³⁰ „Global, Eurocentered, capitalist power is organized characteristically around two axes: the coloniality of power and modernity“ (Quijano nach Lugones 2007: 189). Nach Quijano strukturieren diese beiden Achsen die gesamte menschliche Existenz, ein Konzept, das nach Lugones den Vorteil hat, Geschlecht und „Rasse“ nicht isoliert voneinander zu betrachten (ebd.).

verweist auf den Zusammenhang mit der ökonomischen Strukturiertheit der westlichen Gesellschaft, die als kapitalistische Macht heteronormativ funktioniert (Lugones 2007: 201). Wie schon erwähnt, haben koloniale Strukturen oft erst zweigeschlechtliche oder heteronormativ strukturierte Diskurse in den kolonisierten Gesellschaften produziert.

Menon bezeichnet die Normalisierung und Naturalisierung von Heterosexualität (= Heteronormativität) als Kern des patriarchalen Systems (Menon 2009: 34). Folglich sind die Institutionen, die Heterosexualität zur Norm haben und sie somit verpflichtend für die Mitglieder einer Gesellschaft vorschreiben, auch für das Fortbestehen patriarchaler Strukturen verantwortlich. Zu diesen Institutionen zählt Menon vor allem das Modell der (bürgerlichen und *weißen*) Kleinfamilie und die heterosexuelle Ehe (zwei Institutionen, die in einer patriarchalen Gesellschaft unweigerlich zusammengehören) (ebd.: 35f.). Gleichzeitig konstituiert dieses Modell auch die nationale Identität, da durch die offizielle Kontrolle der weiblichen Sexualität (Monogamie, Erbrecht, Familienname etc.) ganz genau gesteuert wird, wer die Staatsbürger_innenschaft erhält und welche Rechte und materiellen Güter den Individuen zustehen. Deshalb weist Menon auf den wichtigen Zusammenhang zwischen Nationalität, „Rasse“, Kaste (im indischen Kontext), kommunaler Identität und Eigentumsrechten hin (ebd.: 35). Die Institution der heterosexuellen Ehe sichert genau diese zentralen Bestandteile eines patriarchalen Staates ab, sodass die Normalisierung von Heterosexualität und ihr somit zwangsmäßiger Charakter für das staatliche System eine Existenzbedingung darstellt.

Die Normalisierung und Naturalisierung von Heterosexualität muss institutionell und gesellschaftlich festgeschrieben und abgesichert werden, da der konstruierte Charakter von Sexualität andernfalls evident wird. Dies passiert nach Menon vor allem durch geschlechtsspezifische Kleidungsvorschriften (z.B. Kleider und Röcke nur für Frauen), die Disziplinierung des Denkens in Bildungseinrichtungen, der Familie, den Medien und religiösen Institutionen (überall wird das Idealbild der heterosexuellen Familie zur Norm gemacht und als „natürlich vorgegeben“ präsentiert), Gesetze und auch gewalttätige Zwangsmaßnahmen gegen nicht-heterosexuelle Personen (z.B. polizeiliche Verfolgung, Folter etc.) (ebd.: 37). Gerade anhand der Gesetze wird der naturalisierende Diskurs deutlich: „Why would we need laws to maintain something that is natural?“ (ebd.: 37)

Um zu analysieren, wie Geschlecht innerhalb des heteronormativen Diskurses hergestellt wird, hat Butler das Modell der „Heterosexuellen Matrix“ entwickelt (Butler 1991). Die Matrix verlangt bei jedem Individuum ein komplettes Übereinstimmen von *sex*, *gender* und heterosexuellem Begehren, um die binären Identitäten im diskursiven Bereich des

Sagbaren verorten zu können und somit die zugrunde liegende Heteronormativität abzusichern. Davon abweichende Identitätskonstruktionen gelten als „Entwicklungsstörung“ (ebd.: 39) oder „logische Unmöglichkeiten“ (ebd.). Somit wird eine identitäre Zwangslogik geschaffen. Klappeer macht allerdings darauf aufmerksam, dass Butler sowie andere queere Theoretiker_innen die Perspektive einer Intersektionalität von Heteronormativität, Geschlecht, „Rasse“, Klasse und anderen sozialen Ausschlusskategorien bisher noch vernachlässigt haben (Klappeer 2007: 68). Dies ist besonders in der Verknüpfung mit feministischen postkolonialen Theorien von Bedeutung, in der deutlich wird, „dass Heteronormativität eine spezifische Machtartikulation sei, in die sich die Geschichte des Rassismus, des Sklavensystems und der ökonomischen Ausbeutung eingeschrieben hat“ (Jagose nach ebd.: 69).

Auch Haritaworn kritisiert das Konzept der heterosexuellen Matrix von Butler dahingehend, dass es Heterosexualität als „Privilegiertes Anderes“ von nicht-heteronormativen Positionen konstruiert, aber nicht thematisiere, dass dies nur auf einen *weißen*, bürgerlichen Kontext zutrifft (Haritaworn 2007: 270)³¹. Sie stellt anhand von Interviews mit Personen aus teils-thailändischen Familien heraus, dass Heterosexualität in nicht-westlichen Kontexten oftmals keine privilegierte Position zur Folge hat. Thailänderinnen innerhalb der heterosexuellen Praxis wird das Attribut der „Sexarbeiterin“ zugeschrieben; sie werden als „gehandelte Frau“ und als hyper-feminin konstruiert, was sie weder als „respektabel“ noch als „schutzbedürftig“ erscheinen lässt (ebd.: 277f.). Thailänder dagegen gelten als „schwul“ und feminin und müssten daher ihre „richtige Männlichkeit“ erst unter Beweis stellen (ebd.: 280). Thailänder_innen generell (und verallgemeinernd auch Asiat_innen) wird die freie sexuelle Verfügbarkeit für *Weißer* unterstellt, sie werden exotisiert und sexualisiert. Haritaworn ist daher der Meinung, die heterosexuelle Matrix müsse von einer „interethnischen Matrix“ (ebd.) ergänzt bzw. je nach Kontext auch abgelöst werden. Sie kritisiert somit auch in heteronormativitätskritischen Analysen den fehlenden Einschluss von rassistischen Gewaltprozessen und somit die naive Vorstellung eines *weißen* Queer/Wirs (ebd.: 286).

Auch das Konzept der Heteronormativität wird in Kapitel 5 von Bedeutung sein, da ich in der Kritischen Diskursanalyse die konstruierten Geschlechter- und Beziehungskonzepte auf eine implizit zugrunde liegende Heteronormativität untersuchen werde.

³¹ Einen weiteren, wichtigen Aspekt ihrer Analyse macht ihre Kritik an einer Transphobie in Butlers und anderen queeren Texten aus, der aber für die vorliegende Arbeit aufgrund der Ausblendung von Transidentitäten und –sexualitäten in den analysierten Lehrwerken nicht relevant ist.

3.2.4 Exkurs Begriffsklärung: „Rasse“, Rassismus und Rassialisierung

Ich möchte kurz darauf eingehen, welche Begriffe ich auf Basis der hier vorgestellten Theorien bei der Analyse der Lehrwerksreihe verwenden werde. Wie schon in der Einleitung erwähnt, verwende ich den Begriff „Rasse“ zwar kursiv und in Anführungszeichen, um auf seine Konstruiertheit aufmerksam zu machen, aber trotz seiner Umstrittenheit im deutschsprachigen Raum, da sonst reale materielle Gewalteffekte aufgrund von Rassismus als verharmlost erscheinen könnten.

Rassismus³² wird im Folgenden (wie auch Sexismus) als institutionelle Diskriminierungspraxis verstanden. Rassismus entsteht immer dann, wenn – im Zuge des „Othering“ – Individuen und Gruppen von Menschen „rassialisiert“ werden; ihnen werden bestimmte Charakteristika und Attribute zugeschrieben, die sie von der dominanten Gruppe der *Weiß*en trennen und ihr gleichzeitig unterordnen. Wichtig ist, zu betonen, dass den rassistischen Unterscheidungen ein „flexibles, historisch und kontextuell variables ‚Erklärungssystem‘ zugrunde [liegt]“ (Mecheril/Melter 2010: 150). Dieses resultiert aus der sozialen und politischen Konstruktion der dem Rassismus zugrunde liegenden Ausschlusskategorie „Rasse“, die sich in ständiger Veränderung befindet. Balibar hat darauf aufmerksam gemacht, dass es mittlerweile auch einen „Neo-Rassismus“ gibt, der sich auf „Kultur“ als Ausschlusskategorie stützt (Balibar 1990). Dieser kulturelle „Rassismus ohne Rassen“ (ebd.: 28) geht nicht so sehr wie der „klassische (koloniale) Rassismus“ von einer Überlegenheit bestimmter Gruppen gegenüber rassialisierten Anderen aus, sondern verweist auf eine Unvereinbarkeit zwischen bestimmten (statisch gefassten) Kulturen (ebd.). Allerdings wird in der kritischen Rassismusforschung davon ausgegangen, dass sich hier Konzepte der Kategorie „Rasse“ fortschreiben, da weiterhin ein enger und statischer Zusammenhang zwischen äußeren Erscheinungen der Menschen und ihrem „Wesen“ bzw. ihrer „Identität“ angenommen wird (Mecheril/Melter 2010: 153f.).

Wie schon erwähnt, begreife ich Rassismus als institutionelle Diskriminierungspraxis. Rassismus lässt sich also nicht nur auf der individuellen Ebene erfassen, sondern zeigt sich auch in staatlichen und privaten Organisationen und Institutionen, z.B. anhand von Gesetzen oder der behördlichen Praxis (ebd.: 154). Auch wenn vor allem Individuen

³² Ich möchte hier lediglich auf das in dieser Arbeit vorherrschende Verständnis des Begriffes eingehen, nicht jedoch auf die begriffliche Ideengeschichte oder spezifische rassistische Logiken wie z.B. Antisemitismus oder -ziganismus (vgl. hierzu z.B. Miles 1999).

rassistische Diskriminierung erleiden müssen, so ist Rassismus doch auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene zu verorten. Rassismus verstehe ich gleichzeitig auch als „kolonialen Rassismus“ (Rommelspacher 1998: 40), da er eine bedeutende Rolle in Legitimationsdiskursen des Kolonialismus gespielt und sich daraufhin in den europäischen Diskurs der Moderne eingeschrieben hat. Dieser Diskurs wird bis heute weiterhin durch unterschiedliche Institutionen fortgesetzt. Kilomba verweist auf die inhärente Machtverteilung in rassistischen Diskursen: „racism is white supremacy. Other racial groups can neither be racist nor perform racism, as they do not possess this power“ (Kilomba 2008: 42). Die Gruppe der *Weiß*en besitzt somit Macht über Identitätszuschreibungen und –konstruktionen, aber auch Macht über die Produktion und Repräsentation von Wissen.

Gleichzeitig lässt sich im Sinne einer intersektionellen Perspektive Rassismus nicht denken, ohne Überschneidungen mit anderen diskriminierenden Praxen und Ideologien wie Sexismus oder auch Nationalismus zu denken. Rommelspacher macht darauf aufmerksam, dass allen Rassismen eine spezifische Sexualisierung gemein ist: „Sie enthalten alle das Bild des sexuell ausschweifenden und/oder perversen Mannes, und die Frauen gelten als sexuell verführerisch sowie bedrohlich“ (Rommelspacher 1998: 41). Wie auch schon feministische postkoloniale Analysen gezeigt haben, lässt sich die Konstruktion der devianten Kategorie „Frau“ als „Projektion männlicher Ängste und Erlösungsphantasien“ (ebd.: 107) lesen, die wiederum im kolonialen Kontext auf die rassistische Konstruktion der Kolonien und ihrer Einwohner_innen angewandt wurde: „die Frauen wie die ‚Wilden‘ haben nach diesen Vorstellungen eine besondere Nähe zur Natur“ (ebd.). Miles benutzt für diese inhaltlichen Verschränkungen des Rassismus den Begriff der „ideologischen Verknüpfung“ (Miles 1999: 116ff.). Er weist darauf hin, dass sich diese ideologische Verknüpfung zwischen Rassismus und Sexismus vor allem in der Bevölkerungspolitik festgeschrieben hat, indem Frauen als „Gebärmaschinen“ dargestellt werden, die entweder die Aufgabe bekommen, ihre eigene „Rasse“ zu reproduzieren oder eben genau dies ihnen verboten wird, wenn ihre „Rasse“ hierarchisch abgestuft wird (ebd.: 117f.). Castro Varela/Dhawan betonen die Verschränkung von Sexismus und Rassismus auch in der Funktion, dass von damaligen Kolonialmächten legitimierende emanzipatorische Argumente für die Notwendigkeit einer Kolonisierung der als patriarchal, rückständig und wild angesehen „Anderen“ vorgebracht wurden (Castro Varela/Dhawan 2005: 19). Auch dieser neokoloniale Diskurs ist heute in der Politik, den Medien und anderen Institutionen weit verbreitet und wird somit auch von

Bildungseinrichtungen weiterhin vermittelt, weshalb die kritische Analyse von Bildungsmaterialien, wie in der vorliegenden Arbeit unternommen, auch dabei helfen kann, diese postkolonialen Effekte transparent zu machen.

Miles hat mit seinem Begriff der „racialisation“ (Rassialisierung) das Verständnis davon geprägt, wie „gesellschaftliche Beziehungen zwischen Menschen durch die Bedeutungskonstruktion biologischer Merkmale dergestalt strukturiert werden, dass sie differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren und konstruieren“ (Miles 1999: 100). Nach ihm beinhaltet der Prozess der Rassialisierung zwei Selektionsebenen: die erste besteht darin, überhaupt erst einmal biologische oder körperliche Eigenschaften von Menschen auszuwählen, nach denen Gruppen gebildet werden können; die zweite bezieht sich dann auf die Auswahl bestimmter, mit rassistischen Bedeutungen aufgeladenen Eigenschaften aus dieser gesamten Bandbreite somatischer Erscheinungen (ebd.: 95). Die am stärksten mit rassistischen Bedeutungen aufgeladene körperliche Eigenschaft stellt die Hautpigmentierung/-farbe dar, je nach Kontext werden aber auch andere Eigenschaften zur rassistischen Differenzierung gebraucht. Mecheril/Melter machen aber auch darauf aufmerksam, dass neben dem Körper auch (imaginierte und reale) Lebensweise (wie z.B. Religion oder kulturelle Praktiken) und Identität rassistisch aufgeladen werden können, was sich vor allem im schon erwähnten kulturellen Rassismus äußert (Mecheril/Melter 2010: 153). Wenn also in der vorliegenden Analyse von „Rassialisierung“ die Rede ist, so meine ich damit die Konstruktion einer Gruppe der „Anderen“ (im Sinne des „Othering“) anhand einer rassistischen Bedeutungszuschreibung aufgrund bestimmter phänotypischer (z.B. Hautfarbe, religiöse Kleidungsstücke) oder charakterlicher Eigenschaften der Figuren in der untersuchten Lehrwerksreihe. Diese selektiven Bedeutungszuschreibungen werden in der Analyse zum Teil auch als „ethnisch markiert“ bezeichnet.

3.3 Sprache und Handeln

Die meisten feministischen postkolonialen Theorien stehen in einer poststrukturalistischen Tradition, beeinflusst vom *linguistic turn* in der Wissenschaft. Da auch die von mir in der vorliegenden Arbeit verwendete Kritische Diskursanalyse in

dieser theoretischen Richtung zu verorten ist³³, möchte ich einen kurzen Überblick über Grundannahmen der Konzeption von Sprache und Handeln in diesen Denktraditionen geben.

Der Poststrukturalismus stützt sich auf die strukturalistische Sprachtheorie des Schweizer Linguistikers Ferdinand de Saussure, der allgemeine sprachliche Strukturen erforschte (Saussure 1967). Dazu unterschied er zwischen drei Kategorien der Sprache: „langage“, „langue“ und „parole“ (ebd.: 16f.). Die „langage“ bezeichnet demnach die allgemeine menschliche Sprachfähigkeit, die „langue“ dagegen ist das komplette Regelsystem einer Sprache (Grammatik), das auch Veränderungen unterliegt, und die „parole“ bezeichnet konkrete, einzelne Sprachäußerungen auf der individuellen Ebene. Saussure beschäftigte sich ausschließlich mit der Beschreibung der „langue“, die er als Zeichensystem versteht (ebd.: 19). Hier wird zwischen Signifikaten und Signifikanten unterschieden: bestimmte Inhalte oder Vorstellungen werden mit ganz bestimmten Lauten in einer bestimmten Form (Lautbilder) wiedergegeben, sodass die Ideen und Vorstellungen auch überindividuell verständlich gemacht werden können. Die Beziehung zwischen Vorstellung und Lautbild ist assoziativ, also durch gesellschaftliche Regeln und sprachliche Konventionen psychisch konstruiert, sie ist nicht natürlich. Saussure macht darauf aufmerksam, dass das Zeichen somit beliebig ist (ebd.: 79)³⁴ – ein Grundsatz, der einige linguistische und soziale Konsequenzen nach sich zieht. Die wichtigste Folge besteht darin, dass Sprache als Regelwerk somit nicht durch etwas anderes, sondern nur durch sich selbst erklärt werden kann (ebd.: 18). Dies bedeutet, dass die Zeichen einer Sprache erst im sprachlichen Gesamtsystem ihre Bedeutung erhalten, aber nicht durch den Bezug auf etwas Außersprachliches. Saussure macht aber gleichzeitig auf den Widerspruch hinsichtlich des sprachlichen Veränderungspotentials aufmerksam: „da sie zugleich in der sozialen Gemeinschaft und in der Zeit besteht, kann niemand etwas daran ändern, und andererseits bringt die Beliebigkeit ihrer Zeichen theoretisch die Möglichkeit mit sich, jede beliebige Beziehung zwischen der lautlichen Materie und den Vorstellungen herzustellen“ (ebd.: 89).

Der Poststrukturalismus bezieht sich vor allem auf die Vorstellung von Differenz dieser linguistischen Theorie. Die Bedeutung der Zeichen entsteht innerhalb der Sprache aufgrund ihrer Differenz untereinander; und erst durch sprachliche Zeichen überhaupt

³³ Vgl. auch die Auffassung der produktiven Kraft von Diskursen in Kapitel 4.

³⁴ Dies heißt allerdings nicht, dass jedes Individuum beliebig einem Signifikat ein neues Signifikant zuordnen könnte. Ein in einer Sprachgemeinschaft bestehendes Zeichen, dessen Assoziationen von allen Mitgliedern verstanden werden, kann nur sehr schwierig verändert werden.

entsteht Bedeutung oder Sinn. Poststrukturalistische Theorien gehen jedoch nicht so sehr von einem geschlossenen Zeichensystem aus (so wie Saussure es bezeichnet hat, auch wenn er auf die theoretische Möglichkeit einer Veränderung hingewiesen hat), sondern begreifen die Beziehung zwischen Signifikaten und Signifikanten als offenen und unendlichen Prozess (Klapeer 2007: 39). Hier sticht vor allem Derrida heraus, der für diesen Prozess das Wort „différance“ (ausgehend vom französischen „différence“) erfunden hat, das die sich ständig verändernde Differenz zwischen Lautbild und Vorstellung benennt (Derrida nach ebd.). Der Fokus auf andauernde Bedeutungsverschiebungen in der Sprache betont die Möglichkeit für Neuinterpretationen und in diesem Sinne auch politische und soziale Veränderung, weshalb das poststrukturalistische Konzept von Sprache für postkoloniale Analysen einen bedeutsamen Wert hat. Auch die Methode der Dekonstruktion nach Derrida wird durch diese Offenheit von Sprache ermöglicht. Anhand dieser Methode wird die Uneindeutigkeit von als hegemonial erscheinenden Aussagen und Bedeutungen aufgedeckt und ihre innere Hierarchie und Machtwirkung³⁵ aufgebrochen, um daraufhin das Nicht-Gesagte und Ausgeblendete transparent zu machen (Degele 2008: 103f.). Insofern teilt diese Methode sehr viel mit der Kritischen Diskursanalyse, die ich in der vorliegenden Arbeit anwenden möchte.

Der Diskurs ist das gesamte Bedeutungssystem, das die Zeichen innerhalb einer Sprachgemeinschaft zueinander in Beziehung setzt und ihnen somit Bedeutung verleiht. Diese Konzeption einer produktiven Kraft von Diskursen³⁶ geht auf die Sprechakttheorie von Austin zurück (2009 [1962]), die von Searle (1971) weiterentwickelt wurde. Nach Austin sind sprachliche Äußerungen nicht nur beschreibend, sondern verweisen immer auch auf eine Handlung oder führen diese gleichzeitig aus, daher der Begriff „Sprechakt“, der auf die Verschränkung von Sprache und Handeln hindeutet. Sprechakte bestehen laut Austin aus vier Teilakten (Lokution, Proposition, Illokution und Perlokution) (Austin 2009: 94ff.), von denen die Illokution das sprachliche Handeln bzw. die Absichten der Sprechenden ausdrückt. Über die Proposition wird die sprachliche Aussage (Lokution) in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gesetzt, hier wird Wissen produziert. Die

³⁵ Derrida bezieht sich hier vor allem auf die binären Oppositionen, die das westliche Denken strukturieren und sich an einem Logozentrismus orientieren. Kategorien können nur stabil konstruiert werden, wenn sie ein gegensätzliches Anderes (im Sinne des Othering) entwerfen können. Diese Gegensätze (z.B. Mann/Frau, positiv/negativ, Seele/Körper, Kultur/Natur etc.) sind hierarchisch konstituiert: der erste Begriff stellt den rationalen und männlichen „logos“ dar, während der zweite als Abweichung und weiblich charakterisiert wird (ebd.: 98).

³⁶ Siehe auch Kapitel 4.

Perlokution stellt die beabsichtigte Reaktion der Hörenden dar, die durch die Illokution erreicht werden soll.

Searle hat Sprechakte in einer inhaltlichen Weiterführung in fünf Kategorien unterteilt (Searle 1971: 39ff.). Wird „nur“ (Welt)Wissen dargestellt, so handelt es sich um repräsentative Sprechakte (die aber dennoch als „Akt“ gelten, da Wissen aktiv produziert wird). Direktive Sprechakte sind (Auf)Forderungen an die Hörenden, während kommissive Sprechakte eine Verpflichtung seitens der Sprechenden darstellen (also z.B. ein Versprechen). Durch expressive Sprechakte werden soziale Kontakte und Netzwerke geknüpft und aufrechterhalten (z.B. durch Gruß- oder Verabschiedungsformeln). Deklarative Sprechakte nun sind immer institutionalisiert oder offiziell, wie z.B. Gerichtssprüche oder Taufen.

Auch Butler bezieht sich mit ihrem Konzept der Performativität auf Austin's und Searle's Konzeption von sprachlichem Handeln (Butler 1998: 11). Sie bezieht den Handlungscharakter von sprachlichen Äußerungen auf die Herstellung der Kategorie Geschlecht. So macht sie z.B. darauf aufmerksam, dass bei der Benennung eines neugeborenen Babys der Ausruf „Es ist ein Mädchen“ nicht nur eine Beschreibung, sondern gleichzeitig auch ein direkter Sprechakt vorliegt (ebd.: 74). Auch verweist sie darauf, dass die „Rassenzugehörigkeit“ eines Subjekts in ähnlicher Weise hergestellt wird (ebd.). Damit ist der Sprechakt nach Butler performativ, das heißt, er wird ausgeführt und in Kraft gesetzt. Somit ist auch die (vergeschlechtlichte und rassialisierte) Subjektkonstitution diskursiv:

Das Ziel der Anrufung ist nicht deskriptiver, sondern inaugurativer Art. Die Anrufung versucht nicht, eine bereits existierende Realität zu beschreiben, sondern eher eine Realität einzuführen, was ihr durch das Zitat der existierenden Konvention gelingt. [...] Ihre Absicht ist vielmehr, ein Subjekt in der Unterwerfung zu zeigen und einzusetzen sowie seine gesellschaftlichen Umriss in Raum und Zeit hervorzubringen. Ihr reiteratives Verfahren hat den Effekt, ihre ‚Position‘ über die Zeit hinweg zu sedimentieren. (ebd.: 54)

Butler legt den Fokus auf die Wiederholung des Sprechaktes, der in diesem ständigen Zitieren weiter an Bedeutung erlangt und somit aus Konventionen hergeleitet wird. Diskurse schaffen also, indem sie sich dieser Konventionen und sozialen Rituale der zitierenden Wiederholung bedienen, gesellschaftliche Wirklichkeit, die durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt ist (Degele 2008: 130). Auch betont Butler in Anlehnung an das „différance“-Konzept die Möglichkeit, Diskurse zu dekonstruieren und sich die

Art der Wiederholung auf widerständische Weise anzueignen, indem zum Beispiel Begriffe umgedeutet und/oder Assoziationen zwischen Signifikaten und Signifikanten durchbrochen oder verändert werden (Klapeer 2007: 44). Hier liegt u.a. das transformatorische Potential von Postkolonialen Theorien mit einer intersektionellen Perspektive oder auch von „Queer Studies“.

Einige Kritiker_innen verweisen darauf, dass durch poststrukturalistische Ansichten mit dem Fokus auf Sprache und Sprechakte die Gefahr besteht, dass materielle Gewaltsituationen ignoriert werden (z.B. Klapeer 2007: 46f.; Maihofer 1995: 51). Bourdieu hat dagegen verdeutlicht, dass sich Diskurse immer auch in bestimmten sozialen Verhältnissen herausbilden und „Sprache durch die unterschiedlichen sozialen Positionen der SprecherInnen geprägt [ist]“ (Klapeer 2007: 47). Somit muss bei der Analyse eines Diskurses oder eines Sprechaktes immer auch der diskursive Kontext mit einbezogen werden, so wie die Kritische Diskursanalyse dies auch vorsieht und ich es in der vorliegenden Analyse berücksichtigen werde. Es ist von großer Bedeutung, die Diskurspositionen zu berücksichtigen, von denen aus gesprochen wird: Wer sagt wann etwas mit welcher Absicht? Für die postkolonialen Theorien ist hier der Begriff des „Worlding“ (Spivak 1988) relevant, mit dem Spivak die eurozentristische Produktion von Wissen bezeichnet; demnach ist jedes Wissen in Westeuropa in Zusammenhang mit dem Kolonialismus entstanden, also auf einer hierarchischen Grundlage. Maihofer macht auch darauf aufmerksam, dass, auch wenn von einer diskurstheoretischen, dekonstruktivistischen Perspektive ausgegangen wird, nicht übersehen werden darf, dass Diskurse materielle Effekte haben und die konstruierten Subjekte und Objekte „real“ sind (Maihofer 1995). Mit dem Terminus „Geschlecht als Existenzweise“ möchte sie aufzeigen, dass Individuen nicht nur durch soziale Prozesse vergeschlechtlicht werden, sondern sich dadurch tatsächlich in Frauen oder Männer verwandeln (ohne diese Identitäten zu essentialisieren). Auch Butler selbst hat auf diesen Aspekt verwiesen, als sie (nachdem sie dafür kritisiert worden war, in „Das Unbehagen der Geschlechter“ die Materialität von Körpern zu vernachlässigen) darauf hinwies, dass manche Konstruktionen von Körpern konstitutiv und somit lebensnotwendig seien (Butler 1997: 16).

Die hier ansatzweise vorgestellten Theorien und Perspektiven sollen im Folgenden dabei helfen, während der Kritischen Diskursanalyse der ausgewählten Lehrwerksreihe die „Komplexität von patriarchalen Produktionsverhältnissen, Rassismus, Kolonialismus und

Heteronormativität“ (Gutiérrez Rodríguez 2012: 17) adäquat zu erfassen. Die wesentlichen Erkenntnisse postkolonialer, intersektioneller und sprechakttheoretischer Debatten bilden die Basis für das Wählen der Kritischen Diskursanalyse als Methode und für den Fokus auf die diskursive Herstellung der Subjektkategorien Geschlecht und „Rasse“.

4 Methode

Die Methode der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Siegfried Jäger (Jäger 2012) basiert auf den diskurstheoretischen Überlegungen Michel Foucaults (die Jürgen Link³⁷ im deutschsprachigen Raum weiter entwickelte) und auf dem Vorschlag eines sprachwissenschaftlichen Analyserasters von Utz Maas³⁸. Jäger versucht somit, die aus der Linguistik stammende Methode mit Ansätzen der Sozialwissenschaften zu verbinden. Wichtig ist ihm aber auch, dass Diskursanalyse keine „Hilfswissenschaft“ für sozialwissenschaftliche Disziplinen darstellt, sondern als eigenständige, transdisziplinäre Methode fungiert (Jäger 2012: 78), die ihrerseits dicht an die Diskurstheorie nach Foucault gebunden ist. Das Ziel der KDA nach Jäger und Link besteht einerseits darin, aktuelle Diskurse mitsamt ihrer Macht-Wirkung zu analysieren (indem sprachliche und bildliche Strategien sichtbar gemacht werden), und diese andererseits in ihrer herrschafts-legitimierenden Funktion zu begreifen (ebd.: 25).

Aber wie genau ist ein Diskurs definiert? Dazu gibt es viele unterschiedliche sozialwissenschaftliche und linguistische Ansätze, die somit auch vielfältige Methoden der Diskursanalyse vorschlagen. Jäger, auf dessen Ansatz sich auch die vorliegende Arbeit stützt, hält sich eng an das diskurstheoretische Verständnis von Foucault. Nach diesem können Diskurse am ehesten als „Fluss von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (ebd.: 26) charakterisiert werden. Aufgabe der KDA ist somit, herauszufinden, was zu einem gegebenen Zeitpunkt das vorherrschende Wissen ist und in welchem Zusammenhang es mit Macht steht, also was gesagt wird und überhaupt gesagt werden darf und was ausgespart bleibt/bleiben muss. Ein wichtiges Charakteristikum ist die diskurstheoretische Ansicht, dass Diskurse die Wirklichkeit nicht bloß abbilden oder widerspiegeln³⁹, sondern sie konstituieren, also aktiv und produktiv sind. Dies bedeutet, dass Diskurse als eigenständige Materie agieren und Gesellschaft gestalten und verändern (weshalb die Diskurstheorie nach Foucault auch eine materialistische Gesellschaftstheorie darstellt⁴⁰) (ebd.: 35). Auch besitzt jeder Diskurs

³⁷ Siehe die seit 1982 von Jürgen Link und Ulla Link-Herr in Verbindung mit der Diskurswerkstatt Bochum herausgegebene Zeitschrift „kultuRRevolution“, Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie.

³⁸ Siehe die Ausführungen zur „Lesweisenanalyse“ in Maas, Utz (1984): „Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand.“ Sprache im Nationalsozialismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.

³⁹ Wie dies z.B. in klassisch marxistischen, ideologiekritischen Ansätzen oder auch beim Habermasschen Diskursbegriff vorzufinden ist.

⁴⁰ Jäger bezeichnet Diskurse deshalb auch als „gesellschaftliche Produktionsmittel“ (ebd.: 35).

demnach eine Historizität und ist nur unter deren Beachtung zu erfassen; allerdings auch nie vollständig, da ein Diskurs nicht still steht, sondern in einem ständigen Wandel begriffen ist – durch Überlappungen mit anderen Diskursen, aufkommenden Gegen-Diskursen und/oder einer Verschiebung von Machtverhältnissen innerhalb der Diskurse.

Um Diskurse empirisch untersuchen zu können, wird eine analytische Differenzierung zwischen sprachlich-performierten diskursiven, nicht-sprachlich performierten diskursiven Praxen und Materialisierungen vorgenommen (Bühmann/Schneider 2008: 47). Sprachlich-performierte diskursive Praxen sind demnach, basierend auf Foucault, charakterisiert als Sprechen und Denken auf der Basis von Wissen. Ebenfalls auf der Grundlage von Wissen befinden sich nicht-sprachlich performierte diskursive Praxen, also das Handeln (von allen in einen Diskurs verwickelten Akteur_innen). Aus diesen beiden Arten von Praxen folgen materielle Sichtbarkeiten (Jäger 2012: 73). Somit muss also auch der nicht-sprachliche Wissenstransport mittels Handlungen oder Materialisierungen (wie Institutionen) als diskursives Element aufgefasst werden.

In der aktuellen Auflage seiner Einführung in die KDA (wie schon in der Einleitung erwähnt, arbeite ich in der vorliegenden Arbeit mit einer älteren Ausgabe aus 2001 und einer aktuellen aus 2012) führt Jäger auch den Begriff des Dispositivs und dessen Analyse ein (ebd.: 7). Dieses wird von Foucault folgendermaßen definiert: „Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen [sprachlich/gedanklich performierte, nicht-sprachlich performierte Praxen und Materialisierungen] geknüpft werden kann“ (Foucault 1978: 119). Bei seiner erstmaligen Einführung wurde das Dispositiv auch als „Apparat zur Produktion von Diskursen“ bezeichnet (Foucault 1977: 35). Jäger bezeichnet das Dispositiv in Anlehnung an Foucault als „einen prozessierenden Zusammenhang von Wissen[...], der sich in Sprechen/Denken – Tun – und Gegenständlichkeiten materialisiert“ (Jäger 2012: 73). Auch wenn die Dispositivanalyse noch relativ neu auf dem Gebiet der diskurstheoretischen Ansätze ist, so ist dennoch klar, dass sie einen ganzheitlicheren Ansatz anbietet als „nur“ die klassische Diskursanalyse, die allerdings ihr Kernstück darstellt. Auf der anderen Seite ist es sehr schwierig und daher wissenschaftlich auch stark diskutiert, das nicht-sprachliche Wissen innerhalb einer Gesellschaft herauszufiltern und zu analysieren. Aufgrund der quantitativen Begrenztheit einer Diplomarbeit wird sich meine Analyse deshalb auch rein auf die sprachlich performierten Praxen beziehen.

4.1 Diskurs und Subjekte

In Verbindung mit der Frage nach der Entstehung von Subjekten bedeutet die produktive Kraft von Diskursen, dass diese die Subjekte konstituieren, nicht andersherum. „Der Diskurs ist überindividuell.“ (Jäger 2001: 148) Trotzdem können Diskurse ihre produktive Kraft nur mittels der Subjekte entfalten, die in sie verstrickt sind, sodass die Subjekte dennoch am Diskurs beteiligt sind. Allerdings können einzelne Individuen den Diskurs nicht determinieren (auch wenn einige dies versuchen), da ein Diskurs immer aus der Gesamtheit aller Sprechakte (und Handlungen) aller Individuen besteht. „Der Diskurs ist sozusagen Resultante all der vielen Bemühungen der Menschen, in einer Gesellschaft zu existieren und sich durchzusetzen. Was dabei herauskommt, ist etwas, das *so* keiner gewollt hat, an dem aber alle in den verschiedensten Formen und Lebensbereichen (mit unterschiedlichem Gewicht) mitgestrickt haben.“ (Jäger 2012: 37) Anhand der Diskurstheorie wird aber auch deutlich, dass nicht jede_r Einfluss auf Diskurse ausüben kann, sondern nur die Akteur_innen (v.a. Institutionen), die über das institutionalisierte Wissen verfügen, das das „Feld des Sagbaren“ (Jäger 2001: 83) begrenzt. Dies können zum Beispiel Politiker_innen oder andere Personengruppen sein, die durch den besseren Zugang zu bestimmten Ressourcen, wie z.B. mediale Öffentlichkeit oder Finanzierung, mehr Macht über Diskurse besitzen und daher eher Änderungen bzw. Impulse im Diskurs bewirken können (Jäger/Maier 2009: 39). Aber auch Schulbücher, die einen großen Einfluss auf die Wissensflüsse hin zu einzelnen Subjekten haben, begrenzen in dieser Hinsicht das Feld des Sagbaren, indem sie bestimmte Inhalte vermitteln und andere nicht. Dies führt uns zur macht- und herrschaftslegitimierenden⁴¹ Funktion von Diskursen.

4.2 Diskurs, Wissen und Macht

Die Analyse von Macht-Wirkungen von Diskursen ist ein zentraler Bestandteil der KDA, da Wissen, das ja von Diskursen transportiert wird, eng mit Macht verknüpft ist. Somit

⁴¹ Macht verstehe ich mit Foucault als ein die gesamte Gesellschaft durchziehendes Phänomen, das überall ist, mal hier, mal dort stärker vertreten ist und dessen Struktur sich in einem fortwährenden Wandel befindet. Herrschaft dagegen ist lokalisierbar, sie tritt dann auf, wenn eine ungleiche Verteilung von Macht vorliegt und somit einige Menschen andere marginalisieren und/oder ausbeuten können.

tragen Diskurse erheblich zur Strukturierung von Machtverhältnissen in einer Gesellschaft bei. Foucault spricht deshalb auch von *Macht-Wissens-Komplexen*, da eins ohne das andere nicht vorkommt (Jäger 2012: 38). Wichtig ist aber, dass diese beiden Konzepte für Foucault nur ein Analyseraster darstellen; „die“ Macht oder „das“ Wissen existieren nicht und können auch niemandem zugeschrieben werden: „Macht ist nicht eine Institution, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt“ (Foucault 1977: 114).

Wie genau hängen nun Macht und Wissen zusammen? Wie schon erwähnt, transportieren Diskurse Wissen, wobei Wissen all das ist, was Sprache, Gedanken und Handlungen vorausgesetzt ist (und sich im Umkehrschluss auch wieder dadurch verändert) (Jäger 2012: 36f.). Dies bedeutet somit, dass die Wirklichkeit, die ja von Subjekten durch Handlungen geschaffen wird, ein diskursiver Effekt ist. Je nachdem, wie die Diskurse und das in ihnen vorhandene Wissen beschaffen sind, ob es zu diskursiven Kämpfen kommt, sie sich überkreuzen, ineinander auflösen, sich weiterentwickeln, hat dies Einfluss auf die Wirklichkeit. Die Möglichkeit, Wirklichkeit diskursiv zu gestalten und zu verändern, verleiht Wissen somit eine gestalterische Macht.

Damit das von Diskursen transportierte Wissen aber auch akzeptiert wird, muss es sich innerhalb bestimmter Strukturen und Regeln bewegen. Hierfür gibt es gesellschaftliche Konventionen, die Wissen erst zu „wahrem“ Wissen werden lassen und stark variieren können⁴². Abweichungen (egal ob gewollt in Form von Widerstand oder nicht gewollt aufgrund fehlenden Wissens um diese Konventionen) von diesen Regeln werden sanktioniert, zurückgewiesen oder auch bestraft (Jäger 2001: 129). Jäger prägt hier den Begriff von einem „ständigen ‚Kampf der Diskurse‘“ (ebd.: 130), der bezeichnet, dass sich fortwährend Gegen-Diskurse entwickeln, die versuchen, aus dem hegemonialen Diskurs auszubrechen und selbst den Anspruch haben, „wahres“ Wissen zu transportieren und dieses hegemonial werden zu lassen.

Aber auch die vom Wissen produzierten Wahrheiten (natürlich nicht vom Wissen selbst als eigenständigem Akteur, sondern über im Diskurs verstrickte Subjekte) sind selbst nichts anderes als diskursive Effekte. Somit wird auch Wahrheit erst historisch-diskursiv hervorgebracht und kann jeweils nur in einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Raum als gültig gelten (ebd.: 129). Dies bedeutet aber somit, dass diskursiver Widerstand

⁴² Jäger nennt hier Beispiele eines akademischen Vortrags und eines Gesprächs am Mittagstisch (Jäger 2001: 129), die unterschiedlichen Regeln folgen.

gegen hegemoniale Diskurse niemals selbst außerhalb der Macht stehen kann, da die von Gegen-Diskursen produzierten Wahrheiten selbst diskursive Effekte sind und somit Machtverhältnissen unterliegen, die nach Foucault die gesamte Gesellschaft durchziehen⁴³. Foucault beschreibt den Zusammenhang zwischen Macht und Widerstand folgendermaßen:

Wie das Netz der Machtbeziehungen ein dichtes Gewebe bildet, das die Apparate und Institutionen durchzieht, ohne an sie gebunden zu sein, so streut sich die Aussaat der Widerstandspunkte quer durch die gesellschaftlichen Schichtungen und die individuellen Einheiten. Und wie der Staat auf der institutionellen Integration der Machtbeziehungen beruht, so kann die strategische Codierung der Widerstandspunkte zur Revolution führen. (Foucault 1977: 118)

Da das „richtige“, hegemoniale Wissen jeweils im Diskurs verfestigt ist, kann nun die Diskursanalyse dieses Wissen und auch die Regelungen und Institutionen, von denen es gestützt wird, kritisch hinterfragen (Jäger 2001: 129). Ihre Aufgabe ist es, „das jeweils Sagbare in seiner qualitativen Bandbreite bzw. alle Aussagen, die in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit geäußert werden (können), aber auch die Strategien, mit denen das Feld des Sagbaren ausgeweitet oder auch eingeeengt wird, etwa Verleugnungsstrategien, Relativierungsstrategien etc.“ (ebd.: 130) zu erfassen. Die KDA kritisiert damit auch die Annahme, dass hegemoniale Diskurse deshalb vorherrschen, weil sie die allgemein gültige Wahrheit transportieren. Deshalb fragt sie auch nicht nach dem Wahrheitsgehalt einzelner Aussagen, sondern anhand der Analyse von konkretem Sprachgebrauch bzw. diskursiven Praktiken von Macht-Wissens-Komplexen nach ihrer Wirkung in der Gesellschaft (Jäger 2004: 337).

⁴³ Dieser Zusammenhang weist Parallelen zum (neo-)gramscianischen Hegemoniekonzept in der Politikwissenschaft auf: Macht basiert hier nicht auf der Durchsetzung von Gewalt und/oder Zwang, sondern wird durch Zustimmung erreicht und somit auf eine breite soziale Basis gestellt. Dieses Konsensprinzip macht das Durchbrechen der herrschenden Strukturen sehr schwer, was wohl auch erklärt, warum die Frage nach gegenhegemonialem Handeln oftmals ausgespart wird. Näheres dazu findet sich z.B. bei Brand, Ulrich (2005): Gegen-Hegemonie. Perspektiven globalisierungskritischer Strategien. Hamburg: VSA.

4.3 Kritische Diskursanalyse?

Was macht eine Diskursanalyse aber nun zur *Kritischen* Diskursanalyse? Generell hat Wissenschaft laut Jäger den normativen Anspruch, kritisch zu sein⁴⁴. Es geht in der Wissenschaft darum, „alte“ Wahrheiten zu hinterfragen und „neue“ zu produzieren, die der „Wirklichkeit“ angemessener sind (Jäger 2001: 215). Allerdings wird der wissenschaftliche Objektivitätsanspruch selten in Frage gestellt; es wird nicht bedacht, dass Wirklichkeiten und Wahrheiten diskursive Effekte sind, zeitlich und räumlich begrenzt. KDA tut dies, indem sie „die impliziten und nicht gesagten Voraussetzungen und *als* [nicht nur wissenschaftlich produzierte] *Wahrheiten* vertretenen Setzungen oder zu Unrecht Konsens beanspruchenden Aussagen oder falsche Verallgemeinerungen und dementsprechende Fluchtlinien etc. sichtbar [macht]“ (ebd.: 223). Somit ist allein die beschreibende Funktion einer Diskursanalyse kritisch, da sie zeigt, mit Hilfe welcher bildlicher und sprachlicher Strategien welche Inhalte in wessen Interesse in Diskursen vertreten werden.

Aber erst, wenn diese „objektiven“ Sachverhalte gut begründet bewertet und kritisiert werden können, wird aus der Diskursanalyse die Kritische Diskursanalyse. Hiermit steht die KDA aber vor einem selbst produzierten Dilemma: da sie objektive Wahrheitsansprüche kritisiert, stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage sie nun bewerten und kritisieren kann. Jäger beantwortet diese Frage, indem er postuliert, dass Kritik auf dieser Grundlage nur von einem moralischen Standpunkt aus geübt werden kann. Natürlich bringt diese Möglichkeit fast noch mehr Schwierigkeiten hervor, als sie zu lösen imstande ist, aber für Jäger stellt sie die einzig sinnvolle dar. Natürlich muss man sich, um konsistent bewerten zu können, für einige moralische Grundprinzipien entscheiden; Jäger nennt hier die Entscheidung dafür, menschliche Existenz auf der Erde als etwas Sinnvolles und Schützenswertes anzusehen (Jäger 2012: 153). Dann hieße das ethisch-moralische Kriterium, nach dem Wirklichkeiten und Wahrheiten zu analysieren sind: „Ist das, was getan wird/bzw. ‚geschieht‘, sind die eingefahrenen Normen und Normalitäten und jeweils gültigen Wahrheiten in den jeweiligen Gesellschaften, der Existenz, des Daseins und der Würde der Menschen auf diesem Globus dienlich oder nicht?“ (ebd.) Insofern charakterisiert Jäger Kritik eher als Haltung oder Tugend, aber

⁴⁴ Natürlich existieren auch affirmative Wissenschaft und Wissenschaftler_innen, die versuchen, existierende hegemoniale Wahrheiten zu verteidigen.

nicht als etwas, das einen objektiven Wahrheitsanspruch für sich einfordert⁴⁵. Er macht darauf aufmerksam, dass sich jede Moralvorstellung in einer bestimmten zeitlichen und räumlichen Dimension befindet: „Die Kritik kritischer Diskursanalyse ist zunächst gesellschaftsspezifisch und gesellschaftsimmanent“ (ebd.: 156). Das heißt, die real vorhandene gesellschaftliche Moral wird zunächst mit ihren Ansprüchen verglichen (z.B. das Grundgesetz mit den Vorstellungen von Demokratie). Da nun diese immanente Kritik sich leicht den Vorwurf des Relativismus einhandeln könnte, ist es aber auch wichtig, die jeweils herrschenden moralischen Ansprüche zu hinterfragen⁴⁶.

Natürlich steht auch die forschende Person selbst nicht außer Kritik. Da sie selbst Wissen produziert, das innerhalb der Diskurse entstanden ist, ist auch ihr Standpunkt ein diskursiver Effekt (Jäger/Maier 2009: 36). Dies muss von den Forschenden offen gelegt werden; gleichzeitig bringt dies eine Reflexion ihrerseits über ihre Verstrickung in unterschiedliche Diskurse mit sich. Die Forschenden müssen, um KDA betreiben zu können, sich ihres spezifischen Standpunktes, ihrer Vorannahmen, Kriterien, Normen, ihres moralisch-politischen Standards und des bisherigen Forschungsstandes innerhalb der Diskurse bewusst sein und dies transparent machen (Jäger 2012: 146).

Ein weiterer Aspekt, der Diskursanalyse zur *Kritischen* Diskursanalyse macht, ist ihre Beschäftigung mit vornehmlich heftig diskutierten Themen. Nach Jäger weist die Beschäftigung mit Themenkomplexen, die gesellschaftlich sehr brisant und stark diskutiert sind, bereits im Ansatz auf eine kritische Haltung der Forschenden hin. Allerdings macht er auch darauf aufmerksam, dass dies natürlich noch nichts über die moralisch-ethischen Standards und Kriterien aussagt, bzw. darüber, von welchem (politischen) Standpunkt aus kritisiert wird (ebd.: 151f.). Wenn man sich aber einmal, wie vorhin beschrieben, dafür entschieden hat, menschliche Existenz als wünschenswert anzusehen, dann hat KDA mithilfe ihrer Analysen und Interpretationen die Absicht, menschliche Lebensverhältnisse zu verbessern – und ist somit macht- und herrschaftskritisch.

⁴⁵ Auch Foucault spricht „von der kritischen Haltung als Tugend im allgemeinen“ (Foucault nach Jäger 2001: 225).

⁴⁶ Jäger verweist hier wiederum auf die Falle des Universalismus. Diese kann aber vermieden werden, wenn man sich Partikularismus und Universalismus nicht als zwei vollständig diametrale Konzepte vorstellt: Jäger spricht davon, dass alle Menschen eine Einheit aus historisch besonderen und universell allgemeinen menschlichen Eigenschaften darstellen (Jäger 2012: 155). Natürlich können und sollen auch die partikularen und das allgemeine Menschbild/er kritisch hinterfragt werden.

4.4 Diskurs und Text

In Bezug auf Leontjews Tätigkeitstheorie⁴⁷, auf der Jägers ursprüngliche Einleitung zur KDA basiert, ist der Text das Produkt der Sprechfähigkeit. Worte werden hier als „Werkzeug“ angesehen, da sie in Form eines Textes dazu dienen, die geistige Tätigkeit eines Menschen für andere erfahrbar zu machen (oder auch für sich selbst zu einem späteren Zeitpunkt) (Jäger 2001: 113). Im Gegensatz zum überindividuellen Diskurs ist ein Text also sehr wohl ein subjektives Produkt, der Ausdruck eines gedanklichen Zusammenhangs eines Individuums, das aber natürlich auch in unterschiedliche Diskurse verstrickt ist (Jäger 2012: 37). Texte sind somit sprachlicher Ausdruck einer der Arten und Weisen, wie Diskurse ihre Macht entfalten können.

Der KDA geht es nun darum, den Zusammenhang von sprachlichen Äußerungen im Diskurs und ihren Bezug zur Wirklichkeit, ihre sich dort entfaltende Wirkung zu erfassen (Jäger 2001: 15). Daher werden Texte zunächst einmal definiert als „(Ansammlungen von) Diskursfragmente(n) [...], in denen gesellschaftliche Inhalte aller Art transportiert werden und die sich auf gesellschaftliche Prozesse beziehen, auf diese einwirken, zu ihrer Veränderung oder Stabilisierung beitragen etc. etc.“ (ebd.)⁴⁸. Entgegen dem Alltagsverständnis gehören somit auch Abbildungen sowie nicht schriftlich fixierte sprachlich-performierte Praxen in den Bereich dieses Konzeptes. Warum der Terminus „Text“ in der KDA etwas unscharf ist und stattdessen zumeist „Diskursfragment“ verwendet wird, wird im nächsten Unterkapitel erklärt. Wichtig ist, dass erst die Betrachtung eines Textes im diskursiven Zusammenhang die Diskursanalyse von einer klassischen Textanalyse unterscheidet. Dies ist auch bedeutend in Hinblick auf die Macht-Wirkung: Während ein einzelner Text eine minimale und kaum spür- sowie nachweisbare Wirkung zeigt, entfaltet ein Diskurs nachhaltige Wirkung aufgrund seiner andauernden Wiederholung von Strategien, Symbolen und Inhalten, die im Laufe der Zeit das produzierte Wissen verfestigt (Jäger 2001: 170).

Prinzipiell muss man sich der Tatsache bewusst sein, dass auch Texte eine Historizität haben. Da jeder Text einen minimalen Teil eines oder mehrerer Diskurse/s darstellt,

⁴⁷ A. N. Leontjew hat in der Mitte des 20. Jahrhunderts mit seiner Tätigkeitstheorie herausgearbeitet, dass die menschliche Psyche nur in einem sozio-historischen Kontext zu verstehen und zu erforschen ist. Der Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft sei über Tätigkeiten vermittelt (Jäger 2001: 21f.). Jäger hat Leontjews Ansatz zu einer „Sprechfähigkeitstheorie“ (ebd.: 113) weiter entwickelt.

⁴⁸ Zur diskursanalytischen Begrifflichkeit (Diskursfragmente) siehe weiter unten.

transportiert er Wissen, das in einem Lernprozess des ihn verfassenden Subjektes zustande gekommen ist. Somit sind auch Texte, wie Diskurse, immer Ausdruck eines bestimmten zeitlichen und räumlichen Punktes und begrenzen das Feld des Sagbaren. Gleichzeitig wurden sie von diesem Subjekt mit einer bestimmten Intention verfasst, um bestimmte Inhalte an andere weiterzugeben. Damit diese Inhalte auch von anderen verstanden werden können, müssen sie unter Anwendung überlieferter und konventionalisierter sprachlich/gedanklicher Mittel verfasst werden (ebd.: 118f.). Diese Bedeutungszuschreibungen der Menschen an bestimmte sprachliche Symbole und Laute haben sich im Laufe der Zeit gebildet und strukturieren die hochkomplexe, sich ständig verändernde soziale Praxis „Sprache“.

KDA ist essenziell an die Analyse von Texten bzw. Diskursfragmenten gebunden, da sie in ihrer (qualitativen) Gesamtheit überhaupt erst den Diskurs bilden. Schaut man sich nur ein individuelles Produkt an, so hat man allerdings nur *ein* Element des Diskurses erfasst (ebd.: 173).

4.5 Terminologie und Struktur von Diskursen

Damit Diskurse in ihrer Verflochtenheit und ständigen Wandelbarkeit überhaupt ansatzweise analysiert werden können, hat Jäger eine terminologisch-pragmatische Strukturierung von Diskursen entwickelt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich prinzipiell nur auf sprachlich-performierte Diskurse, um die es in dieser Arbeit ausschließlich geht, lassen sich aber generell auch auf nicht-sprachlich performierte Diskurse anwenden (Jäger 2012: 79).

4.5.1 Spezialdiskurse und Interdiskurs

Ganz allgemein wird zwischen *Spezialdiskursen* (der Wissenschaft/en) und dem *Interdiskurs* unterschieden. Der Interdiskurs umfasst alle nicht-wissenschaftlichen Diskurse, also z.B. Medien, Alltagsdiskurse, politische Diskussionen. Diese Trennung ist aber nur eine analytische, da die beiden Diskurse in ständigem Austausch miteinander stehen und Elemente des jeweils anderen mit aufnehmen (ebd.: 80). Auch Lehrwerke

lassen sich nicht ganz klar in diese Aufteilung einordnen, da sie prinzipiell, als Printmedium, eher dem Interdiskurs angehören, aber (im Idealfall) stark an wissenschaftliche, pädagogische oder auch fachliche Erkenntnisse angebunden sind (was auch oft daran erkennbar ist, dass wissenschaftliche Berater_innen eine unterstützende Funktion neben den Autor_innen einnehmen).

4.5.2 Diskursfragmente

Wie schon vorhin kurz erwähnt, wird in der KDA anstelle von Texten hauptsächlich von *Diskursfragmenten* als Elementen eines Diskurses gesprochen. Ein Diskursfragment meint einen Text oder auch nur einen Textteil, der ein bestimmtes *Thema* behandelt. Mit Thema ist der inhaltliche Kern eines Diskurses, eine Kernaussage gemeint, an der sich unterschiedliche diskursive Positionen über eine lange Zeit hinweg konfrontieren. Ab und zu sind also Text und Diskursfragment gleichbedeutend. In den wenigsten Fällen aber kommt in einem Text nur ein Thema vor, sodass ein Text meist mehrere Diskursfragmente beinhaltet (ebd.).

4.5.3 Diskursstränge

Diskursstränge sind thematisch in sich geschlossene Diskurse, die sich aus vielen kleinen Diskursfragmenten, die dasselbe Thema behandeln, zusammensetzen. So gibt es z.B. einen Diskursstrang zum Thema „Migration“, einen zum Thema „Chancengleichheit“ usw. Jeder Diskursstrang hat wiederum eine synchrone und eine diachrone Dimension, die getrennt voneinander zu analysieren sind. Ein synchroner „Schnitt“ durch einen Diskursstrang hat eine bestimmte qualitative Bandbreite, das heißt, er erfasst alles was zu einem bestimmten (aktuellen oder früheren) Zeitpunkt im Feld des Sagbaren ist/war. Die diachrone Analyse eines Diskursstrangs stellt dagegen die historischen Kontinuitäten oder Veränderungen des Sagbarkeitsfeldes in den Fokus. Analytisch ist auch eine *Bündelung von Diskurssträngen* möglich, wie z.B. Diskursstränge der Ausgrenzung (von Frauen, Immigrant_innen, jungen oder alten Menschen etc.). Zu beachten ist aber, dass kein Diskursstrang unabhängig von anderen Diskurssträngen existiert oder analysiert werden

kann; sie beeinflussen sich gegenseitig, stützen oder widerlegen sich. Durch diese Verschränkungen entstehen spezielle diskursive Effekte. Deshalb hat die KDA auch sogenannte *Diskursstrangverschränkungen* mit einzubeziehen (ebd.: 80f.). In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist dies vor allem die Verschränkung der Diskursstränge „Geschlecht“ und „Rassialisierung“, die, auch wenn sie permanent miteinander verschränkt sind und somit immer zusammen gedacht werden müssen, doch einer analytischen Trennung bedürfen.

4.5.4 Diskursive Ereignisse und diskursiver Kontext

Diskursstränge verändern sich erheblich aufgrund bestimmter *diskursiver Ereignisse*, die bei einer Analyse besonders zu berücksichtigen sind. Diskursive Ereignisse sind in allen Diskurssträngen zu finden; sie entstehen aus diskursiven Momenten, die aber erst durch ihre große mediale Aufmerksamkeit zu diskursiven Ereignissen werden und somit das Potenzial haben, die Richtung des Diskursstrangs zu bestimmen. Solche diskursiven Ereignisse sind z.B. der Irak- und der Afghanistan-Krieg, oder spezifisch für Österreich, der Tod des Rechtspopulisten Jörg Haiders, der Populismus und rechtes Gedankengut (wieder) salonfähig gemacht hat und dessen posthume Verherrlichung den Erfolgspfad für einen neuen, radikaleren Rechtspopulisten wie Heinz-Christian Strache geebnet hat. Das Herausarbeiten der diskursiven Ereignisse ist für die Beschreibung des *diskursiven Kontextes* im Rahmen der KDA unerlässlich und hilfreich. Auch gewährleisten sie die historische Rückbindung bei einer synchronen Analyse eines Diskursstranges (ebd.: 82f.).

4.5.5 Diskursebenen

Ein Diskursstrang lässt sich zudem auf mehreren *diskursiven Ebenen* wiederfinden, die in ihrer Gesamtheit den Diskurs wiedergeben. Diese Ebenen bezeichnet Jäger auch als „die *sozialen Orte* [...], von denen aus jeweils ‚gesprochen‘ wird“ (ebd.: 84); dies sind z.B. die Wissenschaft, Medien, Politik, Alltag, Erziehung etc. Natürlich beeinflussen sich auch diese Diskursebenen gegenseitig, indem sie Elemente anderer Diskurse aufnehmen und sich so durchdringen. Innerhalb der jeweiligen Diskursebene jedoch überschneiden sich

die Aussagen und Diskursfragmente oft stark. Jäger spricht hier von „intermedialen Abhängigkeiten“ (ebd.), wenn z.B. unterschiedliche Leitmedien dieselben Inhalte der Nachrichtenagenturen übernehmen und deshalb von *dem* Mediendiskurs die Rede sein kann. Auch wenn die Ebenen in sich recht homogen sind, so lassen sich doch mal mehr, mal weniger unterschiedliche *Diskurspositionen* vorfinden.

4.5.6 Diskurspositionen

Margret Jäger definiert diesen spezifischen politischen Standort einer Person oder eines Mediums folgendermaßen:

Unter einer Diskursposition verstehe ich den Ort, von dem aus eine Beteiligung am Diskurs und seine Bewertung für den Einzelnen und die Einzelne bzw. für Gruppen und Institutionen erfolgt. [...] Die Diskursposition ist also das Resultat der Verstricktheit in diverse Diskurse, denen das Individuum ausgesetzt war und die es im Verlauf seines Lebens zu einer bestimmten ideologischen bzw. weltanschaulichen Position [...] verarbeitet hat. (Jäger 1996: 47)

Diese *Diskurspositionen* aber können nicht mit den klassischen soziologischen Kategorien Klasse, Geschlecht, Alter, „Rasse“, Beruf etc. gleichgesetzt werden, da diese bereits im Vorfeld der Analyse implizieren, dass es – die verschiedenen Ausprägungen der Kategorien betreffend – Unterschiede bei den Ergebnissen geben wird. Die Diskurspositionen aber lassen sich erst *nach* einer Diskursanalyse ermitteln. Trotzdem räumt Jäger ein, dass es häufig zu Zuordnungen der Diskurspositionen zu den klassischen soziologischen Kategorien kommt⁴⁹, wobei diese aber nicht als essenziell, sondern selbst als diskursives Produkt angesehen werden. Diskurspositionen sind, in der Regel, innerhalb eines hegemonialen Diskurses sehr homogen, was gleichzeitig auch eine (Macht-)Wirkung dieses herrschenden Diskurses darstellt. Abweichende Diskurspositionen können sich in Gegen-Diskursen finden lassen (Jäger 2012: 85f.).

⁴⁹ „Tendenziell machen sich in der Diskursposition Momente wie Alter, Geschlecht, Einkommen, Beruf, Religionszugehörigkeit, Traditionen, Familienformen, ideologische Ansprache etc. geltend. [...] D.h. die Kategorien [...] sind selbst bereits diskursiv vermittelt, sind bereits Resultate von Diskursen.“ (ebd.: 48)

4.5.7 Der gesamtgesellschaftliche Diskurs

Alle Diskursstränge zusammen genommen bilden den *gesamtgesellschaftlichen Diskurs* (in einem begrenzten Zeit-Raum), dessen Analyse das langfristige Ziel der KDA darstellt. Dies stellt natürlich eine langwierige Arbeit dar, sodass zuerst versucht wird, einzelne Diskursstränge auf einzelnen Diskursebenen zu analysieren, um danach weitere Ebenen und schließlich weitere Diskursstränge hinzu zu ziehen. Wichtig ist auch zu beachten, dass es *den* homogenen gesamtgesellschaftlichen Diskurs nicht gibt, sondern hier auch zuerst die Diskursstränge in unterschiedlichen Untergruppierungen einer Gesellschaft (*Diskursgemeinschaften*) untersucht werden sollten. Des Weiteren ist natürlich auch der gesamtgesellschaftliche Diskurs einer Gesellschaft wiederum Teil eines ebenso heterogenen globalen Diskurses.

Natürlich muss auch die Analyse eines einzelnen Diskursstranges immer auch im Kontext dessen Einbettung in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs betrachtet werden. Da dieser aber bisher noch nie vollständig analysiert wurde, kann dies nur aufgrund impliziter Vorannahmen geschehen, die dann im Laufe der Analyse angepasst oder auch verworfen und ersetzt werden müssen. Insofern ist auch die Analyse eines einzelnen Diskursstranges erst dann vollständig, wenn der gesamtgesellschaftliche Diskurs analysiert worden ist; gleichzeitig kann sich diesem nur über die Analyse der einzelnen Diskursstränge angenähert werden, da jeder Diskursstrang (auch) die Leitlinien des Gesamtdiskurses enthält (ebd.: 86ff.).

4.6 Das Analyseverfahren

Das allgemeine Ziel der KDA ist, wie schon erwähnt, ganze (sprachlich- und nicht-sprachlich performierte) Diskursstränge in ihrer synchronen und diachronen Dimension auf allen Diskursebenen zu analysieren. Dies ist aber ob des gigantischen Arbeitsaufwandes meist schier unmöglich, sodass das „Herzstück“ der Diskursanalyse die Materialaufbereitung und Analyse einzelner Diskursfragmente darstellt (Jäger 2001: 171f.), was auch ich in der vorliegenden Arbeit unternehmen möchte. Wichtig ist also zu bedenken, dass ich in der vorliegenden Analyse nur mehrere kleine Elemente der

Diskursstränge von Geschlecht und Rassialisierung und deren Verschränkungen erfassen kann.

Die KDA nach Jäger versteht sich selbst als offenes Konzept, sozusagen als „Werkzeugkiste“ (ebd.: 8), aus der je nach zu analysierendem Gegenstand Instrumente verwendet werden oder in die auch neue hinzugegeben werden können. Dies entspricht einerseits der Vielfalt an sich ständig im Wandel befindlichen Diskursen, die mit starren Methoden nur sehr ungenau analysiert werden könnten, andererseits wird auch der kreativen Intelligenz der Forscher_innen Rechnung getragen, die die Methode auf ihre persönlichen Forschungszwecke hin adaptieren können und sollen.

Von dieser Möglichkeit der Adaptierung habe ich (notwendigerweise) Gebrauch gemacht und möchte im Folgenden nun kurz die von mir verwendete analytische Vorgehensweise beschreiben, die sich im Großen und Ganzen auf den von Jäger entwickelten Vorschlag stützt. Unterstützend verwende ich auch Elemente von Markom/Weinhäupl (2007), die im Rahmen ihrer Lehrbuchanalyse 2007 ein Analyseraster speziell für Schulbücher entwickelt haben⁵⁰. Dieses lehnt sich in seiner Struktur zwar eng an die Methode nach Jäger an, formuliert aber im Rahmen der Feinanalyse zum Teil andere Fragen, die sich stärker an der Schulbuchrealität orientieren.

Da aber Fremdsprachenlehrwerke aus didaktischen Gründen bewusst mit einem sehr reduzierten Wortschatz und eingeschränkten sprachlichen Stilmitteln arbeiten, kann auch die Analyse der sprachlich-rhetorischen Mittel, die bei Jäger und Markom/Weinhäupl vorgeschlagen wird, nur ansatzweise funktionieren. Zum Beispiel war schon im Vorfeld klar, dass es in den Lehrwerken – aufgrund ihrer schwierigen interkulturellen Übersetzbarkeit – kaum Metaphern und Anspielungen auf die Kollektivsymbolik⁵¹ geben wird, die gerade bei Jäger eine sehr große Rolle spielen. Dafür wird in meiner Analyse zum Beispiel ein größerer Fokus auf der Bildebene liegen, da diese in (den untersuchten) Fremdsprachelehrwerken von überproportional großer Bedeutung ist.

⁵⁰ Wobei sie wiederum einen Methodenmix verwenden, der auf der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der Text- und Kontextanalyse nach Arndt/Hornscheidt basiert.

⁵¹ Nach Jürgen Link bezeichnet die Kollektivsymbolik „die Gesamtheit der sogenannten ‚Bildlichkeit‘ einer Kultur, die Gesamtheit ihrer am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Metaphern, Exempelfälle, anschaulichen Modelle und orientierenden Topiken, Vergleiche und Analogien“ (Link 1997: 25). Dieses synchrone System kollektiver Symbole hält den gesamtgesellschaftlichen Diskurs zusammen und ist für die Kommunikation innerhalb einer gegebenen Gesellschaft unerlässlich; natürlich ist es historisch veränderbar und interkulturell verschieden. Als Beispiel könnte man die Metapher des „Autos“ nennen: wenn z.B. in einem Artikel davon die Rede ist, dass jemand, z.B. eine Politikerin im Rahmen einer Reform, „den Fuß vom Gas nehmen solle“, so wird diese symbolische Bedeutung sofort verstanden und übersetzt.

4.6.1 Der erste Eindruck

Beim Durchblättern des Materials fallen schon gewisse Aspekte auf, die in der späteren Analyse von Bedeutung sein könnten. Es ist wichtig, diese aufzuschreiben, da so Vorannahmen und Vorurteile der Forscher_innen reflektiert und bewusst gemacht werden. Gleichzeitig können diese somit aber auch abgeschwächt werden. Im Anschluss an die Analyse ist es interessant zu sehen, ob sich die eingangs notierten Bemerkungen und Annahmen bewahrheitet haben oder widerlegt wurden.

4.6.2 Sequenzenauswahl

Dies stellt einen der schwierigsten Schritte dar. Nach Jäger muss das gesamte Material, in denen sich ein bestimmter Diskursstrang verfestigt, gesammelt, aufbereitet und einer Strukturanalyse unterzogen werden. Erst im Anschluss können möglichst aussagekräftige, typische Diskursfragmente ausgewählt werden. Bei Markom/Weinhäupl dagegen geht es nicht darum, das gesamte vorhandene Material einer ersten Analyse zu unterziehen, trotzdem müssen alle zur Auswahl stehenden Lehrwerke bzw. Diskursfragmente gesichtet werden (Markom/Weinhäupl 2007: 232). Da die auszuwählenden Diskursfragmente aber auch typisch und verallgemeinerbar sein sollten, werden Kriterien wie die Stärke der Auflage oder auch die Aktualität bedacht. Andererseits können die Lehrwerke aber auch danach ausgesucht werden, inwiefern die enthaltenen Beispiele zur Analyse geeignet sind (Markom/Weinhäupl haben diesen Ansatz gewählt und auch ich werde im Folgenden so vorgehen, da es mir um eine beispielhafte, aber keine vollständige Analyse des Diskursstranges geht). Da es aber auch um die Einbettung des Lehrwerkes in den Gesamtdiskurs geht, so ist auch die institutionelle Anerkennung von größerer Bedeutung. Während das Material zu einem ersten Eindruck gesichtet wird, können auch bereits Textstellen grob ausgesucht werden, die sich zur Analyse eignen und somit die Auswahl der Lehrwerke vereinfachen. Auch wird hier meist schon die Entscheidung getroffen, ob das gesamte Buch einer Analyse unterzogen wird oder nur ausgewählte Kapitel bzw. Themenkomplexe (z.B. „Sexualität und Partnerschaft“, „Berufswahl“ etc.), wie das auch in der vorliegenden Analyse der Fall ist.

4.6.3 Strukturanalyse

Nach Jäger wird die Strukturanalyse im Anschluss an die Aufbereitung des gesamten Materials durchgeführt. Auch wenn in der vorliegenden Arbeit nicht die gesamte qualitative Bandbreite eines Diskursstranges durch die Materialsammlung dargestellt wird, so ist eine Strukturanalyse in kleinerem Umfang doch notwendig.

Nach der Bestimmung der Fragestellung und des zu analysierenden Diskursstranges wird zunächst die Diskursebene (z.B. Printmedien) kurz charakterisiert, auf der die Diskursfragmente analysiert werden. Dann werden die jeweiligen Diskursfragmente, die nach der Sequenzenauswahl ausgewählt wurden, auf ihre Themen (Haupt- und Unterthemen) hin untersucht und bereits mögliche Diskursstrangverschränkungen notiert. Was nach Jäger schon in den Bereich der Feinanalyse („Institutioneller Rahmen“) fällt, wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Markom/Weinhäupl noch der Strukturanalyse zugeordnet, da das Lehrwerk und die zu analysierenden Diskursfragmente bereits ausgesucht wurden. Hier geht es darum, den Kontext des Lehrwerkes zu erfassen: den institutionellen Kontext des Mediums; die Autor_innen; die generelle graphische Gestaltung des Lehrwerkes. Welche Informationen werden gegeben und wie (z.B. Anregen zur weiterführenden Recherche, Infoboxen, was wird ausgeblendet)? Wird Kritik in die Arbeitsaufgaben oder in die Präsentation von Inhalten mit eingebaut? Diese Dinge sollten zunächst sachlich beschrieben werden, bevor in den nächsten Schritten durch die Feinanalyse Interpretation mit einbezogen werden kann.

4.6.4 Feinanalyse

Nachdem sich die Strukturanalyse mit den gesamten ausgewählten Diskursfragmenten beschäftigt hat, ist die Feinanalyse nun für jedes Diskursfragment einzeln vorzunehmen. Der erste Schritt nach Jäger für eine Feinanalyse ist die schon vorgenommene Einordnung in den institutionellen Kontext (Jäger 2012: 98). Der zweite Schritt, in der vorliegenden Arbeit somit der erste in der Feinanalyse, besteht in der Analyse der *Text-„Oberfläche“*, womit hier vor allem die graphische Gestaltung des einzelnen Diskursfragmentes, also Fotos, Grafiken, (Zwischen)Überschriften, aber auch die angesprochenen Themen und ihre Gliederung in Sinneinheiten gemeint sind. Dieser Schritt ist gerade in

Fremdsprachelehrwerken von sehr großer Bedeutung, da sich eine Fremdsprache, wenn diese noch nicht gut beherrscht wird, vor allem über Bilder in den Köpfen der Lernenden verankert.

Der nächste Schritt ist die Betrachtung der *sprachlich-rhetorischen Mittel*. Wie schon erwähnt, liegt hier der Fokus weniger auf sprachlichen Stilmitteln, da diese kaum vorkommen werden. Vielmehr werden z.B. Textsorten charakterisiert, auf den Gebrauch geschlechtssensibler Sprache geachtet, aber auch auf die Bedeutung von Adjektiven etc.

Wichtiger als die sprachlichen Mittel sind aber die *inhaltlich-ideologischen Aussagen* z.B. in Bezug auf das verinnerlichte Menschenbild (also auch, ob z.B. Gesellschaften aufgrund von sozialen Ausschlusskategorien als hierarchisch oder hierarchiefrei verstanden werden), Verständnis von Gesellschaft und Technik, oder die Vorstellungen von der Zukunft. Wichtig ist aber, dass diese drei Unterschlüsse der Feinanalyse nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind; so enthalten natürlich auch sprachlich-rhetorische Mittel durch ihren Inhalt ideologische Aussagen oder kann eine bestimmte Text-Oberfläche sprachlich-rhetorische Mittel beinhalten. Wenn ein bestimmtes Textfragment auf mehreren der drei Ebenen Bedeutung erlangt, so habe ich dieses thematisch zusammen behandelt (auf der Ebene, auf der das Textfragment am vorrangigsten Bedeutung erhält) um den Lesefluss nicht unnötig zu unterbrechen.

4.6.5 Gesamtanalyse

Abschließend wird die *Gesamtanalyse* vorgenommen, in der alle vorher festgestellten Fakten im Zusammenhang betrachtet werden, also auch die Ergebnisse aus den vorherigen Schritten (erster Eindruck, Strukturanalyse) mit einbezogen werden. Wichtig ist hier die Berücksichtigung der Einbettung des/der Diskursfragmente/s in den Diskursstrang, also auch die begrenzte Wirkung eines einzelnen Diskursfragmentes. Trotzdem repräsentieren Diskursfragmente, wenn sie anhand der vorgestellten Kriterien ausgewählt wurden, einen Teil des Diskurses und sind in dieser Wirkung zu analysieren.

Nach Jäger folgt im Anschluss an alle Feinanalysen die Gesamtinterpretation des Diskursstrangs in dem ausgewählten Medium (Jäger 2001: 194). Hier soll der Beitrag des Mediums zu den analysierten Diskurssträngen deutlich gemacht werden. Dies werde ich

in der abschließenden Zusammenführung meiner Analyseergebnisse mit den von mir verwendeten Theorien unternehmen. Der letzte Schritt nach Jäger, die synoptische Analyse (ebd.), ist allerdings im Umfang einer Diplomarbeit nicht durchführbar. Hier wird der Diskursstrang auf der gesamten Diskursebene untersucht, also z.B. auf der Ebene aller DaF-/DaZ-Lehrwerke, um die gesamte Bandbreite des Diskursstranges zu erfassen.

5 Analyse

Im Folgenden werde ich die Lehrwerksreihe „Pluspunkt Deutsch→ Österreich“ nach der vorgestellten Methode analysieren. Wenn ich mich hierbei auf Beispiele oder Sätze aus den Lehrwerken beziehe, so habe ich mich dazu entschlossen, nicht die Autor_innen bei der Quellenangabe im Text zu nennen, sondern die Kurzformen „KB“ für Kursbuch, „AB“ für Arbeitsbuch und „HU“ für die Handreichungen für den Unterricht, gefolgt von der Angabe des Sprachniveaus. Dies tue ich zum einen aufgrund der praktikableren Kürze bei der großen Häufigkeit der Referenzen, zum anderen aber auch aufgrund der Tatsache, dass es sich bei Sprachlehrwerken nicht immer um geistiges Eigentum bzw. eigene Ansichten der Autor_innen handelt (z.B. sind grammatikalische Regeln unabhängig von den Autor_innen immer dieselben).

5.1 Der erste Eindruck

Da der erste Eindruck eher für mich persönlich, zum Aufschreiben meiner Vorannahmen, ersten Interpretationen und Auffälligkeiten gedacht ist, habe ich seine Verschriftlichung nicht mit in den Hauptteil der Arbeit genommen. Mir haben diese ersten stichpunktartigen Notizen sehr dabei geholfen, erste Diskursfragmente zu identifizieren, die die Diskursstränge Geschlecht und Rassialisierung konstituieren.

Die wichtigsten Beobachtungen, die ich aus der ersten Durchsicht des Materials ziehe, sind 1. Implizit zugrundeliegende Heteronormativität; 2. Eine Verschränkung der Kategorien „Geschlecht“, „Rasse“ und auch „Klasse“; 3. Familien- und Beziehungskonzepte, die sich um das Modell eines männlichen Alleinversorgers herum zentrieren; und 4. Die statische, unhinterfragte Darstellung von Zweigeschlechtlichkeit.

5.2 Auswahl der Sequenzen

Bei der Sichtung der Materialien und dem schriftlichen Erfassen des ersten Eindruckes ist, wie bereits erwähnt, schon deutlich geworden, welche Diskursfragmente sich zu einer

genaueren Feinanalyse eignen würden, da hier Elemente des Diskurses um Geschlecht und Rassialisierung konzentrierter zu finden sind als in anderen Diskursfragmenten. Gleichzeitig bringt dies einen Fokus auf bestimmte Themenkomplexe mit sich, die in den Lehrwerken meist nach Lektionen strukturiert sind. Die Analyse der gesamten Lehrwerksreihe und ihrer Verortung im Diskursstrang ist, wie schon erwähnt, nicht Ziel dieser Arbeit, da dies ein größeres, den Rahmen einer Diplomarbeit sprengendes, Unterfangen wäre. Ziel ist die exemplarische Analyse von Diskursfragmenten, die deutlich zeigen, wie Geschlecht in Lehrwerken hergestellt wird, welche Beziehungskonzepte daraus folgen und wie diese untrennbar mit Rassialisierungen verschränkt sind. Die beiden Diskursstränge, die sich in den Diskursfragmenten wiederfinden, sind somit „Geschlecht“ und „Rassialisierung“. Die Themenkomplexe, in denen dem ersten Eindruck nach die beiden Diskursstränge und ihre Verschränkungen am stärksten vertreten sind – *Berufe/Arbeit, Familie/Beziehung/Freund_innenschaft, Interkulturelle⁵² Beziehungen und Geschlechterkonstruktionen/Personenbeschreibung* – werden somit meine weitere Analyse strukturieren.

Prinzipiell habe ich das Erfassen des ersten Eindruckes auf die drei Kursbücher (KB) beschränkt, da diese üblicherweise das am meisten benutzte Unterrichtsmaterial darstellen und es mir zunächst nur darum ging, einen Überblick über die angesprochenen Themen und schon mögliche Diskursstrangverschränkungen zu erhalten. Zur Feinanalyse werde ich aber zudem die zusätzlichen Übungen in den Arbeitsbüchern (AB) und die Handreichungen für den Unterricht für die Lehrenden (HU) mit einbeziehen, da nur so eine korrekte und genaue Analyse gewährleistet sein kann. Auch Markom/Weinhäupl weisen auf die Möglichkeit hin, dass Beobachtungen, die z.B. aus einer Arbeitsanweisung gezogen werden, auf der nächsten Seite oder auch im ergänzenden Übungsbuch durch z.B. eine Infobox oder die Aufforderung zur selbständigen Reflexion wieder aufgehoben werden können (Markom/Weinhäupl 2007: 233).

⁵² Auch wenn ich persönlich von einem hybriden Kulturbegriff ausgehe, dessen soziale Konstituierung eher durch den Begriff „transkulturell“ begreifbar wäre, wähle ich hier „interkulturell“, da dies der Realität in der analysierten Lehrwerksreihe besser entspricht. Kultur wird hier als statisches Gebilde verstanden, nach dem den Kulturträger_innen bestimmte Ansichten, Gefühle oder Verhaltensweisen zugeordnet werden (dies wird z.B. durch viele Aufforderungen an die Lernenden deutlich, Aspekte „ihrer“ Kultur mit „der“ Österreichs zu vergleichen). Diese prinzipiell rassistische Darstellung wird bei der Analyse in einigen Beispielen genauer zu sehen sein.

5.3 Strukturanalyse

Der Untersuchungsgegenstand

Die drei Bände von Deutsch als Zweitsprache: Pluspunkt Deutsch → Österreich – A1, A2 und B1 – sind jeweils im deutschen Cornelsen Verlag in Berlin erschienen. Die erste Auflage stammt jeweils aus dem Jahr 2012, somit ist die Variante des Lehrwerkes für Österreich sehr viel aktueller als die Lehrwerksreihe für Deutschland, die schon 2003 erstmals veröffentlicht wurde. Die Bände, die ich in dieser Arbeit analysiere, stammen aus dem 1. (A2 und B1) bzw. aus dem 2. (A1) Druck. Zu jeder Niveaustufe gehören ein Kurs- und ein Arbeitsbuch mit eingelegter Audio-CD sowie Handreichungen für den Unterricht mit zusätzlichen Hinweisen u.a. zur Binnendifferenzierung⁵³ und Empfehlungen für Lehrende. Die Lehrwerksreihe für Österreich wurde in Verbindung mit dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelt und vom Bundesministerium für Inneres approbiert. Somit ist die Reihe speziell auch auf österreichische Prüfungsformate zugeschnitten wie „A1 – Fit für Österreich“, „ÖIF-Test Neu (A2-Niveau)“ und „Deutsch-Test für Österreich (DTÖ, A2- und B1-Niveau)“. Diese Prüfungsformate wiederum wurden vom ÖIF entwickelt, um die Anforderungen der im Jahre 2011 überarbeiteten Integrationsvereinbarung (IV)⁵⁴ für Österreich zu überprüfen. Die Lehrwerksreihe hat sich also neben dem Erlernen des österreichischen Standarddeutsch auch die Einführung in das Leben in Österreich zum Ziel gesetzt. Aufgrund dieser offiziellen Approbation kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Texten um Diskursfragmente eines offiziellen Diskurses handelt, in diesem Fall der Diskursstränge um Geschlecht und Rassialisierung.

⁵³ Unter Binnendifferenzierung wird in der Fremdsprachendidaktik die Förderung von Individuen innerhalb einer bestimmten Gruppe von Lernenden verstanden. Dadurch, dass diese Gruppen in den seltensten Fällen homogen sind, ist es z.B. erforderlich, zusätzliches Hilfsmaterial für „schwache“ und weiterführende Aufgaben für „starke“ Lernende zur Hand zu haben, um den individuellen Fähigkeiten und Lernprozessen gerecht zu werden.

⁵⁴ Diese „Integrationsvereinbarung Neu“ sieht vor, dass der Referenzrahmen A2 (Modul 1 in der IV) innerhalb von zwei Jahren nach Zuzug erfüllt wird, während das Niveau A1 schon VORHER beherrscht werden muss (auch im Rahmen der Familienzusammenführung). Um ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht in Österreich zu bekommen oder aber auch die österreichische Staatsbürger_innenschaft zu erwerben, muss der Referenzrahmen B1 innerhalb von insgesamt fünf Jahren erfüllt werden (Modul 2). Kostenerstattungen sind bis auf eine 50%-ige Erstattung des Moduls 1 (und hier auch nur im Rahmen der Familienzusammenführung und auch nur dann, wenn das Modul schon innerhalb von 18 Monaten abgeschlossen wurde) nicht vorgesehen. Zusätzlich gibt es in der IV Neu auch kein Alphabetisierungsmodul mehr, sodass Menschen, die in ihrer Erstsprache nicht ausreichend alphabetisiert worden sind, keine spezielle Förderung oder mehr Zeit, um die Module zu erfüllen, erhalten.

Die Diskursebene

Die Diskursebene, auf der die folgende Diskursanalyse stattfindet, lässt sich grob als die der Printmedien charakterisieren. Allerdings bilden Fremdsprache-Lehrwerke auf dieser Ebene gleich eine doppelte Besonderheit ab, da Lehrwerke zum einen generell unter didaktischen Prinzipien verfasst wurden und somit keinen authentischen⁵⁵ Text darstellen. Doch gerade diese Besonderheit macht Lehrwerke meiner Meinung nach für eine Diskursanalyse sehr interessant, da aufgrund der didaktischen Ziele davon ausgegangen werden kann, dass die enthaltenen Inhalte bewusst gewählt wurden und somit zumindest einige diskursive Effekte bewusst transportiert werden. Zum anderen arbeiten Fremdsprachenlehrwerke, wie schon erwähnt, mit einem weitaus simpleren Wortschatz, reduzierten und sukzessive aufeinander aufbauenden grammatikalischen Strukturen (die natürlich auch die Möglichkeit der anzusprechenden Themen einschränken) und kaum vorhandenen sprachlichen Stilmitteln. Diese zwei Besonderheiten, die zugrundeliegenden didaktischen Prinzipien und die reduzierte Sprache, unterscheiden Fremdsprachenlehrwerke von anderen Printmedien. Zusätzlich aber kommen auch Elemente audiovisueller Medien hinzu, da die von mir analysierte Lehrwerksreihe auch mit Hörtexten auf CD und, wie schon angesprochen, viel Bildmaterial arbeitet.

Die Zielgruppe

Die Zielgruppe der gesamten Lehrwerksreihe sind Erwachsene, die sich entweder im Ausland (im Falle von A1) auf ihren Umzug nach Österreich vorbereiten oder in Österreich selbst die Module 1 und 2 der Integrationsvereinbarung bestehen wollen (oder, im Falle von A2, müssen). Üblicherweise besuchen die Deutschlernenden Kurse, sodass die Lehrbücher auch auf diesen Kontext zugeschnitten sind (z.B. mit vielen Partner_innenübungen oder auch Anregungen zu Diskussionen in der Gruppe). Der Besuch von Kursen ist zur Erfüllung der IV allerdings nicht verpflichtend, sodass sich die Lernenden prinzipiell auch autonom mit den Lehrwerken auf die Prüfungen vorbereiten

⁵⁵ Unter einem authentischen Text wird in der Fremdsprachendidaktik ein Text verstanden, der mit einer realen Kommunikationsabsicht verfasst wurde (sei dies eine narrativ-literarische, wie z.B. in Romanen, eine informative, wie in Zeitungsartikeln, eine investigative, wie in einer Reportage oder eine argumentative wie in einer Kolumne oder einem Leser_innenbrief). Didaktische Texte dagegen sind oft „künstlich“ erzeugte Texte, in denen z.B. ein grammatikalisches Phänomen besonders häufig vorkommt. Prinzipiell ist es aber wünschenswert, dass auch in der Fremdsprachendidaktik mehr authentische Texte verwendet werden, damit die Lernenden von Anfang an Texte in ihrer natürlichen Komplexität zu begreifen lernen.

können. Auch die Thematik der drei Bände spricht dafür, dass hier Erwachsene und nicht Jugendliche oder Kinder angesprochen werden: Es geht u.a. um Behördengänge, um die Gesundheit der eigenen Kinder, um berufliche Biographien etc. Der Verlag selbst formuliert die Zielgruppe folgendermaßen: „*Pluspunkt Deutsch - Österreich* ist speziell für die österreichischen Integrationskurse konzipiert. Das Lehrwerk vermittelt durchgängig das Deutsch der österreichischen Standardsprache und richtet sich an Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse. [...] Das Lehrwerk eignet sich besonders für Lernende, die eine Prüfung im Rahmen des Programms *Deutsch vor Zuzug*, der Integrationsvereinbarung oder eines Staatsbürgerschaftsantrags absolvieren müssen.“ (Cornelsen Website).

Die Lehrwerksautor_innen

Als Autor_innen der drei Bände sind Joachim Schote (A1, A2 und B1), Friederike Jin (A1, A2) und Jutta Neumann (A2) zu nennen. Unter „beratender Mitwirkung“ sind für alle drei Bände Eva-Maria Enzelberger und Verena Paar-Grünbichler verantwortlich. In den Lehrwerken selbst sind keine Referenzen zu den beruflichen Hintergründen der Autor_innen und Beraterinnen angegeben. Meiner Internetrecherche zufolge ist Schote, der als Autor für alle drei Bände verantwortlich zeichnet, Weiterbildungslehrer im DaF-Bereich an der Volkshochschule Freiburg. Neumann ist Lehrbeauftragte im DaF-Bereich an der Universität Duisburg; für Jin lässt sich leider nicht viel mehr herausfinden, als dass sie neben „Pluspunkt Deutsch“ auch Autorin von der ebenfalls im Cornelsen-Verlag erschienenen Lehrwerksreihe „Prima – Deutsch für Jugendliche“ ist. Auch für die österreichischen Beraterinnen Enzelberger und Paar-Grünbichler lässt sich nur so viel herausfinden, dass sie respektive Mitarbeiterin am Innovationszentrum der Universität Wien und Lehrbeauftragte für DaF an der Karl-Franzens-Universität in Graz sind. Prinzipiell wird bei den hier vorgestellten beruflichen Hintergründen der Autor_innen/Beraterinnen deutlich, dass diese eher einen Fokus auf den DaF- als auf den DaZ-Bereich (in den „Pluspunkt Deutsch“ einzuordnen ist) legen. Ansonsten aber legitimieren die beruflichen Hintergründe die didaktisch-pädagogische Fundierung der Lehrwerksreihe, auch wenn die angeführten Personen in wissenschaftlicher Hinsicht bisher nicht bis kaum publiziert haben.

Wissensquellen und Information

Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Frage nach einer selbstkritischen Haltung des Lehrwerks, wie sie von Markom/Weinhäupl als wichtig erachtet wird: „Wird ein ExpertInnenstatus hergestellt oder dieser auch hinterfragt? (Diese Frage ist relevant, da hier sichtbar wird, ob das Ziel des Schulbuches darin liegt, unanzweifelbares Wissen zu vermitteln oder dieses auch kritisch zu hinterfragen bzw. unterschiedliches Wissen nebeneinander stehen zu lassen.)“ (Markom/Weinhäupl 2007: 235) Dazu gehört auch, ob verschiedene Quellen oder Zusatzinformationen zum eigenständigen Recherchieren angegeben werden.

Die Lehrwerksreihe „Pluspunkt Deutsch→ Österreich“ präsentiert sich selbst relativ unkritisch. Weitere Wissensquellen, die das in den Lehrwerken transportierte Wissen hinterfragen oder sie ergänzen, kommen in den Texten oder Aufgabenstellungen nur sehr selten vor, was auch damit zu tun hat, dass kaum authentische Texte verwendet werden. Im Kursbuch A1 gibt es in der Lektion 4 („Meine Familie“) ein Projekt mit Internetrecherche, bei dem zwei Internetseiten angegeben werden, auf denen die Lernenden Informationen zu Städten in Österreich finden können (KB A1: 43). Auch in Lektion 8 („Gute Besserung“) gibt es eine Aufgabenstellung, bei der sich die Lernenden über Ärzt_innen in Österreich unterhalten und austauschen sollen, um danach im Telefonbuch oder im Internet selbst Ärzt_innen zu suchen (ebd.: 86). In Lektion 11 („Ämter und Behörden“) werden die Lernenden dazu aufgefordert, im Internet Informationen über Ämter und Behörden an ihrem Wohnort zu suchen und auf einem Plakat zu veranschaulichen (ebd.: 118). Im Kursbuch A2 tauchen überhaupt keine weiteren Wissensquellen auf. Im Kursbuch B1 wird in Lektion 3 („Frauen und Männer heute“) eine Statistik zur Erwerbstätigenquote von Eltern der Statistik Austria verwendet (KB B1: 33), die dann von den Lernenden interpretiert werden soll. In Lektion 6 („Konsum“) wird auf Webseiten der Konsument_innenschutzzentralen in Österreich (ebd.: 70) und in Station 2 („Akademische Berufe“) auf zwei Webseiten zum österreichischen Bildungswesen (ebd.: 76) verwiesen, sodass sich die Lernenden selbständig informieren können. Dies sind die einzigen Beispiele von ergänzenden Wissensquellen. Auch wenn einige Texte vom Layout her als Zeitungsartikel erscheinen, so sind doch keine Quellen angegeben, weshalb davon ausgegangen werden muss, dass es sich auch hier um rein didaktische Texte handelt. Generell wird somit die Aussage vermittelt, dass die in den Lehrwerken transportierten Informationen, Bilder von der

Wirklichkeit und vermittelten Fakten über „das“ Leben in Österreich nicht zu hinterfragen seien, wodurch der Lehrwerksreihe ein gewisser diskursiver Expert_innenstatus zugeschrieben wird.

Abgesehen davon gibt es in den Lehrwerken viele Infoboxen, die zusätzliche Informationen anbieten (praktisch-lebensweltliche oder auch sprachliche, z.B. Unterschiede im Sprachgebrauch zwischen Österreich und Deutschland). Diese sind vor allem für Lernende hilfreich, die erst vor kurzem nach Österreich gekommen sind und sich bei organisatorischen Aspekten noch unsicher sind oder nicht wissen, wohin sie sich wenden können/müssen. Auch gibt es sehr viele Diskussionsanregungen in den Lehrwerken, bei denen sich die Lernenden untereinander über bestimmte Themen austauschen oder auch ihre eigenen Erfahrungen (aus Österreich oder ihrem Herkunftsland) mit einbringen sollen. Diese Übungen können dazu dienen, sprachliche und kulturelle Diversität der Lernenden als wertvolle Ressource zu begreifen und anzuerkennen, sofern sie immer wieder in den sprachlichen Lernprozess mit eingebaut werden (vgl. z.B. Neuner 2005). Gleichzeitig helfen sie den Lernenden dabei, sich in ihrer neuen Umgebung zurechtzufinden, indem sie z.B. Erfahrungen bezüglich Besuchen bei Ärzt_innen, Ämtern oder auch des Schreibens von Bewerbungen austauschen können. Allerdings ist auch klar, dass ausschließlich Vergleiche zwischen Staaten ein statisches Kulturverständnis implizieren und anhand eines Vergleichs oftmals hierarchische Bewertungen entstehen. Diese interkulturellen Vergleiche bilden aber immer noch die am meisten gebrauchte landeskundliche Methode in der Deutschdidaktik (vgl. z.B. Wildemann 2011).

Geschlechtssensible Sprache

In Bezug auf geschlechtssensible Sprache ist zu sagen, dass diese in allen Bänden zwar grundsätzlich in den meisten Aufgabenstellungen verwendet wird (z.B. „Stellen Sie Ihren Partner oder Ihre Partnerin vor“ oder „Schreiben Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin einen Einkaufszettel und spielen Sie die Einkaufsdialoge.“). Aber dies passiert größtenteils auch sehr inkonsequent (z.B. „Acht Situationen. Arbeiten Sie zu zweit. Wählen Sie drei Situationen aus, machen Sie Notizen und spielen Sie die Dialoge mit ihrem Partner.“ (KB A1: 81) oder „Haben Sie in Österreich schon eine Arbeit gesucht? Wie haben Ihre Bekannten oder Freunde Arbeit gefunden? Erzählen Sie im Kurs.“ (KB A2: 109)). Vor allem wenn die Texte auch mit betrachtet werden, so fällt doch schnell

auf, dass das generische Maskulinum die Norm bleibt (z.B. „Im Dezember haben wir immer eine Betriebsfeier zusammen mit den Mitarbeitern aus der Verwaltung, zu denen wir sonst nur selten Kontakt haben.“ (KB B1: 199)). Prinzipiell wird aber, wenn denn geschlechtssensible Sprache benutzt wird, auch nur die Variante des Schrägstriches oder die der kompletten Ausformulierung von zwei Geschlechtern verwendet. Es gibt zu Beginn des Lehrwerks keine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlechtssensible Sprache“, auch wird nicht darauf verwiesen (wie es in einigen anderen, älteren Lehrwerken der Fall ist), dass Frauen bei Verwendung des generischen Maskulinums „grundsätzlich mit gemeint seien“. Varianten, die die gesamte Bandbreite von Geschlechtern mit einbeziehen und Raum für subjektive Entfaltungsmöglichkeiten lassen, sind in der Lehrwerksreihe nicht zu finden.

Das Layout

Wie schon erwähnt, sind die Bände voll gespickt mit Bildern und Grafiken; es gibt kaum eine Seite, auf der kein Foto oder Bild zu sehen ist. Zusätzlich wurde auch beim Text mit unterschiedlichen Farben und Layouts (z.B. Zeitungsartikel, -annoncen, Briefe, Mails, SMS, Einladungs- oder Postkarten, Einkaufszettel etc.) gearbeitet, so dass die gesamten Bände sehr einfach zu lesen und sehr übersichtlich sind. Die Bilder und Grafiken haben unterschiedliche Funktionen: zum Teil nur dekorative, oft aber auch interpretierende und beschreibende, auf deren Grundlage dann eine Aussage getätigt, Sätze geschrieben oder ein Dialog erstellt werden sollen. Auch sind die Arbeitsanweisungen/Übungen mit kleinen Symbolen versehen, die auf die Art der Aufgabenstellung hinweisen, z.B. ob es sich um eine Partner_innenübung oder um einen Hörtext handelt. Die Coverbilder verdeutlichen bereits, dass es sich hier um österreich- oder wienspezifische Deutschlehrwerke handelt: Das Cover der Reihe A1 zeigt das Wiener Riesenrad im Prater, das der Reihe A2 die Hohensalzburg in Salzburg. Auch die Rückseite des Covers in jedem Kursbuch zeigt eine bunte Karte mit den österreichischen Bundesländern, deren Hauptstädten und den angrenzenden Staaten. Auch wirken die Lehrwerke schon auf den ersten Blick sehr „offiziell“, da sie das Logo des Staatssekretariates für Integration des Bundesministerium für Inneres und das Logo des Österreichischen Integrationsfonds auf der Coverseite zeigen; somit beanspruchen sie einen Expert_innenstatus für sich.

Der Aufbau der Lehrwerksreihe

Generell weisen die Kurs- und Arbeitsbücher und die Handreichungen für den Unterricht jeweils dieselbe Struktur auf. Jedem Kursbuch steht dasselbe Vorwort von Sebastian Kurz (ÖVP), seit April 2011 Staatssekretär für Integration (und mittlerweile Außenminister), voran. Er bezeichnet das Erlernen der deutschen Sprache als „erste[n] Schritt und die wichtigste Basis für gelungene Integration. [...] Die Vermittlung von Deutschkenntnissen ist daher eine zentrale Aufgabe der Integrationspolitik und somit ein wesentlicher Schwerpunkt des Staatssekretariats für Integration“ (Kurz in KB A1, KB A2 und KB B1: 2). Hier wird sichtbar, dass eine Diskursstrangverschränkung von „Spracherwerb“ und „Integration“ vorliegt. Vor allem auch mit der neuen Integrationsvereinbarung und dem damit einher gehenden „Deutsch vor Zuzug“ wird deutlich, dass die deutsche Sprache zum Instrument der Ausgrenzung und Steuerung von Immigration gemacht wird, auch wenn es keinen direkten Weg vom Deutscherwerb zu „erfolgreicher“ Integration gibt (Krumm 2005: 2). Des Weiteren betont Kurz die Praxisorientiertheit der Lehrwerksreihe und dass sie „fit für Alltagssituationen“ (ebd.) machen sollen. Dies ist natürlich wichtig, enthält aber auch die implizite Annahme, Migrant_innen bräuchten die deutsche Sprache nicht umfassend und ganzheitlich zu lernen, sondern nur die Teile, die sie für ganz bestimmte Situationen brauchen. Diese Situationen umfassen, wie der ersten Durchsicht des Materials nach zu urteilen ist, vor allem Arbeitssuche, das Wohl/die Gesundheit der Kinder und Familie und die Orientierung in der Stadt und bei Behördengängen (Anmeldung, Antrag auf Familien- und Wohnbeihilfe etc.). Implizit wird also davon ausgegangen, dass Migrant_innen kein Interesse daran hätten, z.B. über Politik und gesellschaftliche Probleme zu diskutieren oder etwas über Rassismus in Österreich zu erfahren (das einzige Kapitel, das sich annähernd mit politischen Themen beschäftigt, ist die Lektion 11: „Aus Politik und Geschichte“ im KB B1, die aber ihren Fokus rein deskriptiv auf die verschiedenen Politikebenen legt, also kommunale, Landes-, nationale und EU-Ebene) . Interessant ist, dass Kurz zumindest oberflächlich versucht, geschlechtssensible Sprache zu verwenden („Zuwanderinnen und Zuwanderer“, „Kursleiterinnen und Kursleiter“, „Migrantinnen und Migranten“), dem aber nicht konsequent standhält („Staatsbürgerschaftsantrag“, „Expertenrat für Integration“). Auch werden gesetzliche Rahmenbedingungen für die Eingliederung von Migrant_innen in Österreich konsequent ausgeblendet, die Sprache somit als alleiniges Erfolgskonzept zur Integration dargestellt (und Migrant_innen damit die alleinige Verantwortung für ihre

„erfolgreiche Integration“ aufgetragen): „Mein Wunsch ist es, dass mit Hilfe des vorliegenden Lehrwerks Zuwanderinnen und Zuwanderer die deutsche Sprache so gut erlernen, dass sie ihren Weg in Österreich erfolgreich gehen können“ (ebd.).

Die Kursbücher enthalten danach ein Inhaltsverzeichnis, in dem für jede Lektion die zugehörigen Sprachhandlungen⁵⁶, die behandelte Grammatik, Themen und Texte und zusätzlich auch ihre Verbindung mit dem Rahmencurriculum bzw. Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)⁵⁷ angeführt werden. Diese Verknüpfung mit offiziellen Lernzielen ist übersichtlich und anwendungsorientiert. Nach dem Inhaltsverzeichnis folgt eine kurze Einweisung auf einer Seite in die „Sprache im Kurs“. Arbeitsanweisungen werden hier mit Bildern versehen, sodass auch Lernende ohne jegliche Deutschkenntnisse die elementaren Anweisungen verstehen können. Hier ist auffällig, dass nur männliche Namen und Berufsbezeichnungen vorkommen: („Ich bin Taxifahrer“, „Ich bin Koch“, „Ich heiße Tim“) und auf den Bildern, wo Personen dargestellt werden, jeweils ein dunkelhäutigerer Mann einer blonden Frau gegenübersteht. Die Bände bestehen entweder aus 14 (A1 und A2) oder 12 (B1) Lektionen, wobei jeweils nach drei oder vier Lektionen eine fakultative Lernstation eingefügt wird (also gibt es jeweils vier Stationen pro Band), die der Wiederholung des zuvor Gelernten auf spielerische Weise dient. Zusätzlich gibt es am Ende jeder Lektion eine Doppelseite „Alles klar!“, um noch einmal die wichtigsten Aspekte der Lektion eigenständig zu üben und zu evaluieren, ob sie schon gut beherrscht werden oder noch nicht. Auch fasst die Seite „Gewusst wie“ am Ende jeder Lektion noch einmal die wichtigsten grammatischen Strukturen und Redemittel für die Lernenden zusammen, sodass hier immer wieder nachgeschlagen werden kann. Ansonsten ist auch der Anhang jedes Bandes sehr umfangreich: es gibt Phonetikübungen zu den einzelnen Lektionen, die im Band erlernte Grammatik im Überblick, eine Liste der vorkommenden unregelmäßigen Verben, alle Hörtexte zum Nachlesen, eine alphabetische Wortliste aller

⁵⁶ Der Gebrauch des Terminus „Sprachhandlungen“ an dieser Stelle ist sehr interessant, da dies eine Einbettung in einen sprechakttheoretischen Kontext suggeriert. Sofern davon ausgegangen wird, dass dieser Begriff bewusst gewählt wurde, so muss auch davon ausgegangen werden, dass sich die Autor_innen des handlungsanleitenden Charakters der Lehrwerksreihe bewusst sind.

⁵⁷ Der GERS wurde im Jahr 2000 vom Europarat herausgegeben und stellt die gemeinsame Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache in Europa dar (und somit für Lehrpläne, Prüfungen etc.). Er beschreibt anhand von „Kann-Beschreibungen“ (z.B. „Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie ‚und‘, ‚aber‘ und ‚weil‘ verknüpfen.“) detailliert die Kompetenzen, die auf einer bestimmten Niveaustufe (A1 bis C2) beherrscht werden müssen. Die Kompetenzen sind in „Verstehen“ (was Hören und Lesen mit einschließt), Schreiben und Sprechen (was wiederum in „Zusammenhängendes Sprechen“ und „An Gesprächen teilnehmen“ unterteilt ist) gegliedert. Der GERS ist somit auch ressourcen- und nicht defizitorientiert.

Lektionen und zu guter Letzt zu jeder Lektion zugehörige Bildkarten, um wichtige Wortfelder wiederholen und vertiefen zu können.

Die Arbeitsbücher enthalten nach einem knappen Inhaltsverzeichnis zusätzliche Übungen, die der Wiederholung und Vertiefung dienen sollen. Sie sind den jeweiligen Lektionen im Kursbuch zugeordnet; auch enthalten einige Übungen im Kursbuch Verweise auf die zugehörigen Übungen im Arbeitsbuch. Einige Übungen im Arbeitsbuch enthalten bestimmte Kennzeichnungen, die anzeigen, ob sich diese Übung entweder besonders für lerngeübte oder für lernungeübte Lernende eignet, sodass auf Lernende individueller eingegangen werden kann. Außerdem lassen sich einige Infoboxen finden, die den Lernenden unterschiedliche Lernstile und Arbeitsmethoden empfehlen (z.B. Karteikarten, das Erstellen von Wortfeldern, das Lernen von Adjektiven in Paaren etc.). Auch gibt es am Ende jeder Lektion in den Arbeitsbüchern eine Liste mit wichtigen Wörtern der Lektion, neben denen Platz ist für Anmerkungen oder auch erstsprachliche Übersetzungen. Wie im Kursbuch findet sich auch im Arbeitsbuch am Ende eine Verschriftlichung aller vorkommenden Hörtexte zum Nachlesen. Zusätzlich gibt es Grammatikkarten, bei denen die Grammatik zuerst noch einmal übersichtlich in einem Kasten dargestellt wird und dann anhand spielerischer Übungen wiederholt werden kann. Als Einleger in den Arbeitsbüchern finden sich auch die Lösungen des gesamten Bandes, die zur nachträglichen Kontrolle für die Lernenden dienen sollen.

Die Handreichungen für den Unterricht beginnen jeweils mit einem Vorwort der Lehrwerksautor_innen, das allerdings im Band A1 sehr viel umfangreicher ausfällt als bei A2 und B1, da hier die grundlegende Konzeption der Lehrwerksreihe erläutert wird. Interessant ist, dass gerade hier, in einem Text der sich ausschließlich an Lehrpersonen richtet, keine geschlechtssensible Sprache verwendet wird – es gibt nur Kursteilnehmer und Kursleiter. Im Vorwort werden auch die Lernenden charakterisiert, wobei hier der Fokus auf der meist heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppe liegt. An dieser Stelle wird ein statischer Kulturbegriff ersichtlich („Die KT kommen aus unterschiedlichen Kulturkreisen“ HU A1: 5). Auch wird deutlich, dass die Autor_innen der Lehrwerksreihe unter „Migrant_innen“ eher in ärmlichen Verhältnissen lebende, aus schwachen sozialen Verhältnissen kommende und oftmals bildungsferne Personen verstehen:

Viele Teilnehmer an Deutsch-Integrationskursen haben keine Vorbildung, die ihnen beim Erlernen einer neuen Sprache hilft. Sie sind lernungeübt, das heißt, sie haben nur wenige Jahre Schulbesuch hinter sich und eine geringe berufliche Qualifikation, sodass sie nicht oder kaum über Techniken verfügen, sich neues Wissen selbstständig anzueignen bzw. es in die Praxis umzusetzen. [...] Beengte Wohnverhältnisse, die kaum Rückzugsmöglichkeiten bieten, die Versorgung von Kindern und Familie oder auch eine Teilzeitbeschäftigung stehen dem kontinuierlichen Lernen im Weg. (ebd.)

Aus diesen Gründen wird darauf verwiesen, dass die Lehrenden Geduld brauchen, bis sich Lernfortschritte einstellen, und sich unterschiedliche Motivationsstrategien für ihre heterogene Lerngruppe zurechtlegen müssen. In dieser seien schließlich alle möglichen Gruppen vertreten: „Neuzuwanderer, Altzuwanderer, österreichische Staatsangehörige oder Einbürgerungswillige, Lerngeübte und Lernungeübte, Nullanfänger und Anfänger mit Vorkenntnissen, aber bislang ungesteuertem Spracherwerb“ (ebd.). Nach dem Vorwort beginnen die Hinweise zu den einzelnen Lektionen, die jeweils mit einer Übersichtsseite, einem didaktisierten Inhaltsverzeichnis, eröffnet werden. Hier werden die Lernziele und Lerninhalte für jeden Block – nach den vier Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören), der Grammatik, dem Wortschatz und der Phonetik geordnet – übersichtlich zusammengefasst, in das Rahmencurriculum eingebettet und den Übungen im Arbeitsbuch zugewiesen. Daraufhin folgen für jeden Block für einzelne Übungen spezielle Tipps für den Unterricht, Vorschläge für die Binnendifferenzierung und Hinweise, wie Übungen aus dem Kursbuch variiert werden können. Auch gibt es Beispiele für Tafelbilder und zusätzliche Informationen zur Landeskunde (z.B. wer Anspruch auf Familienbeihilfe hat), falls dies von den Lernenden erfragt wird oder die Lehrenden selbst die Information für nützlich halten. Im Anhang finden sich noch Erläuterungen zu den Phonetikübungen der Kursbücher und Kopiervorlagen.

Verwendung der Lehrwerksreihe

Aufgrund der relativen Aktualität der Lehrwerksreihe ist deren Verwendung im DaF/DaZ-Unterricht in Österreich noch nicht sehr breit gestreut. Die Volkshochschulen, die ich angerufen habe, arbeiten meistens immer noch mit älteren Lehrwerken (vor allem „Schritte“ und „studio d“), auch z.B. das Lateinamerika-Institut oder die Wiener Internationalen Hochschulkurse verwenden noch nicht Pluspunkt Deutsch. Allerdings wird die Reihe schon in einigen Kursen am Sprachenzentrum der Universität Wien

verwendet und auch einige private Sprachinstitute wie z.B. die Deutschakademie benutzen sie immer mehr. Dies liegt natürlich auch daran, dass die Lehrpersonen ihren Unterricht schon mit den bisher verwendeten Lehrwerken synchronisiert haben, Zusatzmaterial zur Hand haben und sich mit den Stärken und Schwächen der einzelnen Übungen bestens auskennen. Die bisher noch nicht flächendeckende Verwendung der Lehrwerksreihe ist allerdings für die vorliegende Arbeit von nicht allzu großer Bedeutung. Mir geht es nicht darum, die Rezeption der Lehrwerke zu analysieren oder die Wirkung zu messen, die der Diskurs über die Lehrwerke bei den Lernenden auslöst. Mir geht es einzig und allein um die Mechanismen, wie die Diskursfragmente den Diskurs um Geschlecht und Rassialisierung mit konstituieren und wiederum von ihm symbolisch aufgeladen werden.

5.4 Feinanalyse

Im Folgenden möchte ich den vierten Analyseschritt der Kritischen Diskursanalyse durchführen und mich der Feinanalyse der ausgewählten Diskursfragmente widmen. Diese wird mit Beispielen und Bildern unterlegt. Wie schon erwähnt, unterteile ich die Feinanalyse in vier große Themenbereiche: Geschlechterkonstruktionen/ Personenbeschreibung, Familie/Beziehung/Freund_innenschaft, Berufe/Arbeit und Interkulturelle Beziehungen/Migration. Diese sind jeweils in die drei Unterschritte „Text-Oberfläche/Bilder“, „Sprachlich-rhetorische Mittel“ und „Inhaltlich-ideologische Aussagen“ unterteilt (die aber, worauf ich schon hingewiesen habe, aufgrund einiger Überlappungen nicht ganz trennscharf zu unterscheiden sind).

5.4.1 Geschlechterkonstruktionen/Personenbeschreibung

Die Darstellung und Beschreibung von Personen ist natürlich ein wichtiges Thema im Sprachunterricht, da anhand dieser viele neue Vokabeln eingeführt und grammatikalische Phänomene wie die Komparation oder die Deklination von Adjektiven geübt werden können. Sie enthält aber auch immer implizit Vorstellungen darüber, wie z.B. ein bestimmtes Geschlecht auszusehen hat und in welche Geschlechtskategorie eine Person somit fällt. Aus diesem Grund möchte ich in diesem Unterkapitel

Geschlechterkonstruktionen untersuchen und auf folgende Fragen näher eingehen: Welche Konstruktionen von Geschlecht sind erkennbar und wodurch werden diese hergestellt? Sind die vorhandenen Geschlechterkonstruktionen und –kategorien mit Konstruktionen von „Rasse“ verschränkt? Welche diskursiven Effekte entstehen dadurch? Anhand aussagekräftiger Text- und Bildbeispiele möchte ich meine Analyse veranschaulichen.

5.4.1.1 Die Text-Oberfläche/Bilder

Das erste Mal, dass die Personenbeschreibung in der Lehrwerksreihe explizit thematisiert wird, ist in Lektion 12: „Im Kaufhaus“ des Niveaus A1 (KB A1: 125ff.). Der Bildeinstieg zeigt ein Schaufenster mit Kleidung und davor eine Frau, einen Mann und ein Kind mit Hund. Die als weiblich markierte Person trägt einen Rock, und wie bei den meisten Zeichnungen im Lehrwerk ist dieser so eng, dass der Po zeichnerisch hervor gehoben wird. Außerdem trägt die Person hochhackige Schuhe, eine kleine Handtasche und hat langes, glattes, blondes Haar. Hierdurch wird im gesamten Lehrwerk eine Frau nicht nur bildlich hergestellt und markiert, sondern auch sexualisiert. Die Frau in dieser Zeichnung ist nur von hinten zu sehen, in anderen Zeichnungen aber wird deutlich, dass Frauen auch durch ihren Busen geschlechtlich markiert und sexualisiert werden. In der gesamten Lehrwerksreihe gibt es ausschließlich Zeichnungen von erwachsenen Frauen mit hervorgehobenen Brüsten. Die als Mann markierte Person dagegen trägt weite Kleidung, Turnschuhe und kurze Haare. Das Kind ist ebenfalls von hinten zu sehen und trägt eine Jeans und einen Hoodie. Ein Hund ist ebenfalls zu sehen.



Abbildung 1

Diese beiden Personen zeigen exemplarisch die Art und Weise auf, wie in der gesamten Lehrwerksreihe Geschlecht hergestellt wird: zunächst über äußerliche Zuschreibungen wie Kleidung und Haare⁵⁸, aber auch über Zuschreibungen von Tätigkeiten oder Charakteristika. Hierbei wird die heteronormative Grundannahme der Autor_innen deutlich: es gibt (nur) zwei Geschlechtskategorien, Frau und Mann, und auch Liebesbeziehungen, wenn diese explizit thematisiert werden⁵⁹, sind ausschließlich heterosexueller Art (vgl. hier auch das Konzept der „Heterosexuellen Matrix“ nach Butler, Kapitel 3.2.3.1).

Die Vergeschlechtlichung beginnt des Weiteren schon im Kindesalter: Z.B. sollen mithilfe eines Dialoges im Block B „Im Kaufhaus einkaufen“ Produkte in einem Kaufhaus gesucht werden (KB A1: 130). Diese beginnen mit „Entschuldigung, ich suche Mädchenhosen.“ Gezeigt wird darunter eine pinke Hose mit weißer Blume darauf.

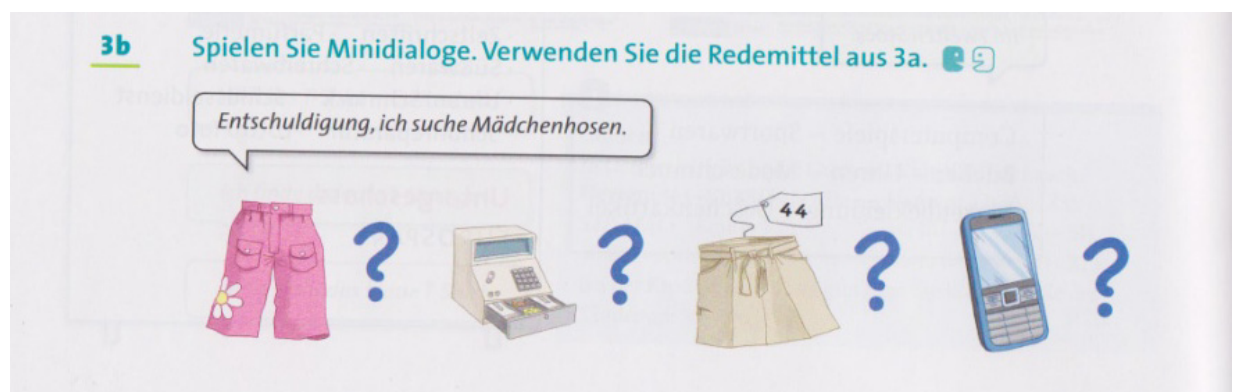


Abbildung 2

Die Sexualisierung von Frauen lässt sich auch an einigen anderen Beispielen in der Lehrwerksreihe festmachen. So sollen z.B. Bildkarten noch einmal gegenteilige Adjektive verdeutlichen (KB A1: 224). Das erste Bild soll den Gegensatz zwischen „schön“ und „hässlich“ darstellen, der ganz klar vergeschlechtlicht, aber auch rassialisiert wird⁶⁰: „Schön“ wird von einer hellhäutigen, blonden, großen Frau mit großen Augen, großem

⁵⁸ Vgl. z.B. Mentges (2004) zur Konstruktion von Geschlechtskörpern durch Kleidung und Mode.

⁵⁹ Es gibt auch einige Stellen, an denen prinzipiell alternative Deutungsansätze möglich sind, siehe beim Themenfeld „Freund_innenschaft“.

⁶⁰ Vgl. hierzu zum Beispiel Frankenberg (1995), die herausgestellt hat, dass (heteronormative) Weiblichkeitskonstruktionen immer auch rassialisiert sind (Frankenberg 1995: 85). Sie bezeichnet dies als „coconstruction of gender and whiteness“ (ebd.: 237), die parallel zu einer Kokonstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit verläuft (ebd.). Auch Vorstellungen von Sexualität sind rassialisiert: Foremost was the construction in racist discourses of the sexuality of men and women of color as excessive, animalistic, or exotic in contrast to the ostensibly restrained or “civilized” sexuality of white women and men.” (ebd.: 75)

Busen und pinken Lippen dargestellt, „hässlich“ wird von einem kleinen, glatzköpfigen, etwas dicken Mann mit riesigen Lippen, eng zusammen stehenden und wulstigen Augen, einer großen Nase und Haaren an der Wange repräsentiert.



Abbildung 3

Auch wird (implizit) deutlich, dass der Körper von Frauen stärker von Disziplinierungsmaßnahmen betroffen ist als der männliche⁶¹. Dies wird z.B. in Lektion 6 „Guten Appetit!“ in Block D „Essen in Österreich“ (KB A1: 67) durch die Auflistung des Essens der österreichischen Familie Katolnig thematisiert. Zum Frühstück isst der Vater etwas „Kräftiges, Stärkendes“ (Adjektive, die aus einer patriarchalen Sichtweise Männern zugeordnet werden), die Mutter etwas Süßes (ein Adjektiv, das der weiblichen Geschlechtskategorie zugeordnet wird), die Tochter im Gegensatz zum Sohn etwas Gesünderes. Zu Mittag isst die Mutter auch sehr gesund, wie eine Suppe oder einen Salat (um ihre Figur zu behalten), der Vater dagegen geht zum Würstelstand. Am Abend trinkt der Vater Bier und die Mutter Früchtetee (ohne Zucker!); nur manchmal trinken sie zusammen ein Glas Wein. Hier wird deutlich, dass die Sexualisierung des weiblichen Körpers auch die Essgewohnheiten beeinflusst; dies wird von den Autor_innen des Lehrwerkes aber nicht näher thematisiert (was natürlich auch damit zu tun hat, dass das Vokabular für Diskussionen noch nicht hinreichend eingeführt wurde).

Die Hauptverantwortung von Frauen für Kinder und den Haushalt – aus einer patriarchalen Sichtweise heraus – wird auch in Lektion 14 „Zusammen leben“ in Block A „Die Nachbarn“ (KB A1: 146f.) deutlich. Hier werden Situationen thematisiert, in denen

⁶¹ Mentges macht darauf aufmerksam, dass zu heute gültigen Weiblichkeitsbildern nicht nur die äußere Erscheinung zählt, sondern auch ein geschlechtlicher Körperhabitus und körperliche Disziplinierung (Mentges 2004: 570).

mit den Nachbar_innen kommuniziert wird/werden muss. Z.B. fragt eine ältere Frau einen Nachbarn, ob dieser ihr ein paar Eier geben könnte, sie backe gerade einen Kuchen. Ein anderer Nachbar holt ein Paket bei einer Nachbarin ab, die daraufhin sagt: „Kein Problem, ich bin ja viel zu Hause.“ (ebd.), suggerierend, dass sie Hausfrau ist⁶². Eine Mutter holt ihre Tochter von der Nachbarin und deren Kind ab, die sie daraufhin auf eine Tasse Tee einlädt: Hier ist es auch wie selbstverständlich eine Frau, die sich um beide Kinder kümmert, und natürlich spielt die Tochter, der Geschlechtskategorie entsprechend, auch gerade mit Puppen (und nicht z.B. mit Autos oder etwas anderem). Es ist auffällig, dass bei so vielen unterschiedlichen Beispielen, wo Diversität in der Besetzung der Charaktere gut machbar wäre, Frauen auf sehr klischeehafte, patriarchale Vorstellungen von Geschlecht (Frauen als „Hausfrau und Mutter“) reduziert werden.

Diese klischeehaften Vorstellungen finden sich auch beim Thema „Geschenke“ und „Hochzeit“. In Lektion 7: „Feste feiern“ des Kursbuches A2 ist ein Tisch mit unterschiedlichen Geschenken zu sehen, die von den Lernenden bestimmten Personen zugeordnet werden sollen (KB A2: 75). Die ersten zwei Antwortmöglichkeiten werden vorgegeben: „Man kann Susanne Blumen schenken.“ (ebd.) und „Man kann ihr auch ein Parfum schenken.“ (ebd.). Die Auswahl gerade dieser Möglichkeiten und das Fehlen einer Reflexion darüber, warum wem welches Geschenk zugeordnet wird, zeigen, dass sich diese Geschenke für einen Mann nicht im Bereich des Sagbaren befinden würden. Somit werden die zwei Geschlechtskategorien „Frau“ und „Mann“ in ihren Interessen klar definiert. Auch der Hochzeitstag wird als besonders bedeutend für eine Frau dargestellt. In einer Bildergeschichte mit zugehörigem Hörtext wird eine „Hochzeit mit Pannen“ (ebd.: 77) erzählt, in der die Braut in Tränen ausbricht und völlig am Boden zerstört ist, weil das im strömenden Regen angesteuerte Restaurant geschlossen ist. Sie wird unter anderem vom Bräutigam getröstet, dem der kleine Zwischenfall nichts auszumachen scheint. Diese Geschichte ist eine Anspielung auf die Ansicht im Alltagsdiskurs, dass der Hochzeitstag der schönste Tag im Leben einer Frau sein soll, da er den Beginn eines erfüllten Lebens (also des „wahren“ Lebens für eine Frau) verspricht.

In Lektion 2: „Kontakte“ des Kursbuches B1 wurde anhand des Bildeinstiegs versucht, menschliche Diversität besser abzudecken, indem vier Personen unterschiedlicher Haut-

⁶² An dieser Stelle wären prinzipiell auch alternative Deutungsmöglichkeiten möglich, wie z.B. Arbeitslosigkeit oder Krankheit. Aus dem Kontext der bisherigen Analysen heraus erscheint dies als intendierte Darstellung aber eher unwahrscheinlich.

und Haarfarben abgebildet werden (KB B1: 19). Allerdings ist hierbei auffällig, dass die beiden weiblich markierten Personen freundlich in die Kamera lächeln, während die beiden männlich markierten Personen (ein junger *Schwarzer* Mann mit tätowierten Armen und ein etwas älterer im Anzug und mit Dokumenten in der Hand) einen eher ernsten Gesichtsausdruck haben. Durch diese Bilder und die Verschränkung von Geschlecht und „Rasse“ entsteht ein diskursiver Effekt, der die Geschlechtskategorie „Mann“ mit beruflichem Erfolg und Seriosität, auf der anderen Seite aber auch die Kategorie „Migrant“ mit normabweichendem Verhalten⁶³ verknüpft. Die Kategorie „Frau“ dagegen wird mit Freundlichkeit, Aufgeschlossenheit und auch mit Natürlichkeit verbunden.



Abbildung 4

Wie wichtig die „Natürlichkeit“ für das Aussehen einer Frau ist (was in starkem Widerspruch dazu steht, dass z.B. nur Frauen mit fast anorektischen Körpern das gängige Schönheitsideal präsentieren), wird in Block A „Personenbeschreibung“ deutlich, in dem sich zwei Personen über Menschen an einer Bushaltestelle unterhalten: „Also, mir gefällt

⁶³ Für Zuweisungen von normabweichendem bis zu kriminellm Verhalten an Menschen mit Tätowierungen siehe z.B. Meier 2010.

die Frau nicht, sie wirkt so unnatürlich.“ (ebd.: 20) Dagegen werden wieder einmal Schlankheit und das rassialisierende Merkmal blonder Haare als wichtige Aspekte des weiblichen Schönheitsideals betont: „Schau einmal, die schlanke Frau mit den blonden Haaren und der schicken Sporttasche. [...] Sie macht einen sympathischen Eindruck.“ (ebd.)

5.4.1.2 Sprachlich-rhetorische Mittel

Durch die (sprachliche) Einteilung der Kleidung in Damen-/Mädchen- bzw. Herren-/Bubenmode wird eine diskursive Trennung und Einteilung von Personen in bestimmte Geschlechtskategorien vorgenommen. Auch ist die Rede von Mädchen- oder Bubenhosen, anstatt generell von Kinderhosen zu sprechen. Somit wird die heteronormative Einteilung in zwei Geschlechter zu einem fundamentalen Ordnungsprinzip der Gesellschaft, das alle Generationen umfasst.

Nachdem in drei gesamten Lektionen keine ethnisch markierten Personen mehr vorgekommen sind oder erwähnt wurden, ist es umso auffälliger, dass in der „Alles klar!“-Sektion der Lektion 13: „Auf Reisen“ nun zwei äußerlich und namentlich ethnisch markierte Personen auftauchen, die mit ausschließlich negativen Gefühlen in Verbindung gebracht werden: „Sabiha ist unzufrieden. Ergänzen Sie die Adjektive.“ (KB A1: 142) und „Anca ist unzufriedener. Machen Sie Dialoge.“ (ebd.) Die Adjektive zum Einsetzen aus dem ersten Teil der Übung sind: langweilig, alt, klein, wenig, langsam und schlecht. Sabiha wird auch grafisch dargestellt als „angry black woman“⁶⁴ mit einem verzogenen Gesicht.

⁶⁴ Dieses Klischee von *Schwarzen* Frauen hält sich bis heute hartnäckig, wie u.a. von Harris-Perry 2011 für die Situation afroamerikanischer Frauen herausgearbeitet.

Kommunikation

3a Sabiha ist unzufrieden. Ergänzen Sie die Adjektive.



langweilig – alt – klein – wenig – langsam – schlecht

1. Ich bin alt.
2. Mein Auto ist _____.
3. Meine Wohnung ist _____.
4. Ich habe _____ Zeit.
5. Mir geht es _____.
6. Meine Arbeit ist _____.

3b Anca ist unzufriedener. Machen Sie Dialoge. 🗣️👂

Ich bin alt.

Ich bin älter.

Abbildung 5

Diese Adjektive implizieren somit, anhand einer argumentativen und bildlichen Nahelegung, negative Zuschreibungen an (*Schwarze*) Migrantinnen, die so dargestellt werden, als würden sie unzufrieden sein und sich beschweren.

Die Adjektive dagegen, die zu einem Hochzeitsfoto (eines *weißen*, österreichischen, heterosexuellen Brautpaares) als passende Möglichkeiten angegeben werden, konstruieren bestimmte, rassialisierende Vorstellungen von Geschlecht in einer positiven Weise: Die Kleidung der Braut und sie selber werden als wunderschön, fantastisch und romantisch, der Anzug des Bräutigam als elegant beschrieben (KB A2: 76).

5.4.1.3 Inhaltlich-ideologische Aussagen

Kleidung und Mode generell werden in der Lehrwerksreihe stark mit (*weißen*) Frauen assoziiert: Fast alle Bilder und Übungen der Lektion 12 im Kurs- und im Arbeitsbuch zeigen und/oder beziehen sich auf Damenmode bzw. Geschäfte oder Abteilungen für diese. Es kommt auch vor, dass Mütter Kleidung für ihre Kinder (KB A1: 128) kaufen oder dass thematisiert wird, dass Frauen Kleidung für ihre Ehemänner kaufen können (AB A1: 123). Dies bekräftigt das geschlechtlich konstruierte Bild von Frauen, deren Hauptaufgabe in der Familie die Reproduktionsarbeit darstellt: sie kümmert sich um die grundlegenden Bedürfnisse der Familienangehörigen, wie Kleidung und Nahrung. Auch kommt ihr die Hauptverantwortung für die Kinder zu; die Autor_innen hätten auch Väter

beim Einkaufen mit ihren Kindern zeigen können, haben sich aber bewusst für Frauen entschieden. Dies zeigt, dass sich dies eher im diskursiven Feld des Sagbaren befindet.

Wie schon vorhin erwähnt, ist auch die Disziplinierung des weiblichen Körpers eine implizite Bedingung für die Geschlechterkategorie „Frau“. Dies wird in der Station 4 des Kursbuches A2 allerdings auch bewusst angesprochen: In Teil 2 der Aufgaben zum Leseverständnis sollen die Lernenden vier kurze Texte lesen und daraufhin entscheiden, welche der folgenden Aussagen dazu richtig ist (KB A2: 164). Der dritte Text mit der Überschrift „Abnehmen vor dem Sommer“ erweist sich als Anzeige eines Fitnessstudios: „Für alle, die noch vor dem Sommer etwas für ihre Figur tun möchten: Fitnesstraining Bikini, Anfänger und Fortgeschrittene, ab 2. März, 10 Wochen, Montag und Donnerstag, 18:30-20:00, Volkshaus Kindberg.“ (ebd.) Durch den Namen „Fitnesstraining Bikini“ wird Abnehmen und die Sorge um die Figur hier grundsätzlich mit Frauen gleichgesetzt, die Sport machen, nur um im Sommer gut auszusehen (nicht etwa z.B. für die Gesundheit). Diese Verknüpfung wird allerdings durch den Gebrauch des generischen Maskulinums bei „Anfänger und Fortgeschrittene“ ad absurdum geführt, da deutlich ist, dass durch das „Bikini-Training“ ausschließlich Frauen angesprochen werden sollen.

Auch das Themenfeld der Zukunfts- und Fortschrittsorientierung, das oftmals viele ideologische Aussagen enthält, wird in der Lehrwerksreihe angesprochen. In Lektion 12: „Wie wird es sein?“ des Kursbuches B1 werden anhand eines Bildeinstiegs drei unterschiedliche Zukunftsvisionen vorgestellt, wie Städte und ihr Verkehr organisiert sein könnten (KB B1: 137). Auffällig daran ist aber, dass von den vier Personen, die zu sehen sind, keine eine Frau ist, sondern alle *weiße* Männer. Dies lässt darauf schließen, dass Frauen nicht so stark mit Zukunftsorientierung und technischem Fortschritt in Verbindung gebracht werden wie Männer, aber auch, dass dies eine Domäne ist, die immer noch von einem stark eurozentristischen Blick geprägt ist⁶⁵. Wie die persönliche/private Zukunftsorientierung in Österreich aussieht, wird auch anhand der Perspektive eines *weißen* Mannes festgemacht: „In zehn Jahren werde ich wahrscheinlich verheiratet sein. Ich werde vielleicht zwei Kinder haben und hoffe, dass ich mit meiner Familie in einem schönen Haus wohnen werde. Ich werde ein eigenes Geschäft und ein sicheres Einkommen haben.“ (ebd.: 139) Dies zeigt zusätzlich, wie sehr die Kategorien „Geschlecht“ und „Rasse“ auch mit der Kategorie „Klasse“ verschränkt sind, da ein

⁶⁵ Dies lässt eine Parallele auch zu feministischer Entwicklungskritik erkennen. Zukunftsorientierung und technischer Fortschritt sind eng mit dem Konzept des Nationalismus verknüpft, in dem Frauen ignoriert werden: „Women are typically constructed as the symbolic bearers of the nation [...], but are denied any direct relation to national agency“ (McClintock 1995: 354).

eigenes Geschäft und ein sicheres Einkommen die Zugehörigkeit zur Mittelschicht suggeriert, die im Lehrwerk somit als *weiß* dargestellt wird⁶⁶. Des Weiteren wird hier die dem Lehrwerk inhärente Heteronormativität mehr als deutlich: Obwohl in dem Satz nicht davon die Rede ist, welches Geschlecht die erzählende Person hat oder mit welchem Geschlecht diese Person verheiratet sein möchte, zeigt das daneben stehende Bild ganz klar, dass der Sprecher ein Mann ist und seine Familie aus Ehefrau, Tochter und Sohn bestehen soll.

In Block B „Ein modernes Märchen“ der Lektion 5: „Früher und heute“ des Kursbuches B1 wird noch einmal anhand eines kurzen Märchens verdeutlicht, dass Frauen nicht so stark mit (technologischem) Fortschritt assoziiert werden (KB B1: 58f.). Das Märchen handelt von einer Feldmaus, die sich auf ihrem Feld etwas einsam fühlt (da sie auch keinen Mäuserich hat) und daher zu ihrer Cousine zieht, der Stadtmaus⁶⁷. Diese, die sich schon rein äußerlich durch Schminke, hochhackige Stiefel und ein schickes Kleid von ihrer Cousine in blauer Latzhose unterscheidet, zeigt ihr zum ersten Mal einen Computer und das Internet. Über das Internet hat sie gerade mit einem Mäuserich geschattet, mit dem sie sich heute Abend treffen möchte und für den sie sich mit Hilfe ihrer Cousine schick macht. Die Feldmaus bleibt alleine zuhause und probiert auch zu chatten, versteht aber nicht, wie der Computer funktioniert. Nach kurzer Zeit schon kommt die Stadtmaus in Tränen zurück und erzählt, dass der Mäuserich in Wirklichkeit ein Kater war, vor dem sie sich so gerade noch in Sicherheit bringen konnte. Daraufhin schwört sie, nie wieder das Internet oder den Computer zu benutzen, und auch die Feldmaus merkt, dass ihr das Leben in der Stadt zu gefährlich ist und zieht wieder zurück aufs Feld. Als Geschenk bekommt sie die Computermouse ihrer Cousine mit, sodass sie sich von nun an nicht mehr einsam fühlt: „Hier war er, der ideale Partner: er fraß nie den Kühlschrank leer, widersprach nie und ließ auch keine Socken auf dem Wohnzimmertisch liegen. Die Feldmaus war sehr glücklich.“ (ebd.: 59). In diesem Märchen finden sich einige heteronormative Klischees über Frauen und Männer (z.B. dass sich eine Frau ohne Mann

⁶⁶ Vgl. hierzu auch Balibar, der auf die „maximale Gleichsetzung von Klassensituation und ethnischer Herkunft“ (Balibar 1990: 249) im Rassismus aufmerksam macht. Auch betont er, dass sich „Rassismus“ vor dem Kolonialismus eher als ein „Klassismus“ aufgreifen ließ, in dem die Aristokratie und das Proletariat als zwei divergente „Rassen“ konstruiert wurden. Erst im Zuge der Kolonialisierung wurde dieser „Rassenbegriff ‚ethnisiert‘“ (ebd.: 251).

⁶⁷ Die Differenzierung zwischen „städtisch“ und „ländlich“ wird von Hall auch in den Kontext einer rassialisierten Identitätskonstruktion gesetzt: Der ‚Westen‘ gilt in diesem Repräsentationssystem somit als städtisch und „entwickelt“, während alles ‚Nicht-Westliche‘ (oder auch „der Rest“, das deviante Andere) als ländlich, nicht-industrialisiert, landwirtschaftlich und „unterentwickelt“ gilt (Hall 1994: 139). Diese Differenzierung findet sich auch in Kapitel 5.4.4.1, wo ersichtlich wird, dass auch Migrant_innen in einen ländlichen, „unter-entwickelten“ Kontext versetzt werden.

alleine fühlt, sich für einen Mann schick machen muss, naiv auf Betrüger hereinfällt oder dass Männer den Kühlschrank leer essen oder unordentlich sind). Durch das Ende der Geschichte wird aber vor allem angedeutet, dass Technik bzw. neue Technologien gefährlich sind und Frauen sich besser nicht an diese heranwagen, um glücklich und sorgenfrei leben zu können. Auf der anderen Seite ist dies auch eines der wenigen Beispiele in der Lehrwerksreihe, in denen eine erwachsene „Frau“ alleine lebt (ohne Lebenspartner) und trotzdem glücklich ist. Bezeichnend ist hier allerdings auch, dass diese „Frau“ blond ist.

Auch in Block C „Früher war alles anders...“ werden Fortschritt und Modernität männlich besetzt, während eine Frau die Vergangenheit darstellt: Einige Fotos von Küchen demonstrieren den Einzug des technischen Fortschritts in den Haushalt (ebd.: 61). Auf dem Foto, das die Gegenwart darstellt, steht ein Mann hinter dem Herd in einer sehr modernen Küche, im Gegensatz zu dem Schwarz-Weiß-Foto von 1950 auf dem eine Frau per Hand den Abwasch macht. Aber auch hier sind keine ethnisch markierten Menschen zu sehen: der moderne Mann (und die moderne Frau) ist (sind) *weiß*.

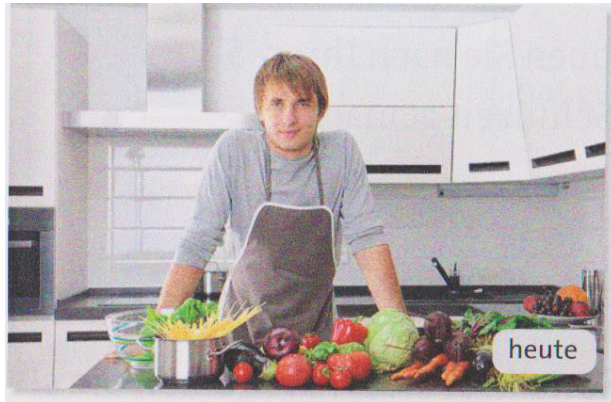


Abbildung 6



Abbildung 7

5.4.2 Familie/Beziehung/Freund innenschaft

In Lehrwerken werden viele Alltagssituationen mithilfe von Charakteren dargestellt, die durch die Lehrwerksreihe hindurch immer wieder vorkommen und somit

Identifikationsfiguren verkörpern sollen. Die hier in ihren Beziehungen und familiären Zusammenhängen porträtierten Personen stellen somit die Vorstellungen der Lehrwerksautor_innen dar, wie sich Personen (mit und ohne Migrationshintergrund) in Österreich in bestimmten Situationen verhalten. Anhand dieser Darstellungen werden somit auch implizite Normen für Denk- und Verhaltensweisen sichtbar, die ich anhand folgender Fragen im nächsten Kapitel herausarbeiten möchte: Welche Konzepte von Familie, Beziehung und Freund_innenschaft werden konstituiert? Inwieweit sind diese Konzepte vergeschlechtlicht und rassialisiert? Dies soll wiederum anhand von Beispielen und Bildern herausgestellt werden.

5.4.2.1 Die Text-Oberfläche/Bilder

Das erste Mal, dass dieses Thema im Lehrwerk explizit angesprochen wird, ist in Lektion 4: „Meine Familie“. Der Bildeinstieg ins Thema im Kursbuch präsentiert ein junges Mädchen (Nina), das seine Familie vorstellt: Großvater und Großmutter, Bruder, Vater und Mutter und die Schwester auf insgesamt fünf Fotos (KB A1: 39). Die als typisch österreichische Familie präsentierten, *weißen* Personen wirken sehr harmonisch und glücklich. Die Tatsache, dass zwei der Fotos ein vollgefülltes Bücherregal als Hintergrund haben, lässt eine bildungsnahe Situation der Familie annehmen. Der harmonische Eindruck einer „normalen, österreichischen Familie“ wird auf der nächsten Seite noch verstärkt durch ein „Familienportrait“, auf dem allerdings nur der Vater und seine drei Kinder zu sehen sind; der Vater sitzt in der Mitte, während die drei Kinder um ihn herum gruppiert sind, was die Position des Vaters als Familienoberhaupt herausstreicht. Auch wird bei der zugehörigen Übung deutlich, dass die Mutter den Nachnamen des Mannes angenommen hat. Dies wird als selbstverständlich dargestellt, obwohl es dazu mittlerweile in Österreich einige reale Alternativen gibt. Dazu hätte z.B. eine kleine landeskundliche Infobox erstellt werden können, aus deren Fehlen die Schlussfolgerung zu ziehen ist, dass das patriarchale System der Namensannahme bewusst als Norm konstituiert wird. Auch das Familienleben einer „typischen österreichischen“ Familie wird vergeschlechtlicht dargestellt: Im Block C „Der Sonntag bei Familie Fischer“ wird auf einem Foto (ebd.: 44) gezeigt, wie der Vater schläft, während sich die Mutter um soziale Kontakte kümmert und eine Freundin besucht. Dieses Bild reproduziert die Idee eines hart arbeitenden, männlichen Familienoberhauptes und

Versorgers, während die Ehefrau und Mutter dafür zuständig ist, den sozialen Zusammenhalt der Familie und ihre Verbindungen mit Freund_innen und Bekannten zu bewahren. Auch im nächsten Block D „Familien früher“, in dem eine Seniorin von ihrer Kindheit erzählt, wird ein patriarchales Familienkonzept konstruiert: Sie erzählt, dass sie insgesamt neun Kinder waren und eine schöne Kindheit hatten. Dabei spricht sie aber nur von ihrem Vater, der Arzt von Beruf war und seine Praxis in ihrem Haus hatte. Durch das Ausblenden der Mutter, die anscheinend immerhin neun Kinder geboren hat, wird diese in die Bedeutungslosigkeit gerückt. Das dazu passende Bild (ebd.: 45) zeigt die Eltern mit ihren neun Kindern, wobei der Vater einen sehr strengen, harten Eindruck macht und die Mutter mit dem Baby im Arm etwas gequält lächelt.

Auch in Lektion 10: „Mein Leben“ wird ein patriarchales Familienbild vermittelt. Der Einstieg über Fotos und die dazugehörige Frage-Antwort-Übung (ebd.: 103) vermitteln einen Vergleich der Lebensphasen von zwei Personen zwischen früher und heute: früher war Carlos Soto Verkäufer in einer Großstadt, heute arbeitet er als Taxifahrer in einer Kleinstadt. Kia Chung war früher ledig und hatte keine Kinder, heute dagegen lebt sie glücklich verheiratet mit ihrem Mann und ihren zwei Kindern zusammen. Der verbindende Gedanke besteht darin, dass sich beide ihren Traum von einem besseren Leben erfüllt haben: Dies setzt Verheiratet sein und Kinder bekommen mit dem höchstmöglichen Ziel und Erfolg für Frauen gleich, gleichzeitig verleiht es beruflichem Erfolg für Männer eine größere Bedeutung. Allerdings ist dieser Sexismus hier zusätzlich mit Rassialisierungen verschränkt: Die arme Frau, die in der Hoffnung auf eine eigene Familie nach Österreich zieht, ist Chinesin; der Mann, der vor der Armut flieht, um seiner Familie ein besseres Leben zu ermöglichen, ist Lateinamerikaner. Somit wird das Bild eines „einzeltägerischen Migranten“ konstruiert, der „für seine Familie zu sorgen hat“ und diesem wird eine „Migrantin mit Familiensinn“ gegenübergestellt. Dieses veraltete Frauenbild wird noch durch zusätzliche Bilder im Arbeitsbuch verstärkt (AB A1: 98), die Kia Chung früher in China mit traurigem Gesicht unter einem Regenschirm (in schwarz-weiß) und heute glücklich mit ihrem Mann und einem Baby (in Farbe) zeigen.

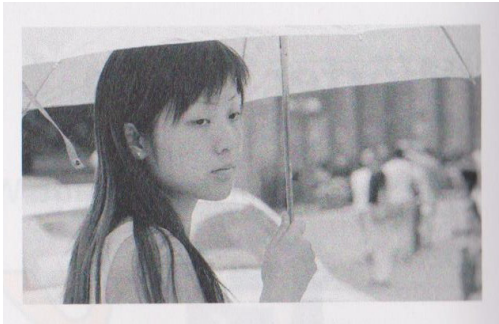


Abbildung 8



Abbildung 9

Auch das Porträt von Huong Tran (ebd.: 104) aus Vietnam bestätigt das Bild der – in diesem Fall asiatischen – „häuslichen Migrantin mit Familiensinn“: Sie lebt seit 2008 verheiratet und mit zwei Kindern in Österreich, arbeitet zwar als Bankkauffrau, ihr Hobby jedoch ist Kochen.

Die Geschichte von Carlos Soto wird in Block C „Mein Leben früher und heute“ (KB A1: 108) noch einmal detailliert behandelt: Diese repräsentiert eine „typische“ Migrationsgeschichte im Rahmen der Familienzusammenführung. Herr Soto migrierte aus Costa Rica nach Österreich, um der Armut zu entfliehen und in Österreich Arbeit zu finden. Aber erst nachdem er einen Deutschkurs gemacht hatte (hier findet sich das Konzept der Eigenverantwortung von Migrant_innen für „ihre“ Integration wieder⁶⁸), konnte er eine Stelle als Taxifahrer bekommen und seine Frau und Kinder nach Österreich bringen. Heute wohnen sie in einem eigenen Haus und Herr Soto hat sogar sein eigenes Taxiunternehmen, während seine Frau als Reinigungskraft arbeitet. Auch hier wird ein diskursives Bild von einem männlichen Hauptversorger konstruiert, durch erst dessen stabile Arbeitsstelle die gesamte Familie migrieren kann. In der gesamten Lehrwerksreihe findet sich kein Beispiel dafür, dass diese „Migrationsgeschichte“ vom Geschlechterbild her umgedreht wird (wie es mit einigen Berufsbildern etc. durchaus getan wurde, s. Kapitel 5.4.3); also ist davon auszugehen, dass sich dieses nicht im Bereich des Sagbaren befinden würde⁶⁹.

Auch in Block B „Unterwegs“ (KB A1: 106) wird das Bild einer familienorientierten Frau konstruiert, im Gegensatz zu ihrem Mann, der aufgrund seiner Arbeit nicht mit der Familie verreisen kann (dies impliziert entweder, dass die Mutter nicht so viel arbeitet

⁶⁸ Vgl. z.B. Krumm 2005, der darauf hinweist, dass, entgegen einiger Alltags- und Mediendiskurse, Integration ein zweiseitiger Prozess ist (ebd.:1) und für die Absolvierung von Sprachkursen auch die dementsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, die diese erstrebenswert machen, also das Aufrechterhalten einer Integrationsmotivation (ebd.: 5).

⁶⁹ Zumindest nicht für ethnisch markierte Personen/Familien wie Herrn Soto und seine Familie.

wie der Vater, oder aber der Familienausflug für den Vater nicht von so großer Bedeutung ist, als dass er sich frei genommen hätte; in beiden Fällen wird der Frau ein größerer Familiensinn und dem Mann ein größerer Karrieresinn zugeschrieben). Die Mutter, Simone, macht aber trotzdem (hier schwingt die Vorstellung einer emanzipierten, *weißen*, österreichischen Frau mit) mit ihren Kindern Urlaub in Wien bei ihrem Bruder. Als sie dann aber ihren Autoschlüssel zur Rückfahrt nicht findet, ruft sie sofort ihren Mann an, Markus, der sofort kommt, um sie alle abzuholen. Hier stößt das Bild der unabhängigen, *weißen* Österreicherin an seine Grenzen: Sobald eine als Frau markierte Person Hilfe braucht, erscheint der (*weiße*) Mann wie der „Retter in der Not“. Interessant ist hier, dass in den Handreichungen für den Unterricht auch alternative Lösungen/Ratschläge für Simone angesprochen werden, die allerdings von den Lernenden selbst auf die Frage der Lehrenden „Was kann Simone tun?“ gegeben werden müssten: z.B. „Sie kann mit dem Zug nach Hause fahren/Sie kann eine Werkstatt anrufen/Markus kann einen Ersatzschlüssel schicken“ (HU A1: 81). Da also Alternativen vorhanden sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Autor_innen bewusst für die im Kursbuch präsentierte entschieden haben. Somit trägt dieses Diskursfragment zur Konstruktion der „hilflosen Frau“ bei.

Lektion 9: „Gesund leben“ im Kursbuch A2 behandelt einige gesundheitsrelevante Aspekte des täglichen Lebens. Auch hier finden sich normative Konstruktionen von Familienbildern wieder: Schon die Bildeinstiegsseite zeigt zum Beispiel eine (durch ihre Hautfarbe ethnisch markierte) Frau, die ihrer schon am Tisch sitzenden Familie Essen aufträgt, dagegen eine blonde, *weiße* Frau in Blazer an einem Schreibtisch voller Akten und Dokumenten und eine blonde, *weiße* Frau mit Hund bei der Gartenarbeit (KB A2: 99). Hier findet sich also auch wieder das Bild der „Migrantin mit Familiensinn“ (und als Gegenstück dazu das des „patriarchalen Migranten“, der sich von seiner Frau bedienen lässt), die für die gesunde Ernährung ihrer Familie zuständig ist. Auch eine *weiße* Frau wird als Hausfrau dargestellt, indem sie mit Hingabe den Garten pflegt und dekoriert. Allerdings darf auch nicht übersehen werden, dass im Arbeitsbuch zum Teil Bilder vorkommen, die diese Vorstellung durchbrechen können, indem ein (ethnisch markierter) Mann beim Obstkauf dargestellt wird, zu dem der Satz „Ich kaufe viel frisches Obst und Gemüse. Ich möchte, dass sich unsere Kinder gesund ernähren.“ (AB A2: 92) gehört. Auf der anderen Seite lässt sich auch das Bild der „*weißen*, emanzipierten Geschäftsfrau“ finden, allerdings lässt das Foto auch die Schlussfolgerung zu, dass ihr die Arbeit zu viel wird oder zu stressig ist, da sie ihren Kopf verzweifelt in die Hand stützt. Implizit wird

somit die diskursive Botschaft übermittelt, dass (*weiße*) Frauen, wenn sie möchten, „Geschäftsfrauen“ sein können, sie dies aber wahrscheinlich doch überfordert.

Auch auf den nächsten Seiten der Lektion wird deutlich, dass Frauen als hauptverantwortlich für die Gesundheit der Kinder bzw. Familie angesehen werden. In Block C „Beim Arzt“ wird das Berufsbild der Kinderärztin thematisiert; auf vier von fünf Bildern (auf dem fünften ist nur die Hand des_r Ärzt_in zu erkennen) sind auch nur (zum Teil ethnisch markierte) Kinderärztinnen zu sehen (KB A2: 102f.), die jeweils unterschiedliche Untersuchungen an Kindern durchführen. Im Anschluss an den Bildeinstieg zu diesem Block folgen drei Aufgabenstellungen, die die Lernenden dazu auffordern, über ihre eigenen Erfahrungen mit ihren Kindern bei Kinderärzt_innen zu sprechen oder zu schreiben. Dies ist das erste Mal in der Lehrwerksreihe, dass die Lernenden explizit über ihre eigenen Kinder sprechen sollen, wobei überhaupt nicht in Frage gestellt wird, dass die Lernenden eigene Kinder haben. Ohne eine Eingangsfrage wie „Haben Sie selbst Kinder?“ werden sofort die folgenden Fragen gestellt: „Waren Sie schon einmal mit Ihrem Kind beim Kinderarzt? Erzählen Sie.“ (ebd.: 102) und „Wie oft lassen Sie diese Untersuchungen bei Ihrem Kind machen? Schreiben Sie Fragen.“ (ebd.: 103) Dies ist auffällig, da es das Vorurteil von eher bildungsfernen, aus ärmeren Verhältnissen kommenden und kinderreichen Migrant_innen (siehe auch Kapitel 5.4.3.3) stützt⁷⁰.

Das Themenfeld „Freund_innenschaft“ wird in Lektion 14: „Freunde und Bekannte“ des Kursbuches A2 explizit behandelt. Auch diese Lektion beginnt wieder mit einem Bildeinstieg, der vier Fotos beinhaltet (KB A2: 153). Neben Kindern und Umzugshelfer_innen sind auf diesen auch zwei Männer auf der Baustelle und drei Frauen mit kleinen Kindern zu sehen, die sie entweder im Arm halten oder auf dem Schoß sitzen haben. Sie sitzen und unterhalten sich im Gras und lachen dabei. Auch die beiden Männer scheinen sich zu unterhalten, während sie aus einer Thermoskanne Kaffee trinken, wobei ihr Gesichtsausdruck eher etwas besorgt ist und auch der Hintergrund recht trist. Die auf

⁷⁰ Auf dieses Vorurteil bezüglich Migrant_innen machen Lanig/Schweizer aufmerksam, die in ihrem Buch „Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg!“ (Lanig/Schweizer 2005) basierend auf Presseartikeln, offiziellen Statistiken und Forschungsberichten rassistische Vorurteile gegenüber Migrant_innen versammeln und diese widerlegen. Ein weit verbreitetes Vorurteil sei demnach: „Es ist doch längst bekannt, wie schnell sich Ausländer vermehren. So viele Kinder können wir doch niemals bezahlen.“ (ebd.: 136ff.) Gleichzeitig stellen sie fest, dass zwar in den siebziger und achtziger Jahren Migrantinnen tatsächlich mehr Kinder bekommen haben, die Zahlen sich seit den neunziger Jahren aber denen deutscher Frauen immer mehr angleichen und zum Teil (nach Herkunftsland der Migrantinnen aufgeschlüsselt) sogar darunter liegen. Auch wenn sich das Buch auf die Verhältnisse in Deutschland bezieht, so können meines Erachtens doch zumindest Parallelen für die österreichische Situation gezogen werden was die Ressentiments gegenüber Migrant_innen angeht (vgl. Kapitel 1).

die Bilder folgende Aufgabenstellung lautet: „Was denken Sie: Was machen die Personen? Siezen oder duzen sie sich?“ (ebd.) Als erste Antwortmöglichkeit ist schon vorgegeben: „Die Frauen unterhalten sich über ihre Kinder.“ (ebd.) In dieser Aussage findet sich die Annahme, dass sich Mütter immer über ihre Kinder unterhalten (müssen), denn die Frauen auf dem Bild könnten sich ja über wirklich alle möglichen Themen austauschen. Es wird aber in dem Lehrwerk anscheinend vom Konstrukt einer sich selbst aufopfernden Mutter ausgegangen, für die ihr/e Kind/er den absoluten Lebensmittelpunkt darstellen.

Auch in den folgenden Blöcken wird explizit über das Thema „Freund_innenschaft“ gesprochen. Auffällig ist aber, dass es oftmals nicht um Freund_innenschaften allgemein geht, sondern um die Unterschiede zwischen Frauen und Männern (s. auch den Zeitungsartikel in Kapitel 5.4.2.2) geht. Es werden „typische“ Freundinnenschaften zwischen Frauen porträtiert wie in Block B „Freundschaftsgeschichten“ die Freundinnenschaft von Frau Fröhlich und „ihrer“ Freundin (ebd.: 156), die vor allem darin besteht, dass sie viel telefonieren, ab und zu tanzen oder mit ihren Kindern im Wald spazieren gehen (der Gebrauch der Wendung „ihrer Freundin“ lässt auch alternative Deutungsansätze zu im Sinne einer romantischen Beziehung, die aber wieder aufgehoben werden von dem zugehörigen Hörtext (ebd.: 220), in dem es explizit um Freundinnenschaft geht). Aber auch die Freundinnenschaft von Susanne und Heidi (ebd.: 157) wird als typisch präsentiert; sie sprechen über ihre Probleme und gehen gemeinsam ins Kino. Auffällig ist aber auch, dass Freundinnenschaften zwischen Frauen als nicht verlässlich dargestellt werden: In einem Hörtext wird eine Frau zum Thema „Freundschaft“ interviewt (ebd.: 220), die mit ihren Freundinnen viel unternimmt und auch mal auf Urlaub fährt. Jedoch lautet ihre Antwort auf die Frage, auf wen sie sich denn immer verlassen könne: „Na auf meinen Mann!“ (ebd.) Dies steuert zu dem Vorurteil bei, Freundinnen würden sich oft zerstreiten, Männerfreundschaften dagegen ein Leben lang halten. So wird auch das Porträt einer „typischen Männerfreundschaft“ von Lukas und Kevin entworfen (ebd.), deren Hauptinteresse Fußball ist. Auch machen sie einmal im Jahr einen „reinen Männerurlaub“; nächstes Jahr soll es Wandern sein. Auch Herr Neuner erzählt von „seinem“ Freund Miroslav (ebd.: 160; auch hier sind alternative Deutungsansätze möglich in Richtung einer romantischen Beziehung zwischen den beiden, auch wenn dies vom Lehrwerk nicht so intendiert ist): Ihr Hauptinteresse ist Politik und sie gehen oft zusammen etwas trinken, manchmal machen sie auch zusammen Urlaub. Diese Konstruktionen von „typischen“ Frauen- und Männerfreund_innenschaften

(gemischtgeschlechtliche Freund_innenschaften werden grundsätzlich ausgeblendet) werden nur durch einen Hörtext im Arbeitsbuch durchbrochen. Hier wird eine Freundinnenschaft von zwei Frauen dargestellt, die sich hauptsächlich für Fußball interessieren; auf der anderen Seite werden zwei Freunde porträtiert, die sich nach dem Beziehungsende von einem der beiden intensiv in Gesprächen damit auseinander gesetzt und ihm somit sehr geholfen haben (AB A2: 182).

Im Kursbuch B1 werden das Thema „(heterosexuelle) Beziehungen“ und das Verhältnis zwischen Frauen und Männern dann explizit angesprochen. In Block A „Personen beschreiben“ der Lektion 2: „Kontakte“ werden Kontaktanzeigen aus einer Zeitung behandelt, indem die Lernenden aus verschiedenen Fotos, die jeweils eine Person zeigen, das zu einer Kontaktanzeige passende heraussuchen sollen (KB B1: 21). Es ist auffällig, dass auf den Fotos keine ethnisch markierten Personen zu sehen sind und vor allem die beiden jüngeren Frauen lange blonde Haare haben. Noch viel interessanter als die Fotos aber sind die Texte der Kontaktanzeigen selber, in denen Frauen und Männern ganz bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, die einer patriarchalen Auffassung von Beziehung und Familie entsprechen. Frauen suchen in diesen Anzeigen ältere, kinder- und tierliebe Partner, die ihnen (finanzielle) Sicherheit und eventuell auch eine Familie bieten können, Männer suchen kinderliebe Frauen, die kochen können, jung und sympathisch sind und schreiben dazu, was sie ihnen im Gegenzug bieten können („großes Haus mit großer Küche, riesigem Garten, schöner Terrasse und viel Liebe“ (ebd.) oder „Mann mit sicherer Arbeitsstelle und teurem Auto“ (ebd.)). Diese Kontaktanzeigen machen deutlich, dass Frauen nach Ansicht des Lehrwerkes einen „Versorger“ suchen und brauchen, während sie selbst die Sorge um Kinder, Haus und Garten übernehmen. Auch werden nicht-heterosexuelle Beziehungen komplett ausgeblendet, obwohl diese in großen Zeitungen auch einen Bereich der Kontaktanzeigen ausmachen. Diese Ausblendung kann nur durch eine Übung durchbrochen werden, bei der die Lernenden selbst Kontaktanzeigen schreiben sollen mit der Hilfe von angegebenen Wörtern (ebd.). Allerdings lassen sich auch in den Handreichungen für den Unterricht keine Empfehlungen für die Lehrenden finden, die Lernenden in diese Richtung zu sensibilisieren.

Auch im nächsten Block B „Richtig bewerben“ wird in einem Hörtext die Geschlechtskategorie „Mann“ mit „Versorger“ und die Kategorie „Frau“ mit einer unterstützenden, organisierenden Funktion gleichgesetzt (ebd.: 197). Herr Ehrlicher muss zu einem Bewerbungsgespräch, er kann aber einige Dinge nicht finden bzw. ist sich

einiger Dinge unsicher und klärt diese mit seiner Frau ab. In dem Gespräch stellt sich heraus, dass seine Frau ihm extra eine neue Krawatte gekauft hat (wie immer, damit er gut aussieht). Außerdem haben sie das Bewerbungsgespräch vorher geübt und Herr Ehrlicher ist laut seiner Frau gut vorbereitet und wirkt sehr sicher, da er seine Stärken und Schwächen gut analysiert hat. Zudem hat sie ihm den Einladungsbrief schon in die Tasche gesteckt, damit er ihn nicht vergisst und hat ihm ein Taxi gerufen, damit er nicht zu spät kommt. Diese Situation zeigt deutlich, dass der Arbeitsstelle und dem Beruf von Männern in der Lehrwerksreihe eine größere Bedeutung zugemessen wird als denen von Frauen (wie später in Kapitel 5.4.3 genauer ausgeführt wird). Der Frau kommt in dieser Situation eine „Mutterrolle“ zu, indem sie ihrem Mann die einfachsten Dinge abnimmt und ihn in seiner Selbstständigkeit hinterfragt. Die Beziehung der beiden Personen ist somit vergeschlechtlicht, da beide Charaktere einem Geschlechtsstereotyp entsprechend agieren.

Lektion 3: „Frauen und Männer heute“ legt den Fokus dann deutlich auf die Themenfelder „Rollenverteilung von Männern und Frauen“ (wobei dies vor allem auf die Arbeitsteilung im Haushalt bezogen wird) und „Gleichberechtigung“. Der Bildeinstieg zeigt anhand einiger Zeichnungen eine (österreichische) Familie, in der die Erziehung und Arbeit im Haushalt den Bildern nach relativ gleichmäßig aufgeteilt wird und beide Elternteile auch einer Erwerbsarbeit nachgehen (ebd.: 29). In der Früh um sieben Uhr sieht man Frau Bosch in der Arbeit am Computer sitzen, während ihr Mann zusammen mit den zwei Kindern frühstückt bzw. das jüngere Kind füttert. Am Nachmittag um vier Uhr holt Frau Bosch dann die Kinder vom Kindergarten ab, während ihr Mann noch in der Arbeit sitzt und telefoniert. Am Abend dann sieht man die ganze Familie in der Küche stehen: Herr Bosch öffnet einen Wein, das ältere Kind deckt den Tisch und Frau Bosch rührt in einem Topf. Diese Bilder lassen die Idee einer emanzipierten, gleichberechtigten österreichischen Gesellschaft entstehen. Hier wird, in Anlehnung an Hall, die Vorstellung eines liberalen Westens konstruiert (Hall 1994: 173f.), die sich allerdings in Widerspruch zu den bisher vorgefundenen starren Geschlechterkonstruktionen befindet (siehe auch Kapitel 6). Nachdem sich die Lernenden über die Bilder ausgetauscht haben, erläutert der darauf folgende Hörtext anhand eines Radiointerviews die Arbeitsteilung in der Familie Bosch genauer (ebd.: 197). Hierin wird deutlich, dass auf den zweiten Blick die Arbeit doch nicht so gleichmäßig aufgeteilt ist und Herr und Frau Bosch jeweils auch geschlechtstypische (dem Stereotyp der Geschlechtskategorien „Frau“ und „Mann“ nach) Arbeiten verrichten. Frau Bosch arbeitet z.B. nur in Teilzeit, holt deshalb die Kinder

manchmal auch schon gegen Mittag vom Kindergarten ab und übernimmt auch das Putzen und Behördengänge allein, während ihr Mann dafür die Gartenarbeit und Reparaturen im Haushalt erledigt. Zusammen kochen sie am Abend, gehen einkaufen und planen den Urlaub. Obwohl Frau Bosch ihrem Mann vorhält: „Ja, aber putzen muss ich ganz allein und wenn wir etwas auf einer Behörde machen müssen, muss immer ich gehen, weil du nie Zeit hast!“, zeigen sich beide zum Abschluss aber im Einverständnis mit dieser Aufteilung, die auch vom Moderator nicht hinterfragt wird. Auch die Lernenden werden zu keiner kritischen Reflexion darüber aufgefordert, ob das vorgestellte Modell für sie gleichberechtigt ist oder nicht. Dafür soll in der darauf folgenden Aufgabenstellung einfach nur erzählt werden, wie die Arbeitsteilung bei den Lernenden zuhause aussieht.

Im Arbeitsbuch aber steht ein Lückentext, der die nicht-geschlechtsstereotype Arbeitsteilung im Haushalt von Frau und Herrn Haider thematisiert (AB B1: 24). Auf dem zugehörigen Foto ist ein lachender Mann mit seinem Sohn zu sehen, die gerade dabei sind, die Waschmaschine zu füllen. Laut dem Text verdient Frau Haider das Geld für die Familie in Vollzeit, während Herr Haider Hausmann ist, sich um die Kinder kümmert, das Putzen, Einkaufen, die Gartenarbeit und kleine Reparaturen im Haushalt erledigt. Die Entscheidung, wohin der nächste Urlaub geht, treffen die Eltern zusammen, aber geplant wird der Urlaub von Herrn Haider allein. Dadurch, dass diese Form der Arbeitsteilung in einer weiteren Aufgabenstellung nicht näher beleuchtet und/oder hinterfragt wird, wird sie als „normal“ dargestellt. Wie aber auch in den anderen Beispielen, ist dies anscheinend nur im diskursiven Bereich des Sagbaren, wenn es sich um eine österreichische Familie ohne erkennbaren migrantischen Hintergrund handelt⁷¹.

Nach diesen Einstiegsübungen klärt eine Infobox die Lernenden zum Thema Gleichberechtigung auf (KB B1: 30). Angesprochen werden hier neben der Arbeitsteilung im Haushalt auch dieselben Verdienstmöglichkeiten und Karrierechancen für Frauen und Männer sowie Chancengleichheit in Schule, Ausbildung und Beruf, ohne geschlechtsspezifische Vor- oder Nachteile. Darauf folgt ein Hörtext, in dem drei Frauen und zwei Männer Statements zum Thema Gleichberechtigung abgeben. Die Meinungen sind sehr unterschiedlich: Ein 45-jähriger Oberösterreicher argumentiert anhand einer

⁷¹ Vgl. hierzu auch Erel mit der Feststellung, dass „sich in den vergangenen Jahren [...] ein Diskurs etabliert [hat], der Geschlechterungleichheit und Homophobie in einer so genannten traditionellen Kultur und in einem Modernisierungs- und Demokratisierungsdefizit von MigrantInnen verortet, und zugleich Toleranz, Pluralität und Bereitschaft zur Veränderung als deutsche oder europäische (spät)moderne Errungenschaften behauptet“ (Erel 2007: 251). Migrant_innen müssen somit aufgrund rassistischer Diskurse ihre „Toleranz“ und „Progressivität“ immer erst unter Beweis stellen.

sehr patriarchalen Sichtweise, nach der er der alleinige Versorger der Familie und seine Frau Hausfrau ist, beide aber sehr zufrieden mit der sehr strikten Rollenverteilung; des weiteren verstehe er die Notwendigkeit nicht, über Gleichberechtigung zu sprechen. Ein 35-jähriger Kärntner argumentiert fast feministisch, indem er den hohen Stellenwert der Gleichberechtigung in seiner eigenen Familie betont (seine Frau und er arbeiten beide in Teilzeit, um genug Zeit für ihre kleine Tochter zu haben), aber auch darauf aufmerksam macht, dass dies in Österreich nicht generell der Fall ist und Frauen immer noch weniger verdienen als Männer. Auch die drei Frauen haben sehr unterschiedliche Meinungen: Eine 32-jährige Wienerin definiert für sich Gleichberechtigung in der Hinsicht, dass sie sich frei fühlen kann, weshalb sie auch keine Kinder haben oder verheiratet sein möchte. Eine 39-jährige Vorarlbergerin kann mit dem Begriff Gleichberechtigung nichts anfangen, der für sie eher ein Modewort ist; da sie ihre beiden Kinder allein erzieht und in Teilzeit arbeitet, hat sie immer sehr viel Arbeit und macht sich keine Gedanken über eventuelle Nicht-/Gleichberechtigung. Zu guter Letzt ist eine 52-jährige Salzburgerin der Meinung, dass es noch sehr lange dauern kann, bis Frauen wirklich gleichberechtigt sind. Sie verweist darauf, dass, obwohl Männer in die Kindererziehung involviert sein sollten, dies trotzdem oft nur von Frauen getan wird, dass es wenige Frauen in der Politik oder in der Wirtschaft in Spitzenpositionen gibt und dass wenige Frauen Karriere machen, obwohl viele von ihnen mittlerweile studieren. Sie ist der Meinung, dass dies vor allem mit einer Verweigerungshaltung der Männer zu tun hat. „Trotzdem dürfen wir nicht aufgeben.“ (ebd.) All diese Sichtweisen zeugen von einem sehr differenzierten Bild zu dem Thema innerhalb der österreichischen Gesellschaft. „Teilweise sind die Meinungen sehr zugespitzt und es ist durchaus beabsichtigt, dass die Meinungen nicht unbedingt mit einer Mehrheitsmeinung übereinstimmen. Die KT sollen so angeregt werden, ihre eigene Meinung zu sagen bzw. Stellung zu nehmen.“ (HU B1: 23) Dies soll in der auf den Hörtext folgenden Übung geschehen. Auch wenn diese Reflexion prinzipiell kritisch ist, so stellt sie die vorgegebenen Geschlechtskategorien „Frau“ und „Mann“ oder die zugrunde liegende Heteronormativität nicht in Frage.

Im nächsten Block B „Eine Migrantin erzählt“ wird der Migrationsdiskurs explizit mit dem Geschlechtsdiskurs verwoben. Eine Russin, die seit vier Jahren in Österreich lebt, erläutert ihre Gedanken zum Thema Gleichberechtigung und vergleicht die Situation von Frauen in Österreich und in Russland (KB B1: 32). Dies thematisiert sie stark in Verbindung mit der Vereinbarkeit von Beruf und Kindern, aber auch mit dem Heiratsalter von Frauen und der Ehe und ihrer Scheidung. Ganz am Ende verweist sie auch kurz auf

die finanzielle Unterstützung in Österreich durch Kinderbetreuungsgeld und Familienbeihilfe, aber auch die rechtliche Situation, nach der Arbeitgeber (sic!) eine schwangere Frau nicht kündigen dürfen und diesen mehr Rechte bei einer Scheidung zustehen. Generell beschreibt sie die Situation von Frauen in beiden Ländern sehr differenziert, bleibt aber bei praktischen Beispielen, ohne auf gemeinsame patriarchale Grundstrukturen zu sprechen zu kommen. Auch verallgemeinert sie sehr stark, z.B. wenn sie sagt: „An österreichischen Frauen gefällt mir, dass ihr Selbstbewusstsein größer ist als bei den Frauen in Russland. Außerdem sehen sie das Leben optimistischer.“ (ebd.) Trotz der Differenziertheit kommt das Prinzip des Othering hier stark zur Geltung, da sie am Ende doch das Urteil fällt, dass Frauen in Österreich gleichberechtigter sind. Auch in der darauf folgenden Aufgabenstellung wird davon ausgegangen, dass die Situation für Frauen in den Heimatländern der Lernenden schlechter ist als in Österreich, was den diskursiven Effekt einer Ethnisierung von Sexismus zur Folge hat⁷². In den Handreichungen wird erklärt, dass diese interkulturellen Vergleiche ein Leitfaden sein können, „um sich im österreichischen Alltag besser zurechtzufinden und die gegenüber der alten Heimat andersartige Umgebung besser zu verstehen“ (HU B1: 25).

In einer Übung zum Lesen und Interpretieren von Statistiken wird die Erwerbstätigenquote von Eltern in Österreich, aufgeteilt nach Geschlecht, im Jahr 2010 dargestellt (KB B1: 33). Kurz zusammengefasst ist hier erkennbar, dass viel mehr Frauen als Männer in Elternkarenz gingen und über die Hälfte aller Mütter in Teilzeit arbeitete (auch wenn das Kind schon über 10 Jahre alt war), während dies bei den Vätern nur zwischen 4 und 5% waren. Diese Statistik wird in einer darauf folgenden Übung dazu genutzt, die Lernenden zu einem interkulturellen Vergleich zwischen Österreich und den Herkunftsländern hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Erwerbstätigenquote diskutieren zu lassen. In den Handreichungen wird die Möglichkeit genannt, hier auch das schon in der Lehrwerksreihe früher kurz angesprochene Thema „typische Frauen- und Männerberufe“ (siehe Kapitel zu Berufen/Arbeit) in die Diskussion mit einzubeziehen. Dazu wird der Ratschlag gegeben, dieses Mal auch die Gründe für diese berufliche

⁷² Es könnte auch von einer „Exterritorialisierung“ von Sexismus gesprochen werden: sexistisch, das sind „die Anderen“ (wie aber schon in der Einleitung erwähnt, verwende ich den feststehenden Begriff „Ethnisierung von Sexismus“ nach Margret Jäger). Çinar verweist darauf, dass Rassismus auch mit vorgeblich feministischen Argumenten geäußert wird: „Das Urteil über die (Un-)Gleichwertigkeit von Kulturen richtet sich unter anderem nach dem ‚Grad ihres Sexismus‘“ (Çinar 1996: 167). Diese Sichtweise produziert gleichzeitig das Bild eines nicht-vorhandenen Sexismus in Österreich, eines *weißen*, progressiven „Wirs“, und verfestigt somit auch Diskurse um Immigration, die diese aufgrund einer „Werte-Inkompatibilität“ reduzieren möchten.

Segregation mit den Lernenden zu besprechen, also „z.B. welche Rolle Vorurteile, Erziehung, Traditionen etc. spielen“ (HU B1: 26). Dieses ist das erste (und einzige) Mal in der Lehrwerksreihe, dass bestehende stereotype Vorstellungen von Geschlecht explizit hinterfragt und in ihrer sozialen Konstruiertheit wahrgenommen werden.

Dazu passend gibt es eine Übung im Arbeitsbuch auf einer der „Deutsch plus“-Seiten (also für fortgeschrittene Lernende), die anhand eines Zeitungsartikels die Einkommensunterschiede von Frauen und Männern in Österreich thematisiert (AB B1: 31). Als Gründe dafür, dass Frauen 2009 ca. 23% weniger Stundenlohn erhalten haben als Männer, werden die segregierten Berufsfelder (z.B. gut bezahlte akademisch-technische Berufe als Männerdomänen, schlecht bezahlte Sparten wie Friseur_innen oder Reinigungskräfte als Frauendomänen), die bei Frauen weiter verbreitete Teilzeitarbeit und der Mangel an weiblichen Führungskräften genannt. Außerdem wird auf gravierende Stadt-Land-Unterschiede und den schlechten Platz Österreichs im Vergleich mit anderen EU-Staaten hingewiesen. Diese sehr differenzierte Auseinandersetzung in dem Artikel wird allerdings nicht anhand von weiterführenden Aufgabenstellungen zur Diskussion gestellt. Trotzdem können sich die Lernenden einen guten Überblick über die Verdienstunterschiede in Österreich und auch über die Situation in der EU verschaffen. Weiterführende Links, auf denen sich die Lernenden bei Interesse zusätzliche Informationen holen können, fehlen dagegen.

In Block C „Aufgabenteilung“ wird dann noch einmal das Thema der Arbeitsteilung im Haushalt anhand eines Hörtextes behandelt, der ein Streitgespräch zwischen einem (heterosexuellen) Paar nachstellt (KB B1: 199). Eva bittet Peter, ihr bei der Arbeit im Haushalt zu helfen, der sie aber nicht versteht, weil er den Fernseher so laut gestellt hat. Da er den ganzen Tag gearbeitet hat, möchte er zuhause nicht mehr arbeiten, sondern lieber fernsehen. Daraufhin erklärt ihm Eva, dass auch sie als Hausfrau den ganzen Tag gearbeitet hat und er ihr deshalb jetzt beim Aufräumen helfen muss, vor allem weil sie morgen Besuch bekommen. In dieser kurzen Geschichte, die auch durch zwei aussagekräftige Bilder dargestellt wird (auf dem einen Foto ist eine Frau beim Wäsche einordnen zu sehen, auf dem anderen ein Mann auf dem Sofa mit Fernbedienung in der Hand), wird somit das Thema der sozialen Wertschätzung/Anerkennung von Haus- und Reproduktionsarbeit angesprochen (vgl. auch Bennholdt-Thomsen/Mies 1997) und auf humorvolle Art und Weise die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hinterfragt. Dieses Thema wird durch Aufgabenstellungen zu weiterführender Diskussion oder z.B. durch

Verweise auf gesellschaftliche Debatten in unterschiedlichen Staaten allerdings nicht weiter aufgegriffen.

Block D „Eine Liebesgeschichte“ erzählt die Geschichte von einem (heterosexuellen) Paar, das eine Fernbeziehung innerhalb Österreichs führt, nachdem sie sich im Urlaub in Italien kennen gelernt haben (ebd.: 35). Dadurch, dass die beiden aber unterschiedliche Zukunftsvorstellungen haben, streiten sie sich ab und zu. Hier wird das Bild einer unabhängigen und freiheitsliebenden *weißen* Frau konstruiert, die erst noch weiter alleine leben und nicht mit ihrem Freund zusammen ziehen möchte, der schon an Heirat denkt. Sie möchte mehr Zeit für ihr Studium und ihre Freunde (sic!) haben, sich frei fühlen und ihren Freund erst besser kennenlernen. Gleichzeitig wird aber betont, dass sie ihn liebt. Die Lernenden sollen nun für diese Geschichte aus drei möglichen Überschriften die für sie passende auswählen: „Liebe auf den ersten Blick“, „Liebe mit Hindernissen“ oder „Eine Fernbeziehung“ (ebd.). Durch diese unterschiedlichen Perspektiven kann eine Diskussion unter den Lernenden angeregt werden, wie sie die Beziehung bewerten und auch Raum für unterschiedliche Beziehungskonzepte gegeben werden.

5.4.2.2 Sprachlich-rhetorische Mittel

Bei der Vorstellung der Familie in Lektion 4 (auf den Bildern und im Hörtext) ist auffällig, dass Nina immer zuerst ihre männlichen Verwandten präsentiert und erst dann die weiblichen, wodurch den ersteren mehr Bedeutung zuteilwird. Durch traditionelle österreichisch-deutsche Namen (wie Heinz, Hilde und Karl) wird eine Überstilisierung der typisch österreichischen Familie erreicht.

In Block C „Beim Arzt“ der Lektion 9 „Gesund leben“ im KB A2 ist die Widersprüchlichkeit zwischen sprachlichem Ausdruck und Bildern auffällig. Obwohl in der Überschrift des Blockes das generische Maskulinum verwendet wird, zeigen doch alle Abbildungen, wie oben erwähnt, ausschließlich weibliche Kinderärztinnen. Auch die Arbeitsanweisungen enthalten mehrheitlich die weibliche Form. Dieser Sachverhalt lässt sich nur damit erklären, dass in dem Lehrwerk allein die medizinische Spezialisierung der Pädiatrie als von Frauen ausführbar erachtet wird, da diese mit der schon thematisierten generellen Verantwortung von Frauen in der Familie für die Gesundheit der Kinder

vereinbar ist. Geht es um Medizin generell, so sind doch eher Männer zuständig, deshalb die Formulierung „Beim Arzt“.

Die Hauptverantwortung von Frauen für den Haushalt und die Gesundheit der Kinder wird in einer Aufgabe auch, auf den ersten Blick, etwas belustigend-kritisch beleuchtet: durch die Formulierung des geflügelten Ausdruckes „Hotel Mama“ (AB A2: 95). Hier sind Bilder zu sehen, zu denen fünf Sätze geschrieben werden sollen, in der Form von „Pascal wäscht die Wäsche nicht selbst. Er lässt seine Mutter die Wäsche waschen.“ Die Bilder zeigen einen zufrieden lächelnden, telefonierenden Pascal auf dem Sofa, während seine Mutter mit grimmigem Gesicht fünf verschiedene Aufgaben für ihn im Haushalt erledigt. Doch auf den zweiten Blick ist auch hier die aktive diskursive Steuerung hinsichtlich eines patriarchalen Familienbildes zu erkennen, da die Mutter von Pascal zwar mit eigener Meinung (das grimmige Gesicht), aber ohne die Fähigkeit, diese zu artikulieren oder sich stillschweigend zu widersetzen, dargestellt wird.



Abbildung 10

Eine für die Lehrwerksreihe neue Textsorte erwähnt explizit das Themenfeld „Freund_innenschaft“. Durch die stilistische Form des Zeitungsartikels, der über Unterschiede von Freund_innenschaften zwischen Männern und Frauen berichten möchte, kommt den darin enthaltenen Aussagen ein höherer Wahrheitsgehalt zu. Das Gesagte wird zusätzlich durch die wissenschaftliche Instanz „Frau Dr. Frei“ untermauert, die zitiert und als Psychologin ausgewiesen wird. Wie aber schon erwähnt, ist auch dieser Text nicht authentisch, das bedeutet, er wurde von den Lehrwerksautor_innen frei erfunden. Daher kommt auch der (erfundenen) Psychologin kein realer Expertinnenstatus zu. Diese Quellenkritik wird aber im Lehrwerk zu keiner Stelle explizit thematisiert, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der Text und somit auch dessen Inhalt von den meisten Lernenden nicht hinterfragt wird und somit ein Expertinnenstatus angenommen wird. Schon die Bilder lassen den Schluss zu, dass Frauen- und Männerfreund_innenschaften dem Lehrwerk nach unterschiedliche Aktivitäten beinhalten: Zwei Fotos zeigen jeweils zwei (*weiße*) Frauen beim Tee/Kaffee trinken und shoppen, das dritte Foto zeigt einige ältere Männer beim Boccia spielen. Der Text bestätigt diese Annahme: Frauen telefonieren viel mit ihren Freundinnen, wollen über ihre Beziehung und Gefühle sprechen und interessieren sich für Literatur und Mode, während Männer vor allem an Sport interessiert sind, gerne mit ihren Freunden etwas unternehmen, aber nicht so gerne über ihr Privatleben reden (KB A2: 154). Kurz: Frauen- und Männerfreund_innenschaften sind fundamental unterschiedlich.

Telefonieren oder Fußball spielen – was machen wir?



Was ist der Unterschied zwischen Männer- und Frauenfreundschaften?

Die Psychologin Frau Dr. Frei meint: Frauen treffen sich oft oder telefonieren lange mit ihrer Freundin. Sie interessieren sich für Literatur und Mode, aber sie wollen auch über ihren Partner, ihre Kinder oder ihre Gefühle sprechen. Für Frauen ist es wichtig, dass

sie mit ihrer Freundin über alles reden können. Für Männer ist es wichtig, dass sie etwas mit ihren Freunden unternehmen können. Ihr Lieblingsthema ist Sport. Sie diskutieren darüber, interessieren sich für fast alle Sportarten und ärgern sich gemeinsam über verlorene Spiele. Aber sie sprechen nicht so gern über ihr Privatleben.

Warum sind Frauenfreundschaften anders als Männerfreundschaften?

Eine gute Freundschaft ist für Frauen und Männer wichtig. Frauen verlassen sich in schwierigen Situationen oft auf ihre Freundinnen. Männer sprechen weniger über sich und sie unternehmen lieber etwas mit ihren Freunden.

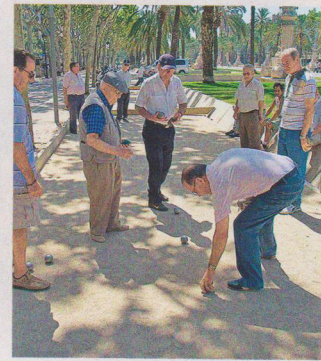


Abbildung 11

Die Inhalte des Zeitungsartikels können danach in einer kurzen Aufgabenstellung hinterfragt werden: „Sind Männer- und Frauenfreundschaften wirklich verschieden? Was denken Sie?“ (ebd.) In den Handreichungen für den Unterricht wird hierzu nicht viel gesagt, außer dass diese Übung dazu dient, die Lernenden ihre eigene Meinung formulieren zu lassen, auch aufgrund der Tatsache, dass der vorhergehende Artikel ja nur die Sichtweise einer einzigen Person wiedergegeben hat (HU A2: 117). Nachdem die Lernenden aber nun schon mit den Klischees über Freund_innenschaften konfrontiert wurden, ist es denkbar, dass es schwieriger ist, sich aus diesen Vorstellungen zu lösen, als wenn z.B. (bevor vorgefertigte Vorstellungen von Freund_innenschaft präsentiert werden) eine offene Frage formuliert worden wäre wie „Gibt es Ihrer Meinung nach unterschiedliche Arten von Freund_innenschaft?“ (eine Frage, die auch nicht gezielt geschlechtsspezifische Unterschiede anspricht).

5.4.2.3 Inhaltlich-ideologische Aussagen

Auch wenn dies nicht explizit thematisiert wird, so wird vor allem in Lektion 4 im Block D „Familien früher“ doch der Eindruck erweckt, dass Frauen in der Vergangenheit in der Familie keine besonders große Bedeutung (außer die der familiären Reproduktion, die aber auch nicht explizit erwähnt wird) zugesprochen wurde. Dies impliziert ein Fortschrittsdenken, nach dem heutige Familienkonstellationen als grundsätzlich verschieden dargestellt werden (z.B. auch dadurch, dass die Eltern früher mehr Zeit für die Kinder hatten und die Familien größer waren als heute, KB A1: 45), sodass Eltern zwar heute mehr arbeiten müssen, dafür aber auch einen höheren Lebensstandard, mehr Unabhängigkeit und Frauen mehr Ansehen genießen. Diese Vorstellung von heute gleichberechtigten Frauen wird aber gerade durch die sprachlich-rhetorischen Mittel (dem Nennen der Verwandten in Paaren, bei denen die männliche Form immer zuerst angeführt wird) konterkariert.

Auch wird in den angeführten Beispielen ein starker Eurozentrismus deutlich, der in direkter Verbindung mit dem bereits genannten Fortschrittsdenken steht. Es werden nur Migrant_innen in Österreich vorgestellt, die entweder (im Falle von Frauen) im Rahmen der Familienzusammenführung migriert sind oder (im Falle von Männern) sich in Österreich bessere Chancen auf eine gute Arbeitsstelle erhoffen. In beiden Fällen wird Österreich (als Teil eines *weißen*, westlichen, emanzipierten und fortschrittsorientierten Europas) mit einem besseren Leben assoziiert, als einen Ort, an dem Träume (von Lebensbiographien) wahr werden. Schwierigkeiten in Verbindung mit dem Migrationsprozess, Migration aus anderen Gründen wie Flucht, Studium oder beruflicher Versetzung oder gar Probleme der Migrant_innen in Österreich selbst (wie z.B. rassistische Diskriminierungserfahrungen) werden ausgeblendet. Und wenn diese angesprochen werden, so sind sie aufgrund fehlender Sprachkenntnisse von den Migrant_innen selbst verschuldet: „Am Anfang in Wien war es sehr schwer. Ich war allein und ich habe keine Arbeit gehabt. [...] Dann habe ich Deutsch gelernt, das war vor acht Jahren. [...] Dann war es besser und ich habe eine Arbeit gefunden. [...] Jetzt geht es mir gut.“ (ebd.: 197)

Wie schon erwähnt, so zeugt die implizite Annahme dessen, dass alle Lernenden bzw. Migrant_innen Kinder haben, davon, dass von einem bestimmten „Typ“ von Migrant_innen ausgegangen wird. Nach Auffassung des Lehrwerkes, wie ja auch schon

in dem Vorwort der Handreichungen für den Unterricht dargelegt wurde, sind diese tendenziell bildungsfern und kommen aus ärmeren und niedrigen sozialen Schichten, was gleichzeitig mit einer großen Kinderzahl verbunden wird. Diese Sichtweise ist eurozentristisch und tendenziell rassistisch, da sie Personen allein aufgrund ihres Migrant_innenstatus bestimmte familiäre Verhältnisse unterstellt. Auch werden hier einige Vorurteile gegenüber Migrant_innen versammelt, die Lanig/Schweizer zusammengetragen haben: „Es ist doch längst bekannt, wie schnell sich Ausländer vermehren“ (Lanig/Schweizer 2005: 136), „Ausländische Kinder wollen sich nicht anstrengen. Sie sind nicht so fleißig wie ihre deutschen Mitschüler“ (ebd.: 92) oder „Ausländer plündern unsere Rentenkasse. Das kann doch so nicht weitergehen“ (ebd.: 140).

5.4.3 Berufe/Arbeit

Sollen Lehrwerke die Realität und den Alltag in Österreich adäquat darstellen, so müssen sie bei diesem Themenfeld natürlich auch den segregierten Arbeitsmarkt berücksichtigen. Das heißt aber nicht, die Abbildung gesellschaftlicher und beruflicher Realität darauf zu reduzieren, sondern sie in ihrer Vielfalt darzustellen und auch bestehende Strukturen zu hinterfragen. Dies ist gerade deshalb von Bedeutung, da die Lernenden eine umfassende Vorstellung über ihre beruflichen Möglichkeiten in Österreich erhalten sollen. Ob die vorliegende Lehrwerksreihe diesem Anspruch gerecht wird, möchte ich im Folgenden anhand dieser Fragen untersuchen: Wie wird Geschlecht durch die hier vorgestellten Berufsbilder konstituiert? Sind die hier vorgestellten Berufsbilder rassialisiert?

5.4.3.1 Die Text-Oberfläche/Bilder

Direkt am Anfang der Lehrwerksreihe wird schon in die Berufs- und Arbeitswelt eingeführt, was auch deutlich macht, dass auf diesen Bereich ein besonderer Fokus gelegt wird, der noch öfter in unterschiedlichen Facetten behandelt wird. In Block E „Was sind Sie von Beruf?“ (KB A1: 15) werden einige erste Berufe vorgestellt: Taxifahrer, Ärztin, Sekretärin, Verkäufer, Bauarbeiter, Lehrerin, Friseurin, Koch, Hausfrau, Tischler und Studentin. Hier wird die geschlechtsspezifische Zuteilung mehr als deutlich: Berufe, die

mit Handwerk oder Autos zu tun haben, werden von Männern ausgeübt; Berufe, die mit Gesundheit, Erziehung, Schönheit zu tun haben, von Frauen. Besonders in Übung 3 wird deutlich, wie stark diese Berufsbilder auch rassialisiert sind: Alla ist Hausfrau, Mehmed ist Tischler, John ist Verkäufer und Nina Studentin. Die einzige Person, die eine akademische Laufbahn einschlagen wird, ist die mit dem deutschen Namen, und die Frau mit dem nicht-österreichischen Namen ist Hausfrau und entspricht somit dem Bild der „häuslichen Migrantin mit Familiensinn“. In der Übung 1a bei „Alles klar!“ wird eine Frau aus Togo vorgestellt, die Friseurin von Beruf ist (ebd.: 16). Somit wird der diskursive Effekt einer Ethnisierung von Sexismus hergestellt, da die erste *Schwarze* Person, die vorgestellt wird, sofort in Verbindung mit Schönheit und Weiblichkeit gestellt wird. Auffällig ist auch die Haltung der Personen auf den zugehörigen Fotos in Übung 1: Der Taxifahrer, Verkäufer und Bauarbeiter posieren jeweils stolz mit ihren „Werkzeugen“ bzw. Arbeitsgerät für die Kamera; die Ärztin, Sekretärin und Lehrerin dagegen blicken nicht direkt in die Kamera, sondern sind mit ihren jeweiligen Kommunikationspartner_innen beschäftigt. Somit wird Frauen ein Interesse an Kommunikation zugeschrieben, Männern dagegen ein Hang zur Selbstdarstellung beigemessen.

Wie schon vorhin erwähnt, wird dem Beruf von Männern in der Lehrwerksreihe anscheinend eine größere Bedeutung beigemessen als dem von Frauen. In einer Einsetzübung in Lektion 4: „Meine Familie“ (KB A1: 41) werden Frauen nach den Berufen ihrer Männer gefragt. Und obwohl zwei Sätze mit dieser Frage vorkommen, wird die Frage beim zweiten Mal nicht andersherum variiert. Dafür wird ein Mann danach gefragt, ob seine Frau auch schon in Österreich ist oder noch in der Türkei. Hier wird die patriarchale Vorstellung der schon kennen gelernten „typischen“ Migrationsgeschichte übernommen, dass der männliche Migrant zuallererst einen stabilen Arbeitsplatz bekommen muss, um seiner Frau und seinen Kindern die nötige Sicherheit zu bieten, damit sie ihm hinterher ziehen können.

In Lektion 7 „Meine Arbeit“ wird das Themenfeld Berufe dann noch einmal genauer bearbeitet. Folgende Berufe kommen hier auf der Einstiegsseite vor (KB A1: 71): Hausmeister, Briefträger, Kellnerin, Bankkauffrau, Koch, Lehrerin, Maler, Programmierer, Reinigungskraft, Sekretärin, Friseurin und Taxifahrer. Die geschlechtliche Zuordnung der Berufsbilder bestätigt die bereits erhaltenen Erkenntnisse. Auch wird auf der zugehörigen Zeichnung deutlich, dass die „Reinigungskraft“, die prinzipiell kein bestimmtes Geschlecht voraussetzt, eine Frau ist, die zudem, wie auch die

Kellnerin, durch Kopfbedeckung respektive Hautfarbe stark ethnisch markiert ist. Dies ist insbesondere auffällig, da dies die beiden einzigen von Frauen ausgeübten Berufe sind, die keinerlei berufliche Ausbildung verlangen. Somit wird hier eine starke diskursive Verschränkung der Kategorien Geschlecht, „Rasse“ und Bildungsstand/Klasse konstituiert. Zu der geschlechtlichen Zuordnung der Berufe ist allerdings hinzuzufügen, dass in Übung 3 bei „Alles klar!“ einige Berufsbilder in der umgekehrten Weise zugeteilt wurden: Hier gibt es eine Briefträgerin, eine Programmiererin, einen Kellner und einen Friseur. Es ist also z.B. auch ein technischer, akademischer Beruf dabei, der von einer Frau ausgeübt wird; trotzdem sind auf den Bildern nur *weiße* Menschen zu sehen.

Auch wird der Tagesablauf einer „typischen“ Österreicherin, die ein gesichertes Einkommen hat, vorgestellt. In Block B: „Ein Tag im Leben von Martina Steiner“ (ebd.: 75) wird eine Frau präsentiert, die als Bankkauffrau arbeitet und sich am Abend noch darum kümmert, ihre Kinder zum Basketballtraining zu bringen. Auch hier wird das Bild einer unabhängigen, sicher im Beruf stehenden, *weißen* Österreicherin konstruiert, die Arbeit, Einkauf und Familie problemlos unter einen Hut zu bringen scheint.

Der Bildeinstieg der Lektion 5: „Am Arbeitsplatz“ im Kursbuch zu A2 zeigt vier Fotos von Personen in „geschlechtsuntypischen“ Berufen: einen Erzieher, einen Floristen, eine Pilotin und eine Kfz-Mechatronikerin an ihrem Arbeitsplatz (KB A2: 53). Alle Personen wirken recht konzentriert bei und glücklich mit ihrer Arbeit. Jedoch wird die Möglichkeit dieser Konstellationen nicht einfach so stehen gelassen, sondern in der nächsten Arbeitsanweisung thematisiert: „Typische Männer- und Frauenberufe. Wie ist das in Ihrem Land? Machen Sie eine Liste und vergleichen Sie im Kurs.“ (ebd.) Wieder sind einige Antworten vorgegeben: „In meinem Heimatland arbeiten nur wenige Frauen als Busfahrerin.“ und „Bei uns sind die meisten Polizisten Männer.“ (ebd.) Im Lehrwerk wird somit wiederum davon ausgegangen, dass die Lernenden aus patriarchalen Gesellschaften kommen (da es auch Länder wie z.B. Schweden gibt, in denen vor allem Frauen als Busfahrerinnen arbeiten), was den diskursiven Effekt einer Verschränkung von Geschlecht und „Rasse“ hat. Da allerdings die Frage nach den Gründen der geschlechtsspezifischen Berufseinteilung ausgespart wird, kann diese Aufgabenstellung nicht als kritisch hinterfragend, sondern nur als rein vergleichend angesehen werden. Zudem zeigt auch das Arbeitsbuch in den entsprechenden Übungen wieder Personen in geschlechtstypischen Berufen: einen Polizisten, einen Piloten, eine Erzieherin und einen Busfahrer (AB A2: 48). In Übung 3 des Blocks B „Mitteilungen“ kommen neue Mitarbeiter_innen in eine Firma: Frau Veit sitzt wie erwartet im Büro, Herr Sodan kommt

in die Werkstatt (KB A2: 57). Allerdings war das Lehrwerk hier um eine ausbalancierte Darstellung bemüht, da im Bereich „Alles klar!“ diese Positionen andersherum besetzt werden (ebd.: 61). Auf der anderen Seite wird wiederum das Bild der „hilflosen Frau“ konstruiert: In Block C „Wie funktioniert das?“ (ebd.: 58) zeigt ein Bild einen Mann, der einer Kollegin, die glaubt, der neue Kopierer sei kaputt, die Start-Taste am Kopierer zeigt.



Abbildung 12

Auch in Lektion 10: „Arbeitssuche“ versucht das Lehrwerk an wenigen Stellen, gängige berufliche Klischees zu durchbrechen. Der Bildeinstieg z.B. zeigt auf einem Foto eine Frau beim Bewerbungsgespräch mit einer (Personal-)Chefin, auch wird das erste (und einzige) Mal eine Frau mit kurzen Haaren auf einem Foto gezeigt, die von ihrem Kollegen am Computer eingewiesen wird (KB A2: 109). Auf der anderen Seite werden in den weiteren Übungen allerdings wieder Personen in geschlechtstypischen Berufen abgebildet, z.B. eine Sekretärin, ein Kellner, eine Floristin und ein Pizzafahrer (ebd.: 111f.).

In Station 4 des Kursbuches B1 wird das Thema der vergeschlechtlichten Berufsbilder und deren Ursachen dann ansatzweise behandelt: Im Leseteil beschäftigt sich ein Artikel mit dem geringen Anteil von Männern an Kleinkinderpädagog_innen in Österreich (KB B1: 156). Der als Zeitungsartikel aufgemachte Text mit dem Titel „Österreich wirbt um Männer als Kindergartenerzieher“ weist auf das Hauptproblem der zu niedrigen Gehälter hin, die, damit sich mehr Männer für diesen Beruf interessieren, angehoben werden

müssten (was natürlich auch dann für die Kindergärtnerinnen gelte). Als Grund, warum Männer stärker in diesem Berufsfeld vertreten sein sollen, wird genannt, dass es „nach Meinung von vielen Experten vor allem in den frühen Jahren wichtig [sei], dass sie [die Kinder] nicht nur von Frauen umgeben sind“ (ebd.). Wie anfangs erwähnt, werden diese „Experten“ (sic!) allerdings nicht genauer angegeben, da es sich auch nicht um einen authentischen Zeitungsartikel handelt. Auch wird das Thema nicht weiter genutzt, um z.B. über weitere Gründe zu diskutieren, warum in manchen Berufsbildern eher Frauen oder eher Männer vorherrschen. Gesellschaftliche Erwartungshaltungen an geschlechtliche Identitäten werden ausgeblendet (also z.B. die Gründe, warum Frauen auch für ein niedrigeres Gehalt als Männer arbeiten (sollen/können), aber auch, dass der Bereich der Kindererziehung immer noch traditionell Frauen zugeschrieben wird).

5.4.3.2 Sprachlich-rhetorische Mittel

Obwohl in den ersten zwei Übungen zum Themenfeld „Berufe“ die Berufe klar vergeschlechtlicht sind, wird in der vierten Übung (KB A1: 15) die geschlechtssensible Berufsbezeichnung eingeführt. Anhand von drei Stellenanzeigen sollen die Lernenden die darin enthaltenen Informationen in eine Tabelle eintragen, u.a. die Berufsbezeichnungen: „Friseur/in“, „Koch/Köchin“ und „Taxifahrer/in“. Allerdings wird dies nicht genauer thematisiert; erst in der dazugehörigen Übung im Arbeitsbuch wird dazu aufgefordert, „Berufe für Frauen und Männer“ (AB A1: 10), also jeweils die weibliche und die männliche Berufsbezeichnung, einzutragen. Die Einführung dieser geschlechtssensiblen Berufsbezeichnungen stellt den Versuch dar, Berufe in Österreich generell als – in Bezug auf Geschlecht – gleichmäßig verteilt darzustellen.

Allerdings erweisen sich, wie schon eingangs erwähnt, die geschlechtssensiblen Berufsbezeichnungen durch die Lehrwerksreihe hindurch nicht als besonders konsistent. Diese Inkonsistenzen weisen auf implizite Grundannahmen seitens der Autor_innen hin und somit auch auf hegemoniale Diskurse. Zum Beispiel sollen in Block D „Situationen am Arbeitsplatz“ der Lektion 5: „Am Arbeitsplatz“ des Kursbuches A2 in einer Übung von den Lernenden zwei Dialoge gespielt werden: Im ersten spielen „Sekretärin“ und „Mitarbeiter/in“, im zweiten „Chef/in“ und „Mitarbeiter/in“ (KB A2: 59). Hier ist stark auffällig, dass für zwei Berufsbezeichnungen die männliche und die weibliche Form

gewählt wurden, für die Sekretärin aber nur die weibliche. Diese Inkonsistenz lässt darauf schließen, dass sich ein „Sekretär“ nach Ansicht der Autor_innen nicht im diskursiven Bereich des Sagbaren befinden würde.

In Block A „Stellenanzeigen lesen“ des Kursbuches A2 wird entgegen der Stellenanzeigen aus A1 keine geschlechtssensible Sprache mehr verwendet: Die Stellenanzeigen – bis auf die Ausnahme der „Mitarbeiter(innen)“ für das Reinigungsunternehmen – benennen die männliche Berufsform (Koch, Rezeptionist, Ingenieur) und setzen dahinter zumeist „(m/w)“ (ebd.: 110). Auch in der Aufgabenstellung verwenden die Autor_innen des Lehrwerkes nur die männliche Form: „Was wünschen sich Arbeitgeber?“ (ebd.).

5.4.3.3 Inhaltlich-ideologische Aussagen

Interessant ist, dass von Anfang an kaum akademische Berufe dabei sind; ein Umstand, der sich in der gesamten Lehrwerksreihe kaum verändert (eine Ausnahme stellen einige Beispiele aus B1 dar). Hier ist die Frage zu stellen, ob dies eine gewollte Anpassung an die imaginierte Zielgruppe darstellt. Wie in den Handreichungen für den Unterricht beschrieben, wird ja vor allem vom Konstrukt von eher in ärmlichen Verhältnissen lebenden, aus schwachen sozialen Verhältnissen kommenden und oftmals bildungsfernen Migrant_innen ausgegangen. Durch die überproportionale Thematisierung von nicht-akademischen Berufsfeldern wird eine diskursive Richtung vorgegeben, die dieses Bild herstellt und reproduziert.

Die Tatsache, dass zwar, wie z.B. in Übung 3 bei „Alles klar!“ der 7. Lektion, Berufe auch den jeweils „anderen“ (traditionell nicht als üblich angesehenen) Geschlechtern zugeordnet werden, dies dann aber nur in Verbindung mit österreichischen, *weißen* Personen geschieht, erzeugt und verstärkt den diskursiven Effekt einer Ethnisierung von Sexismus. Es wird der Eindruck erweckt, in Österreich könnten Frauen zwar Berufe ergreifen, die bis vor wenigen Jahrzehnten (und zum Teil immer noch) nur Männern vorbehalten waren; dies gilt aber nur für *weiße* Frauen. Migrant_innen oder Frauen, die als solche angesehen werden (da sie z.B. aufgrund einer Kopfbedeckung oder der Hautfarbe ethnisch markiert werden), haben diese Freiheit nicht oder, nach der im

Vorwort der Handreichungen erläuterten Auffassung der Lehrwerksreihe, besitzen nicht den notwendigen Bildungsgrad, um in diesen Berufen arbeiten zu können.

Auch im Band A2 kommen Berufe mit akademischem Hintergrund nur vereinzelt (Ingenieur_in, Ärzt_in oder Pilot_in) vor. Die meisten Berufe oder Stellenangebote beinhalten Aushilfstätigkeiten bzw. Tätigkeiten, die ohne spezifische berufliche Ausbildung ausgeführt werden können; einige wenige lassen sich auch mit der Anforderung einer Ausbildung (Erzieher_in, Mechatroniker_in) finden. Auffällig ist hier zusätzlich das Beispiel einer Frau mit Migrationshintergrund aus Brasilien, die sich, obwohl sie einen Bachelorabschluss besitzt, auf eine Rezeptionistinnenstelle bewirbt, die lediglich eine Ausbildung als Voraussetzung erfordert (KB A2: 114). Dadurch, dass dieser Sachverhalt nicht kritisch hinterfragt oder zumindest nach den Gründen für dieses Verhalten gefragt wird, wird somit ein diskursiver Effekt auf der Basis einer Verschränkung von Geschlecht und „Rasse“ hergestellt.

Eine weitere Auffälligkeit besteht darin, dass die Personen, die ethnisch markiert sind, meist nur als arbeitssuchend dargestellt werden. Die Arbeitgeber_innen, die über eine Anstellung entscheiden, sind meistens Österreicher_innen. Eine Ausnahme besteht z.B. im Block C „Telefonieren“ der Lektion 12: „Treffpunkte“ des Kursbuches A2 in einer Übung, in der telefonische Dialoge geschrieben werden sollen (ebd.: 139). Hier kommt Herr/Frau Yilmaz vor, der_die als Angestellte_r beim Verkehrsverbund arbeitet.

Im Kursbuch des Bandes B1 in der Station 2 findet sich die schon erwähnte Ausnahme von akademischen Berufen: Hier ist diesen sogar eine gesamte Doppelseite reserviert (KB B1: 76f.). Über ein Interview mit einem Studienberater werden das österreichische Hochschulsystem und einige Fachwörter umfassend erklärt; auch wird in einer Infobox auf die Möglichkeit verwiesen, mit einem nicht-österreichischen Schulabschluss in Österreich studieren zu können. An dieser Stelle werden auch zwei Webseiten genannt, auf denen sich die Lernenden genauere Informationen über das österreichische Bildungssystem aneignen können. Auf der Folgeseite stehen zwei Texte, die jeweils den akademischen und beruflichen Werdegang einer Person und ihre aktuelle Arbeitsstelle beschreiben. Neben dem österreichischen technischen Übersetzer findet sich auch eine Diplomierte Fachwirtin für Angewandte Informatik, die ursprünglich aus Kirgistan kommt und ihr Studium in Österreich fortgesetzt und beendet hat. Dass hier zum einen eine Frau in einem technischen Beruf und zum anderen eine Migrantin in einem akademischen Beruf vorgestellt wird, stellt ein Durchbrechen der bisher im Lehrwerk vorgefundenen Vorstellungen von vergeschlechtlichten und rassialisierten Berufsbildern

dar. Auf der anderen Seite lassen sich dennoch vergeschlechtlichte Zuschreibungen zu den aktuellen Arbeitsstellen der beiden Akademiker_innen in den Texten finden: So lassen die Worte „Know-how“, „gut im Geschäft“, „weiß was er kann“, „selbständig“, „fundierte Sprachkenntnisse“ und „Fachwissen“ auf eine hohe technische und fachliche Kompetenz mit einem gleichzeitig selbstbewussten Auftreten bei dem Übersetzer schließen; bei der Software-Entwicklerin die Worte „persönliche Atmosphäre“, „fachliches Know-how“, „soziale Kompetenz“, „kontaktfreudig“, „zusammen arbeiten“, „man lernt nie aus“ und „Interesse an neuen Technologien“ eher auf noch nicht vollständiges Beherrschen des Fachgebietes und ein damit verbundenes unsicheres Auftreten, aber dafür auf kommunikative und soziale Kompetenzen – Eigenschaften, die dem Stereotyp nach eher Frauen zugeschrieben werden.

Die Handreichungen für den Unterricht in B1 weisen die Lehrperson darauf hin, in diesem Kontext auch Lernende bevorzugt zu Wort kommen zu lassen, die selbst in ihrem Heimatland ein Studium absolviert haben. Dies durchbricht etwas das schon erwähnte Bild, das im Vorwort der Handreichungen zu A1 von den Lernenden gezeichnet wurde: dass sie vor allem aus ärmeren, bildungsfernen und sozial schwachen Verhältnissen kommen. Auch das Problem der Nostrifikation kann hier zur Sprache kommen: „Sprechen Sie auch die Frage an, ob die Abschlüsse aus dem Heimatland in Österreich anerkannt sind, bzw., sofern das einzelnen KT bekannt ist, was man machen muss, damit ein ausländischer Hochschulabschluss in Österreich anerkannt wird“ (HU B1: 52).

5.4.4 Interkulturelle Beziehungen/Migration

Gerade bei DaZ-Lehrwerken ist die Darstellung dieses Themenfeldes sehr relevant, da es unter Umständen Identifikationsfiguren hervorbringen kann, die den Lernenden das Verständnis einiger landeskundlicher Aspekte erleichtern können. Auch bekommen sie ein Gefühl für den Umgang mit Diversität im Zielsprachenland, ausgehend von der Annahme, ein Lehrwerk versuche, gesellschaftliche Realität abzubilden. Bei der Darstellung „anderer Kulturen“ kann aber auch der Prozess des „Othering“ (siehe Kapitel 3.2.2.2) festgestellt werden, der Vorurteile, Klischees und Stereotypen produziert. Somit möchte ich im folgenden Kapitel untersuchen, ob eine „kulturell divergierende“ Gruppe

der „Anderen“, der Migrant_innen konstruiert wird? Und wenn ja, wie wirkt sich dieses „Othering“ auf die Konstruktion eines imaginierten „Wir“ aus?

5.4.4.1 Die Text-Oberfläche/Bilder

In Lektion 10 des Bandes A1: „Mein Leben“ (KB A1: 103ff.) findet eine Diskursstrangverschränkung der Diskursstränge Geschlecht und Rassialisierung statt. Wie schon vorhin in der Feinanalyse zu Familie/Beziehung/Freund_innenschaft aufgezeigt, wird hier das Bild eines Migranten und einer Migrantin erschaffen, die jeweils ganz spezifische Familienkonstellationen implizieren: Im Falle der Migrantin ist es erst die eigene Familie mit Kindern, die sie glücklich zu machen scheint und den Traum von einem besseren Leben verkörpert, im Falle des Migranten ist es seine Aufgabe, durch eine stabile Arbeitsstelle in der Migration seine Familie glücklich zu machen. Diese Bilder fördern den diskursiven Effekt einer Ethnisierung von Sexismus. Migrant_innen werden als Gruppe konstruiert, die stark patriarchale Vorstellungen von Geschlecht in ihren Familienkonstellationen lebt – und diese auch in die Gesellschaft des Aufnahmelandes transportiert⁷³. Durch die Gegenüberstellung von *weißen*, österreichischen Frauen und Männern, die der Präsentation nach ein eher emanzipiertes, unabhängiges Leben führen (wie z.B. bei den Bildkarten zu „Aktivitäten“ (KB A1: 217), bei denen eine Frau auf dem Sofa fernsieht, während ihr Mann grimmig ihre Sachen vom Boden wegräumt), wird die Gruppe der Österreicher_innen gegen die Gruppe der Migrant_innen abgegrenzt. Somit wird ein imaginäres „Wir“ gegen eine Gruppe von imaginierten „Anderen“ gesetzt. Emanzipation bzw. ein solches Verhalten (den Mann um den Haushalt kümmern zu lassen) gibt es laut dem Lehrwerk nur für „österreichische“ Frauen.

Auch in Lektion 11: „Ämter und Behörden“ wird die patriarchale Konstruktion eines (migrantischen) männlichen Familienversorgers aufrecht erhalten. Nachdem in Block A das Thema des Meldeservice behandelt wurde, geht es in Block B um „Einen Antrag auf Wohnbeihilfe stellen“ (KB A1: 116f.). Dieses Thema wird durch einen Hörtext eingeführt, in dem sich zwei Arbeitskollegen darüber unterhalten, dass die Firma derzeit nicht so viele Aufträge bekommt und sie deshalb weniger arbeiten. Herr Usta fragt

⁷³ Vgl. hierzu auch Lutz: „Das ist ein typischer Aspekt orientalistischer Repräsentationen, in welchen die Familie oft als der primäre Ort der Unterdrückung von Frauen dargestellt wird“ (Lutz nach Erel 2007: 255f.).

daraufhin: „Und das Geld? Wir verdienen jetzt auch nicht mehr so viel. Wie soll ich die Miete bezahlen? Das Leben ist teuer!“ (ebd.: 198) Sein Arbeitskollege rät ihm deshalb, Wohnbeihilfe zu beantragen. Er habe das schließlich auch gemacht, da das Gehalt allein für ihn und seine Familie nicht ausreichend sei (ebd.: 116). Hier wird deutlich, dass sich die beiden Männer darüber Sorgen machen, ihre Familien nicht mehr ausreichend finanziell unterstützen zu können. Da die Autor_innen des Lehrwerks für diese Thematik hier Männer und keine Frauen gewählt haben, lässt sich schlussfolgern, dass diese kommunikative Situation sich eher unter Männern im Bereich des Sagbaren befindet. Sehr interessant ist aber auch, dass das Thema der Wohnbeihilfe überhaupt im Sprachkurs behandelt wird (beim Oberthema „Ämter und Behörden“ sind ja auch andere Behörden vorstellbar, wie z.B. das Finanzamt oder andere Themen, wie das der Nostrifizierung von ausländischen Studienabschlüssen). Es wird somit davon ausgegangen, dass Migrant_innen in der Regel bedürftig sind und daher finanzielle Unterstützung benötigen. Dies trägt zu dem Bild von eher armen und bildungsfernen Migrant_innen bei, die sich durch die Migration einen sozialen Aufstieg erhoffen.

Die Konstruktion von in patriarchalen Familienverhältnissen lebenden Migrant_innen wird weitergeführt. In Lektion 14: „Zusammen leben“ in Block C „Auf dem Spielplatz“ (KB A1: 150f.) sind zunächst durch einen Bildeinstieg zwei Frauen zu sehen, die auf einer Bank sitzen und sich gerade kennen lernen. In der nächsten Aufgabe wird in einem Hörtext der Dialog zwischen den beiden Frauen nachgestellt, sodass die Umstände der Kennenlernsituation genauer ersichtlich werden. Die beiden Frauen sind ethnisch markiert: eine *weiße*, österreichische Frau mit Namen Renate und eine *Schwarze* Frau mit Namen Kouma. Kouma wird exotisiert dargestellt, indem sie viel goldenen Schmuck trägt, afrikanische Haarspangen und Flip Flops, während Renate keinerlei Schmuck und geschlossene Schuhe trägt. Der Grund ihres Kennenlernens ist Anu, der kleine Sohn von Kouma, der vom Spielen zu ihr kommt und Durst hat. Kouma hat aber nichts mehr zu Trinken dabei, woraufhin Renate dem Jungen ihren Tee anbietet und seine Mutter ihm aufträgt, sich dafür zu bedanken. Hier wird das koloniale Bild von der *weißen* Retterin benutzt. Dieses setzt sich fort, wenn das Gespräch der beiden Frauen auf den Kindergarten kommt: Der Sohn von Kouma geht bisher nicht in den Kindergarten, weil seine Mutter nicht arbeitet und sich um ihn kümmert (hier findet sich das Bild der patriarchalen, migrantischen Familie wieder). Aber auf Initiative der „*weißen* Frau“ überlegt sich Kouma doch, ihn in den Kindergarten zu schicken und möchte Renate beim Besuch des Kindergartens mit ihrer Tochter Nina nächste Woche begleiten. Kouma

erwähnt dann, dass sie sich vom Kindergarten auch erhofft, dass ihr Sohn besser Deutsch lernen kann, da sie zuhause nur Französisch sprechen.

Auch in Lektion 3 „Endlich Wochenende“ des Kursbuches A2 wird die Verschränkung von Geschlecht und Ethnie deutlich: Der Bildeinstieg enthält zwei Fotos (KB A2: 29), von denen das eine einen Park zeigt, der voll von Leuten ist. Die meisten Menschen picknicken auf der Wiese und grillen, während ihre Kinder im Park spielen. Im Vordergrund sind Frauen zu sehen, die, wie der Rest der Personen, bunt und sommerlich gekleidet sind. Auf dem Foto erscheinen einige, durch ihr muslimisches Kopftuch ethnisch markierte, Frauen. Das zweite Foto zeigt als Gegenüberstellung eine innerstädtische Einkaufsstraße (den Wiener Graben), auf der schick und urban gekleidete Menschen mit Einkaufstaschen oder Koffern flanieren, oder auch mit Dokumenten in der Hand vorbeieilen. Kinder sind kaum zu sehen. Durch diese Bilder entsteht der diskursive Effekt einer Verknüpfung von (muslimischen) Migrant_innen mit einem Leben, das sich nicht in modernen Städten abspielt, das familienbezogen ist, während *weiße* Menschen in der Stadt mit Geschäftssinn und (modischer) Fortschrittlichkeit assoziiert werden.

In Lektion 12: „Treffpunkte“ geht es darum, wo neu nach Österreich gezogene Menschen Hilfe und Unterstützung im Alltag bekommen, aber auch neue Leute kennenlernen können. Es werden Nachbarschaftszentren und „typisch österreichische“ Vereine auf Bildern dargestellt (Tennis, Blasmusik, Theater, Fasching, Tierschutz, Asylkoordination, Fußball, ägyptischer Kulturverein, Essensausgabe für Obdachlose). Obwohl diese Informationen dazu gedacht sind, die Lernenden für Vereine oder ehrenamtliches Engagement zu interessieren, sind auf den Fotos keinerlei ethnisch markierte Personen zu sehen (noch nicht einmal beim ägyptischen Kulturverein). In den Handreichungen für den Unterricht wird die Aussage getroffen, dass „Ehrenämter [...] die Integration [erleichtern] und man [...] evtl. die Sprachkenntnisse [verbessert]“ (HU A2: 103). Durch die Auswahl der Fotos wird den Lernenden aber nicht das Gefühl vermittelt, dass sie in den Vereinen auch erwünscht sind. Das einzige Mal, dass ein gesellschaftlicher Beitrag einer Migrantin in diesem Zusammenhang thematisiert wird, ist bei einem internationalen Straßenfest, bei dem Frau Badi Spezialitäten aus ihrer „Heimat“ verkaufen möchte (wobei nie gesagt wird, wo das ist, aber gleichzeitig unterstellt wird, dass es nicht Österreich sein kann⁷⁴). Diese Situation beinhaltet gleichzeitig auch eine diskursive Verschränkung von

⁷⁴ Dies hat damit zu tun, dass im Alltagsdiskurs oftmals auch Migrant_innen zweiter oder dritter Generation immer noch als Migrant_innen bzw. „Andere“ angesehen werden, auch wenn sie in Österreich geboren sind (vgl. z.B. Castro Varela/Mecheril 2010).

Geschlecht und Ethnisierung, da eine Frau mit migrantischem Hintergrund mit Kochen von exotischem (auch aufregendem) Essen in Verbindung gebracht wird. Auch ihre grafische Darstellung lässt sie aufgrund ihres vielen Goldschmuckes und der zunehmenden Aufgebrachtheit im Laufe des Telefonates als exotisch und wild erscheinen. Hier wird das koloniale Stereotyp der exotischen Fremden erweckt.

Auch in Lektion 10: „Gesund werden und bleiben“ des Kursbuches B1 wird direkt auf der Seite des Bildeinstieges deutlich, wie Migrant_innen ein normabweichender Status zugeschrieben wird. Auf einem Bild ist ein Stationszimmer im Krankenhaus mit drei Patienten zu sehen (KB B1: 117). Die Ärzt_innen, die bei einem der Patienten gerade eine Visite machen, fühlen sich gestört von dem nebenan liegenden, lauthals schnarchenden Patienten, aber auch von dem dritten Patienten und dessen großer Familie (ethnisch markiert durchs Kopftuch), die gerade bei ihm zu Besuch ist. Hier wird eine Verknüpfung von „Migrant_innen“ und „lauter Störung“ vorgenommen, ein rassistisches Vorurteil aus dem Alltagsdiskurs. Der Fokus der Lektion in Block B „Kinder vor Drogen schützen“ (ebd.: 120ff.) liegt darauf, wie man die Ursachen für Drogensucht bei Kindern und Jugendlichen erkennen und bekämpfen kann. Auch hier findet sich wieder die schon erwähnte Annahme des Lehrwerks, dass die meisten Migrant_innen Kinder haben, verknüpft mit der Ansicht, dass eine Notwendigkeit besteht, gerade die Kinder der Lernenden (die ja, wie schon öfter erwähnt, als eher bildungsfern, aus sozial schwachen und ärmeren Bevölkerungsschichten kommend angesehen werden) vor dem Griff zu Drogen und auch dem Einstieg ins kriminelle Milieu schützen zu müssen. Hier wird die Kategorie der Migrant_innen zusätzlich noch mit der Zuschreibung „kriminelles Milieu“ aufgeladen.

5.4.4.2 Sprachlich-rhetorische Mittel

In Lektion 2: „Medien“ in Block C „E-Mail und Co“ wird eine neue Textsorte eingeführt, die E-Mail (KB A2: 25). Hier sollen die grundlegenden Begriffe eines E-Mail-Programms erlernt werden. Der gesamte Teil zu Email-Programmen wirkt allerdings so, als würde man davon ausgehen, dass die Lernenden damit nicht vertraut sind, denn prinzipiell sind auch in anderen Sprachen solche Programme gleich aufgebaut und zusätzlich auch mit Symbolen versehen, sodass das Schreiben und Versenden einer E-Mail auf Deutsch keine besonderen Probleme machen sollte. Die Erläuterungen in den Handreichungen stützen

diese Annahme, wo es heißt: „Fragen Sie die KT [Kursteilnehmer_innen] einleitend, ob sie selbst einen Computer haben oder oft am Computer sind. Vielleicht kennen sich einige KT mit Computern gut aus. Lassen Sie diese berichten.“ (HU A2: 22). Natürlich kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass alle Lernenden einen Computer besitzen oder zur Verfügung haben, aber mittlerweile stellt dies doch eher die Regel dar als eine Ausnahme. Die gegenteilige Annahme des Lehrwerks bekräftigt das eurozentristische Bild eines (technologisch) fortschrittlichen, modernen Europas gegenüber „unterentwickelten“ Staaten des globalen Südens, aus denen die Lernenden aus Sicht der Autor_innen kommen (siehe auch das schon beschriebene Vorwort in den Handreichungen).

5.4.4.3 Inhaltlich-ideologische Aussagen

Insgesamt wird das Bild von armen, bildungsfernen und in patriarchalen Familienverhältnissen lebenden Migrant_innen weiter verstärkt. Dadurch wird eine homogene Gruppe von „Anderen“ konstituiert, die auch rein äußerlich „anders“ sind (dunkle Hautfarbe, viel Schmuck bei Frauen, Schnurrbärte bei Männern). Im Gegenzug dazu wird ein imaginiertes „Wir“ (das aber so nie explizit ausgesprochen wird) erschaffen, eine Gruppe, die aus *weißen* Österreicher_innen besteht, emanzipiert und fortschrittlich ist (wobei auch hier verdeckte patriarchale Strukturen implizit zutage treten) und willig, den „Anderen“ bei der Integration (i.e. Assimilation) zu helfen.

Dies wird auch in Lektion 7: „Feste feiern“ in Block C „Feiern interkulturell“ deutlich. In einer Übung, in der drei Migrant_innen über ihre Erfahrungen mit Partys und Einladungen in Österreich sprechen (KB A2: 78), werden bestimmte Elemente dem Klischee nach Migranten oder Migrantinnen zugeordnet. So findet es eine Frau aus der Türkei schade, dass bei österreichischen Einladungen zum Essen keine Kinder dabei sind. Dadurch wird das Bild einer „Migrantin mit Familiensinn“ konstruiert und bekräftigt. Ein Mann von der Elfenbeinküste findet es dagegen schade, dass auf österreichischen Partys nicht getanzt, sich dafür mehr unterhalten wird. Durch die Verknüpfung von „afrikanischem Mann“ und „Tanzen“ wird das koloniale Bild des „exotischen Wilden“ geschaffen, das die Gruppe der „Anderen“ mit konstituiert und die Gruppe des „europäischen, *weißen* Wir“ als rational und „zivilisiert“ erscheinen lässt.

5.5 Zusammenfassende Gesamtanalyse

Anhand der hier durchgeführten exemplarischen Analyse einiger Diskursfragmente, die an der Produktion der Diskursstränge „Geschlecht“ und „Rassialisierung“ beteiligt sind, wird erstens deutlich, wie sehr auch Diskursfragmente zu einem Diskurs beitragen können, ohne sich explizit thematisch auf diesen zu beziehen (z.B. die Produktion von Geschlechterkategorien, obwohl das Thema „Geschlecht“ bei Personenbeschreibungen nie explizit erwähnt wird), zweitens aber auch, wie stark und häufig Diskursstrangverschränkungen die diskursiven Effekte beeinflussen. Ich möchte nun noch einmal kurz die Ergebnisse der einzelnen Themenkomplexe zusammenfassen (um dann abschließend die wichtigsten diskursiven Effekte noch einmal hervorzuheben).

Geschlechterkategorien/Personenbeschreibung

Es wird deutlich, dass die Lehrwerksreihe die in ihr dargestellten Personen in genau zwei Geschlechterkategorien einteilt: Frauen und Männer. Diese sind unveränderlich und sich gegenseitig ausschließend. Geschlechter bzw. geschlechtliche Identitäten, die sich zwischen oder außerhalb dieser beiden Pole verorten, werden ausgeblendet. Auch (sexuelles) Begehren richtet sich ausschließlich auf Personen der jeweils anderen Geschlechtskategorie. Die beiden Geschlechtskategorien werden mit ganz bestimmten äußerlichen Merkmalen, aber auch Verhaltensweisen und Interessen verknüpft. Frauen weisen auf den Bildern in der gesamten Lehrwerksreihe das stark ausgeprägte biologische Merkmal der weiblichen Brust auf. Zusätzlich wurde ihre Kleidung so gezeichnet, dass sich ihr (schlanker) Körper unter der Kleidung abzeichnet; auch haben bis auf ein einziges Beispiel (s. Kapitel 5.4.3.1) alle Frauen lange Haare. Durch diese Attribute und die Überbetonung des Körpers werden Frauen in den Darstellungen sexualisiert; die Disziplinierung des Körpers erlangt eine weitaus größere Bedeutung als bei Männern (neben der bildlichen Darstellung wird dies z.B. beim Essverhalten der Familie Katolnig deutlich, s. Kapitel 5.4.1.1). Bei Männern dagegen wird die Kleidung so weit gezeichnet, dass der Körper darunter nicht erkennbar ist. Auch die Haare sind bei den Männern im Lehrwerk grundsätzlich kurz; zusätzlich werden einige, vor allem Migrant*innen, mit Bart

dargestellt⁷⁵. Auch der Kleidung selbst werden diskursive Vergeschlechtlichungen zugeordnet: die von Frauen wird als wunderschön, fantastisch und romantisch, die von Männern als schlicht, einfach und elegant beschrieben. Dadurch, dass diese Vergeschlechtlichung schon im Kindesalter beginnt (siehe Abbildung 2), wird sie zu einem gesellschaftlichen, strukturellen Grundprinzip. Außerdem werden Frauen mit Schönheit, Freundlichkeit und Natürlichkeit assoziiert, während Männern Seriosität und beruflicher Ehrgeiz zugeschrieben werden.

In Bezug auf die den Geschlechtskategorien zugeschriebenen Interessen wird deutlich, dass Frauen generell viel stärker mit der Sorge um Kinder und Familie (z.B. im Rahmen der Gesundheit) und um den Haushalt verbunden werden. Reproduktionsarbeit ist laut der Lehrwerksreihe die Hauptverantwortung von Frauen in der Familie. Hier stechen allerdings einige Gegen-Beispiele heraus, die nicht unbeachtet bleiben dürfen und zumindest den Versuch der Lehrwerksreihe anzeigen, Geschlechter abseits stereotyper Zuschreibungen darzustellen. Allerdings stellen sie dennoch, im Vergleich zu den im Lehrwerk vorherrschenden Zuschreibungen, Ausnahmen dar, sodass der herrschende Diskurs durch diese Versuche nicht hinterfragt bzw. verändert wird. Die Mehrheit der Beispiele zeigt Frauen und Männer in sehr klischeehaften geschlechtlichen Zuordnungen. Männer, allerdings nur *weiße* Männer, werden zum Beispiel mit der Idee der Zukunftsorientierung verknüpft, dem Fortschritt der Technik. Hier liegen also zusätzlich auch eurozentristische Annahmen zugrunde, die den vorliegenden Sexismus ethnisieren. Auch bei den Dingen, die Männern und Frauen gefallen, werden im Lehrwerk klare Vorstellungen präsentiert, z.B. Parfüm, Blumen und Shoppen für Frauen, Sport und Politik für Männer.

Sehr deutlich zum Ausdruck kommt die Rassialisierung der Geschlechtskategorien. Wenn es um Personenbeschreibungen oder auch explizit um das Verhältnis der Geschlechter zueinander geht, so werden Migrant_innen (fast komplett) ausgeblendet. Der Inbegriff von (weiblicher) Schönheit wird im Lehrwerk durch *weiße*, blonde, schlanke Frauen repräsentiert. *Schwarze* Migrantinnen werden meistens entweder exotisiert/sexualisiert dargestellt als „schöne Wilde“ (siehe z.B. Kapitel 5.4.3.1 oder 5.4.4.1) oder als „angry

⁷⁵ Dies verweist, zusätzlich zum diskursiven Effekt einer Ethnisierung von Sexismus, auf einen inhärenten „Islamisierungsdiskurs“ in der Lehrwerksreihe. Muslimische Migrant_innen werden somit in die Nähe eines religiösen Fanatismus gerückt, der gleichzeitig patriarchale Geschlechter- und Beziehungskonzepte impliziert. Erel formuliert diesen Effekt folgendermaßen: „Die Lebensformen von MigrantInnen werden im Allgemeinen als traditionell angesehen, insbesondere wenn sie einen so genannten muslimischen Hintergrund haben, wie es z.B. den MigrantInnen, die aus der Türkei kommen, unterstellt wird“ (Erel 2007: 255).

black woman“ (siehe Kapitel 5.4.1.2). Die Kategorie des männlichen Migranten dagegen wird mit den Konnotationen „normabweichend“ bis zu „kriminell“ belegt. Das einzige Mal, dass Tätowierungen im Lehrwerk sichtbar werden, sind diese auf der Haut eines *Schwarzen* Mannes zu sehen. Würden die Lehrwerksautor_innen Tätowierungen als gesellschaftlich normal anerkennen (wie z.B. heterosexuelle Paarbeziehungen), so wären sicherlich mehr Beispiele vorhanden. Auch kommen ethnisch markierten Menschen keine Zuschreibungen von Progressivität oder (technischen) Fortschrittsorientierung zu: Weiterentwicklung findet ohne sie statt.

Gleichzeitig sind die rassialisierten Geschlechtskategorien sehr stark mit der Ausschlusskategorie „Klasse“ verschränkt: Als *weiß* dargestellte Personen und Familien besitzen oftmals einen bildungsnahen Hintergrund, machen Urlaub, gehen ins Theater, trinken Wein, während für viele Migrant_innen allein schon mit der Migration das höchste erreicht scheint, was sie sich im Leben erhofft haben, auch wenn sie nur als Taxifahrer oder Reinigungskraft arbeiten.

Familie/Beziehung/Freund_innenschaft

Auch in Bezug auf die Konzepte von Familie und Beziehung wird deutlich, dass diese stark vergeschlechtlicht und rassialisiert sind. Wie schon gesagt, liegen heteronormative und patriarchale Annahmen zugrunde, die Frauen in den Bereich der Reproduktionsarbeit rücken. Männer dagegen werden hauptsächlich als „Versorger“ der Familie in einem finanziellen Sinn dargestellt. Gleichzeitig wird diese geschlechtsspezifische Aufteilung (z.B. über die Kontaktanzeigen, s. Kapitel 5.4.2.1) von den Personen als wünschenswert erachtet und somit diskursiv als Norm vermittelt. Auch in den Beziehungen selbst wird die Rolle von Frauen als Mutter stilisiert: Sie kümmern sich, neben der aufopferungsvollen Hingabe zu ihren Kindern, auch noch um die Organisation des Alltags ihrer Ehemänner. Hierdurch wird das dem Klischee entsprechende Bild vermittelt, Frauen sorgen für den praktischen, aber auch sozialen Zusammenhalt innerhalb der Familie und nach außen. Auf der anderen Seite gibt es einige Versuche von Seiten des Lehrwerkes, diese stereotypen Vorstellungen von Beziehung und Familie zu durchbrechen. *Weiß*e, österreichische Frauen werden in einigen Beispielen als Geschäftsfrauen dargestellt, als emanzipierte Frauen, die die stereotype Rollenverteilung im Haushalt hinterfragen und umdrehen, oder auch als Frauen, die ohne Ehemann ein

glückliches Leben haben (s. Kapitel 5.4.1.3 oder 5.4.2.1). Allerdings bergen auch diese Darstellungen ab und zu Widersprüche in sich, wenn die Geschäftsfrau z.B. als überarbeitet und frustriert dargestellt wird und die emanzipierte Mutter in ihrer Not doch zuerst sofort ihren Mann anruft und dabei die Bilder der „hilflosen Frau“ und des „weißen, männlichen Retters“ hervorgerufen werden. Auch *weiße*, österreichische Männer werden in diesem Kontext als progressiv und Geschlechternormen durchbrechend dargestellt, wenn sie Arbeiten im Haushalt erledigen oder sich um die Kinder kümmern.

Wie schon erwähnt, werden Migrant_innen allerdings aus der Präsentation vom Zusammenleben innerhalb der Familie oder der Thematisierung der Beziehung zueinander ausgeblendet. Familienkonzepte werden hier nur im Rahmen der Migration selbst sichtbar: Dargestellt wird die (der Ansicht der Lehrwerksautor_innen nach) typische Migrationsgeschichte im Rahmen einer Familienzusammenführung, in der der Ehemann zunächst allein in das Zielland migriert und der Rest der Familie erst nachkommt, sobald dieser eine stabile Arbeitsstelle bekommen hat. Hier wird das Konstrukt eines „für seine Familie zu sorgen habenden, einzelgängerischen Migranten“ erschaffen, während für Frauen der größte Traum derjenige zu sein scheint, verheiratet zu sein und Kinder zu haben, was zur Konstruktion der „Migrantin mit Familiensinn“ führt (s. Kapitel 5.4.2.1). Nur einmal wird das Konstrukt der patriarchal organisierten Familie auch für Migrant_innen durchbrochen, wenn der ethnisch markierte Vater um die Gesundheit seiner Familie besorgt ist und deshalb viel frisches Obst und Gemüse einkauft.

Auch Freund_innenschaften werden vergeschlechtlicht, indem Freund_innenschaften zwischen Männern und Frauen als grundsätzlich voneinander verschieden dargestellt werden. So halten z.B. Freundschaften zwischen Männern ein Leben lang, während die von Frauen als nicht verlässlich erscheinen. Auch wird dem „Mutter-Sein“ selbst in der Freundinnenschaft eine sehr große Rolle zugeschrieben, wenn die Freundinnen zusammen mit ihren Kindern etwas unternehmen oder sich über sie unterhalten, während das „Vater-Sein“ in den Freundschaften keine Bedeutung erlangt. Durch das Hinzuziehen einer wissenschaftlichen Instanz (Frau Dr. Frei, s. Kapitel 5.4.2.2) werden diese Annahmen zusätzlich als objektiv und „wahr“ präsentiert. Wenn jedoch Frauen von „ihrer“ Freundin und Männer von „ihrem“ Freund in der Lehrwerksreihe berichten, können auch alternative Deutungen hinsichtlich homosexueller Beziehungen angenommen werden. Diese werden allerdings zum Teil durch zugehörige Aufgaben im

Arbeitsbuch oder durch Hörtexte wieder aufgehoben. In der einzigen im Lehrwerk präsentierten Freundinnenschaft zwischen einer *weißen* und einer *Schwarzen* Frau ist es überaus auffällig, dass hier die kolonialen Bilder der „armen Frau aus dem *Globalen Süden*“ und der „*weißen* Retterin“ konstruiert werden.

Berufe/Arbeit

Auch Berufsbilder konstruieren in der Lehrwerksreihe bestimmte Vorstellungen von Geschlecht. Generell kann festgestellt werden, dass Berufe, die mit Handwerk oder Autos zu tun haben, hauptsächlich von Männern ausgeübt werden und Berufe, die mit Gesundheit, Erziehung, Schönheit zu tun haben, eher von Frauen. Generell wird der Arbeit oder dem Beruf von Männern eine größere Bedeutung beigemessen als der von Frauen. Trotzdem wird die „typische“ Österreicherin als finanziell unabhängig und auf eigenen Beinen stehend dargestellt (auch wenn die Doppelbelastung „Erwerbsarbeit“ und „Reproduktionsarbeit“ bis in Ansätzen auf ein Beispiel (s. Kapitel 5.4.2.1) nicht thematisiert wird). In einigen Fällen werden auch Personen dargestellt, die in für sie geschlechtsuntypischen Berufen arbeiten (z.B. ein Erzieher oder eine Kfz-Mechatronikerin), was ein Versuch des Lehrwerkes ist, geschlechtliche Zuschreibungen abseits der Norm als im diskursiven Bereich des „Sagbaren“ zu präsentieren. Hierbei fällt aber auf, dass dies dann nur in Verbindung mit österreichischen, *weißen* Personen geschieht, was den diskursiven Effekt einer Ethnisierung von Sexismus erzeugt und verstärkt. Die Gründe für die segregierten Berufsfelder werden weitgehend ausgeblendet. Nur ein einziges Mal werden in der Lehrwerksreihe bestehende stereotype Vorstellungen von Geschlecht explizit hinterfragt und in ihrer sozialen Konstruiertheit wahrgenommen (s. Kapitel 5.4.3.1 zum Thema „Typische Männer- und Frauenberufe“).

Auch die Berufsbilder generell sind rassialisiert und werden gleichzeitig mit der Kategorie „Klasse“ bzw. „Bildungsstand“ verschränkt: Migrantinnen und Migranten werden überproportional oft in Berufen dargestellt, die entweder überhaupt keine oder eine nur sehr geringe schulische Ausbildung verlangen (wie Reinigungskraft oder Taxifahrer, Friseurin, Bankkauffrau, Rezeptionistin oder Mechaniker), oder, im Falle von Frauen, auch einfach als Hausfrauen. Generell kommen akademische Berufe in der Lehrwerksreihe kaum vor, aber wenn sie vorkommen, werden sie zumeist von *weißen*, österreichischen Personen ausgeführt (mit der Ausnahme der migrantischen Software-Entwicklerin, die als Frau in einem technischen und als Migrantin in einem akademischen

Beruf arbeitet). Auch die Thematisierung von akademischen Berufen anhand persönlicher Erfahrungen im Unterrichtsgespräch findet nur anhand einer Frage statt (s. Kapitel 5.4.3.3), was darauf hinweist, dass für die Zielgruppe der Lehrwerksreihe eher bildungsferne Personen angenommen werden. Zusätzlich werden die Personen, die ethnisch markiert sind, meist nur als arbeitssuchend dargestellt; Arbeitgeber_innen, die über eine Anstellung entscheiden, sind meistens Österreicher_innen.

Gerade bei den Berufsbezeichnungen wird deutlich, dass die Autor_innen geschlechtssensible Sprache nur sehr inkonsequent benutzen. An einigen Stellen, wie z.B. Stellenanzeigen, werden sie meistens benutzt (allerdings auch nicht immer), dagegen gibt es bei einigen Berufsbezeichnungen in der gesamten Lehrwerksreihe die Formulierung nur für ein Geschlecht (z.B. Sekretärin). An anderen Stellen wird anhand von Bildern deutlich, dass nur ein bestimmtes Geschlecht gemeint ist, es wird aber trotzdem das generische Maskulinum verwendet.

Interkulturelle Beziehungen/Migration

In Bezug auf die Konstruktion einer Gruppe der „Anderen“ und eines „Wir“ wurde schon durch das Hervorheben der Ethnisierung von Sexismus dargelegt, wie die Gruppe der Migrant_innen mit patriarchalen Konzepten von Geschlecht und Familie verknüpft wird. Dies wird einerseits durch Bilder und Darstellungen im Lehrwerk erreicht, andererseits aber auch durch das gezielte Ansprechen der (migrantischen) Lernenden selbst durch Arbeitsanweisungen, vorgegebene Antworten oder durch Kommentare in den Handreichungen für den Unterricht. Wenn z.B. als Antwortmöglichkeit vorgegeben wird „Bei uns sind die meisten Polizisten Männer.“ (KB A2: 53), so wird davon ausgegangen, dass die Lernenden (die auch Teil der konstruierten Gruppe der „Anderen“, der Migrant_innen sind) aus patriarchalen Gesellschaften kommen. Dieser Eindruck wird auch durch das häufige Auftreten der „typischen“ Migrationsgeschichte verstärkt. Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass Migrant_innen tendenziell bildungsfern sind und aus eher ärmeren, bedürftigen (siehe z.B. den Antrag auf Wohnbeihilfe in Kapitel 5.4.4.1) und niedrigen sozialen Schichten kommen, was gleichzeitig mit einer großen Kinderzahl (und überhaupt Kindern) verbunden wird. Auch wird die Gruppe der Migrant_innen, wie schon erwähnt, mit Normabweichungen, aber auch dem kriminellen Milieu in Verbindung gebracht (durch Tätowierungen, aber auch Drogenmissbrauch).

Durch die Erzeugung von der Kolonialzeit entnommenen Bildern wie der „exotischen Fremden“ oder dem „exotischen Wilden“ werden Migrant_innen zusätzlich sexualisiert. Auch werden Migrant_innen mit den Adjektiven „laut“ und „störend“ verknüpft. Dies lässt die dagegen konstruierte imaginäre Gruppe des „österreichischen, *weißen* Wir“ als rational und zivilisiert erscheinen. Gleichzeitig sind diese Sichtweisen eurozentristisch und tendenziell rassistisch.

Durch Bilder entsteht auch der diskursive Effekt einer Verknüpfung von (muslimischen⁷⁶) Migrant_innen mit einem Leben, das sich nicht in modernen Städten abspielt, das familienbezogen ist, während *weiße* Menschen in der Stadt mit Geschäftssinn und (modischer) Fortschrittlichkeit assoziiert werden. Somit findet sich das eurozentristische Bild eines (technologisch) fortschrittlichen, modernen Europas gegenüber „unterentwickelten“ Staaten des *Globalen Südens*, aus denen die Lernenden aus Sicht der Autor_innen kommen. Emanzipation beziehungsweise ein solches Verhalten (z.B. den Mann sich um den Haushalt kümmern zu lassen, s. Kapitel 5.4.2.1) gibt es laut dem Lehrwerk nur für „österreichische“ Frauen (dies wird auch z.B. durch die Meinung einer Migrantin im Lehrwerk deutlich, die österreichische Frauen als selbstbewusster und emanzipierter als russische bezeichnet). Und auf den zweiten Blick wird deutlich, dass auch in österreichischen, *weißen* Familien verdeckte (vom Lehrwerk nicht thematisierte) patriarchale Strukturen zutage treten. Trotzdem wird der Versuch unternommen, das koloniale Bild der *weißen* Retter_innen innerhalb einer emanzipierten, gleichberechtigten österreichischen Gesellschaft zu konstruieren, die den Migrant_innen bei deren „Integration“ (die von den Autor_innen eher als Assimilation verstanden wird) behilflich sein können.

Auffällig ist auch, dass Migration als Thema an sich in der Lehrwerksreihe ausgeblendet wird. Es werden nur Migrant_innen in Österreich vorgestellt, die entweder (im Falle von Frauen) im Rahmen der Familienzusammenführung migriert sind oder (im Falle von Männern) sich in Österreich bessere Chancen auf eine gute Arbeitsstelle erhoffen. Dass dieser „Traum“ dann aber für viele bei den Berufen Reinigungskraft und Taxifahrer oder dem Antrag auf Wohnbeihilfe endet, wird nicht thematisiert. Gesellschaftlicher Aufstieg in der Migration findet nur in dem schon angesprochenen Beispiel der Software-

⁷⁶ Eventuell ließe sich in dem Lehrwerk auch eine bestimmte Darstellung von Migrant_innen unterschiedlicher Herkunft erkennen, nach der vor allem muslimische Migrant_innen als bildungsfern, aus ärmeren und unteren sozialen Klassen kommend charakterisiert werden, während asiatischen Migrant_innen eher ein „Geschäftssinn“ zugeschrieben wird und *Schwarze* Personen exotisiert und kriminalisiert werden. Durch die relativ geringe Anzahl an Beispielen von Migrant_innen unterschiedlicher Herkunft möchte ich dies aber nur in einer Fußnote und unter Vorbehalt anmerken.

Entwicklerin statt. Aber auch andere Schwierigkeiten in Verbindung mit dem Migrationsprozess, weitere Gründe für Migration wie Flucht, Studium oder beruflicher Versetzung oder gar Probleme der Migrant_innen in Österreich selbst (wie z.B. rassistische Diskriminierungserfahrungen) werden ausgeblendet. Und wenn diese angesprochen werden, so sind sie aufgrund fehlender Sprachkenntnisse von den Migrant_innen selbst verschuldet. Hier wird noch einmal deutlich, wie sehr Sprache als (Zwangs-)Instrument der Integration dient (auch im Vorwort der Lehrwerksreihe wird betont, dass die Sprache der Schlüssel für eine erfolgreiche Integration sei).

Dadurch, dass sich das Lehrwerk selbst einen diskursiven Expert_innenstatus zuschreibt (z.B. aufgrund fehlender externer Wissensquellen und dem offiziellen Logo auf dem Cover), wird diese Diskursstrangverschränkung von Spracherwerb und Integration auch nicht hinterfragt. Die Lehrwerksreihe produziert anhand der analysierten Diskursfragmente sprachlich performierte diskursive Praxen, die die Lernenden dazu anleiten (können), anhand der hier präsentierten Bilder und Darstellungen zu denken und zu handeln. Da aufgrund der didaktischen Ziele der Lehrwerksreihe davon ausgegangen werden kann, dass die enthaltenen (und die ausgeblendeten) Inhalte bewusst gewählt wurden, werden somit zumindest einige dieser diskursiven Effekte bewusst hergestellt und transportiert. Dadurch, dass die Autor_innen sich an einigen Stellen bewusst dazu entschieden haben, Familienbilder, Geschlechtskategorien oder homogene Identitätskonstruktionen so zu verwenden, dass diese sexistischen und eurozentristischen Vorstellungen von Frauen und Männern entsprechen – weil sich diese ihrer Auffassung nach eher im Bereich des Sagbaren befinden – so produzieren und festigen sie gleichzeitig auch hegemoniale Diskurse um Geschlecht und Rassialisierung.

Eventuell ist hier auch die Tatsache von Bedeutung, dass die Lehrwerksautor_innen ihren Lehr- und/oder Forschungsschwerpunkt im DaF-Bereich haben: In diesem Kontext ist es prinzipiell leichter, vom Konzept statischer, in sich geschlossener und sich gegenseitig ausschließender Kulturen auszugehen. Lernende lernen die deutsche Sprache meist im Ausland selbst und verbleiben höchstens nur ein paar Monate bis zu einem Jahr im deutschsprachigen Zielland: Auseinandersetzung mit kulturellen Merkmalen, das Hinterfragen von eigenen und fremden Vorstellungen und Normen ist hier nicht überlebensnotwendig, persönliche Erfahrungen mit rassistischen Zuschreibungen aufgrund solcher starrer Kategorien werden nicht zwingend gemacht. Auch der Fokus auf alltägliche Probleme und das Ausblenden von Diskussionen über Politik oder

gesellschaftliche Probleme im Lehrwerk könnte etwas damit zu tun haben, dass die Autor_innen eher aus dem DaF-Bereich kommen, wo die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Zielland nicht auf langfristige Dauer ausgelegt ist.

Wichtig ist jedoch, die Einbettung der Diskursfragmente in den Diskursstrang nicht zu vergessen: Sie stellen nur einen minimalen Teil der Diskursstränge zu Geschlecht und Rassialisierung dar; und obwohl sie auch Teil eines offiziellen Diskurses sind, ist ihre Reichweite dennoch auf eine kleine Gruppe deutschlernender Migrant_innen in Österreich begrenzt. In diesem Rahmen jedoch entfalten sie unübersehbar ihre diskursive Wirkung.

Generell kann gesagt werden, dass sich die diskursiven Effekte aus den Analyseergebnissen im Großen und Ganzen mit den nach der ersten Durchsicht eingangs von mir festgehaltenen Beobachtungen und Hypothesen decken: 1. Eine implizit zugrunde liegende Heteronormativität; 2. Eine intersektionelle Verschränkung der Kategorien Geschlecht, „Rasse“ und auch, in einem stärkeren Umfang als angenommen, Klasse; 3. Der hierbei wichtigste Effekt einer „Ethnisierung von Sexismus“ und 4. Familien- und Beziehungskonzepte, die sich um das Modell eines männlichen Alleinversorgers herum zentrieren.

6 Zusammenführung

Diese Ergebnisse aus der Analyse können in Verbindung mit den eingangs beschriebenen theoretischen Ansätzen der Intersektionalität und des Postkolonialismus meine Forschungsfragen beantworten.

In der Lehrwerksreihe „Pluspunkt Deutsch → Österreich“ wird Geschlecht vor allem über Bilder, aber auch über sprachlich-performierte diskursive Praxen hergestellt und gleichzeitig rassialisiert. Somit befindet sich die Analyse auf der repräsentational-verortenden Bedeutungsebene von Intersektionalität nach Crenshaw, die nach sozialen Positionen im Spannungsfeld zwischen (politischen) Identitäten fragt (vgl. Kapitel 3.1.2). Die inhärente Intersektionalität bzw. Intradependenz der Kategorien Geschlecht und „Rasse“, wie sie intersektionelle und feministische postkoloniale Theorien herausgearbeitet haben, wird bei diesen Konstruktionsmechanismen deutlich, auch wenn sie nie explizit erwähnt wird. Hier hat die Kritische Diskursanalyse die Möglichkeit geboten, auch das „Nicht-Gesagte“ in den Diskursfragmenten zu erfassen, in Bezug auf die Diskursstränge Geschlecht und Rassialisierung kritisch zu betrachten und somit transparent zu machen. Wie ich in der Analyse herausgestellt habe, wird Geschlecht über körperliche Merkmale genauso wie über die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften und Charakteristika konstruiert, die sich bis auf wenige Ausnahmen mit klischeehaften und patriarchalen Vorstellungen des hegemonialen Alltagsdiskurses⁷⁷ decken. Die

⁷⁷ Die Analyse des hegemonialen Diskurses zu den Diskurssträngen um Geschlecht, „Rasse“ und Integration würde von ihrem Umfang her eine eigene Diplomarbeit bzw. Dissertation für sich beanspruchen. Ich stütze mich in meiner Charakterisierung des „hegemonialen Diskurses“ in Österreich auf Çinar, die drei Prozesse identifiziert: Ethnisierung (im Sinne von Reduktion der Migrant_innen auf ihre ethnische Herkunft), Desintegration und Kulturrelativismus/Sexismus (Çinar 1996: 164ff.). In Bezug auf die Ethnisierung vertritt sie die Meinung, dass „arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitische Integrationsbarrieren übersehen [und] ethnisch-kulturelle Differenzen zunehmend zum einzigen Anknüpfungspunkt integrationspolitischer Maßnahmen erklärt werden“ (ebd.: 164). Der kulturrelativistische Sexismus zeigt sich darin, dass Migrant_innen aufgrund ihrer „demokratie- und frauenfeindlichen ‚Kultur‘“ (ebd.: 167) von der breiten Öffentlichkeit als Bedrohung wahrgenommen werden. Nun sind Çinars Analysen nicht aktuell, aber auch Erel kommt zu dem Schluss, dass sich in der Öffentlichkeit ein Diskurs etabliert hat, „der Geschlechterungleichheit und Homophobie in einer so genannten traditionellen Kultur und in einem Modernisierungs- und Demokratisierungsdefizit von MigrantInnen verortet, und zugleich Toleranz, Pluralität und Bereitschaft zur Veränderung als deutsche oder europäische (spät)moderne Errungenschaften behauptet“ (Erel 2007: 251). Gleichzeitig und in Widerspruch zu diesem ethniserten Sexismus im hegemonialen Diskurs lässt sich ein heteronormativer Sexismus innerhalb der *weißen* Mehrheitsgesellschaft feststellen (vgl. Menon 2009 in Kapitel 3.2.3.1), also auch ein Widerspruch zwischen diskursiver Gruppenkonstruktion und Ist-Zustand. Aktuelle Beispiele in Österreich, die die Diskurse um Geschlecht, „Rasse“ und Integration prägen, sind z.B. die immer noch anhaltende Lohnschere zwischen Frauen und Männern, die (mediale) Angst vor Arbeitsplatzknappheit durch den „Zustrom“ von Bulgar_innen und Rumän_innen ab 2014 und das Tragen des muslimischen Kopftuches als Zeichen weiblicher Unterdrückung (s. Kapitel 1). Somit lassen sich Tendenzen einer

Geschlechtskategorien, die die Lernenden vermittelt bekommen, sind somit statischen Charakters und entsprechen nicht der Konzeption hybrider Identitäten, wie sie postkoloniale Theoretiker_innen vertreten. Dies ist gerade für den „Grenz-Raum“ Sprachunterricht im DaZ-Kontext von enormer Bedeutung, da gerade in „Grenz-Räumen“ die Hybridität von Subjekten, Identitäten und Kulturen verstärkt zu Tage tritt (vgl. Anzaldúa 1987).

Wie auch dem hegemonialen Diskurs in Österreich entsprechend, unterliegt den hier entworfenen Geschlechterkonzeptionen ein heteronormativer und sexistischer Grundkonsens, dessen Kategorien gleichzeitig rassialisiert werden. Gleichzeitig mit der Konzeption zweier völlig differenten Geschlechter findet sich eine Hierarchie ebendieser, wie dies zum Beispiel an den Themenfeldern Berufe/Arbeit (vgl. Kapitel 5.4.3) und Familie/Beziehung/Freund_innenschaft (vgl. Kapitel 5.4.2) besonders gut deutlich wird. Diesen Zusammenhang haben Gildemeister/Wetterer in Anlehnung an Rubin mit dem „Gleichheitstabu“ bezeichnet und stellen fest, „dass sich auch in ein hierarchisches Verhältnis nur setzen lässt, was vorher unterschieden wurde, und genau an diesem Punkt gewinnt das ‚Gleichheitstabu‘ seine Relevanz“ (Gildemeister/Wetterer nach Kleiner 2007: 95). Aus diesem Gleichheitstabu folgen auch ganz bestimmte Darstellungen von Beziehungs- und Lebensformen in der Lehrwerksreihe: Heterosexuelle Beziehungen und gut funktionierende, bürgerliche Kleinfamilien bilden den Großteil der Lebensrealitäten ab. Einige Ausnahmen stellen auch alleinlebende Personen oder sogar alleinerziehende Mütter dar; diese werden aber weniger ausführlich beschrieben und gerade bei den Lektionen, die sich explizit mit dem Thema „Familie“ befassen, kommen diese oder andere alternative Lebensformen nicht vor. Sie sind also nicht Teil der im Lehrwerk abgebildeten Vorstellung von Normalität. Gerade auch in Lehrwerksaufgaben, die Beziehungsgespräche oder –situationen darstellen, werden den handelnden Personen stereotype Geschlechtsidentitäten zugeschrieben und somit eindeutig gegensätzliche Geschlechter produziert. Dies veranschaulicht gut, was Butler als „Heterosexuelle Matrix“ (vgl. Kapitel 3.2.3.1) beschrieben hat: Damit Heteronormativität als Grundprinzip erhalten bleiben kann, muss das *gender* in Einklang mit dem *sex* und dem

Ethnisierung von Sexismus und eines generellen Sexismus und Rassismus auch im hegemonialen Diskurs in Österreich wiederfinden. Was die immer noch inhärente Heteronormativität angeht, so könnte diese etwas durchbrochen worden sein durch gleich zwei mediale Schlagzeilen Anfang 2014: die Erkenntnis, dass es auch homosexuelle Profifußballer gibt (einem in Europa traditionell sehr heteronormativen Sport) und die Rechtsprechung vom Verfassungsgerichtshof, Fortpflanzungsmedizin auch für lesbische Paare ermöglichen zu müssen. Die weitere Entwicklung muss aber abgewartet werden.

heterosexuellen Begehren gebracht werden, auch wenn die handelnden Charaktere isoliert voneinander keine solche stereotypen *gender* aufweisen.

Wie schon angesprochen, habe ich in der Analyse die zugrunde liegende Heteronormativität im Lehrwerk herausgestellt. Diese ist, wie ich anhand einiger feministischer Ansätze gezeigt habe, prinzipiell rassialisiert (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Dadurch, dass nicht-heteronormative Geschlechter- und Beziehungskonzepte in der Lehrwerksreihe kaum explizit vorkommen, lässt sich dieser Zusammenhang anhand der vorliegenden Analyse nicht deutlich veranschaulichen. Bei den einigen wenigen Beispielen aber, in denen Geschlechter abseits einer heteronormativen Konzeptualisierung dargestellt werden (vgl. Kapitel 5.4.1.3) oder alternative, queere Deutungsansätze möglich sind (vgl. Kapitel 5.4.2.1), ist es auffällig, dass die handelnden Charaktere *weiß* sind. Hier zeigt sich der diskursive Effekt einer „Ethnisierung von Sexismus“ sehr deutlich, den Erel auch als Teil einer „Modernitätsdifferenz-Hypothese“ (Erel 2007: 263) bezeichnet: „Zunächst einmal findet eine Gleichsetzung ethnischer Minderheiten mit traditionellen Werten statt, während gleichzeitig angenommen wird, dass Nichtheterosexuelle eher weiß sind. [...] Die AutorInnen nehmen an, dass die Möglichkeit, intime Beziehungen auszuwählen, ein Zeichen der Spätmoderne ist, und stellen dem ethnische Minderheiten als das traditionelle ‚Andere‘ gegenüber“ (ebd.). Dass auch die Lehrwerksautor_innen von dieser Modernitätsdifferenz-Hypothese ausgehen und ihrer Zielgruppe tendenziell patriarchale Ansichten und Strukturen zuschreiben, wird in den vorformulierten Antworten in Übungen deutlich, die sich explizit mit dem Verhältnis der zwei konstruierten Geschlechter befassen (vgl. besonders Kapitel 5.4.3.1).

Zusätzlich ist gerade beim Themenfeld Berufe/Arbeit ersichtlich, dass der diskursive Effekt einer Ethnisierung von Sexismus nicht ohne die Ausschlusskategorie „Klasse“ adäquat zu erfassen ist. Wie ich schon in der Strukturanalyse herausgearbeitet habe, gehen die Lehrwerksautor_innen von einer bildungsfernen und tendenziell bedürftigen migrantischen Zielgruppe aus (vgl. Kapitel 5.3). Entgegen dem auf der Verlags-Homepage angeführten Ziel der Gesellschaftsteilhabe und eines erfolgreichen Integrationsprozesses (vgl. Kapitel 1) bieten aber die in den Lehrwerken dargestellten „Karrieremöglichkeiten“ für Migrant_innen nur einen begrenzten gesellschaftlichen Aufstieg an (z.B. als Taxifahrer und als Reinigungskraft, vgl. Kapitel 5.4.2.1). Dass bis auf eine einzige Ausnahme (vgl. Kapitel 5.4.3.3) keine Migrant_innen in akademischen Berufen präsentiert werden, wird in keiner Weise durch Diskussionsanregungen kritisch reflektiert. Auch dies bedeutet, dass sich dies für die Lehrwerksautor_innen nicht im

diskursiven Feld des Sagbaren und somit nicht in der Vorstellung gesellschaftlicher Normalität befindet (und auch nicht erwünscht ist).

Die vorgefundenen Analyseergebnisse verdeutlichen auch einen Widerspruch zwischen den Vorstellungen, die die Lehrwerksautor_innen normativ vermitteln möchten (die Konstruktion eines „liberalen Westens“ mit den Konnotationen Fortschritt, Rationalität und Entwicklung, vgl. Hall 1994: 173f. und Kapitel 5.4.2.1) und den tatsächlichen diskursiven Effekten, die vor allem als vergeschlechtlichte, heteronormative und rassialisierte Identitätskonstruktionen auftreten und auch Geschlechter- und Beziehungskonzepte in Österreich als vornehmlich patriarchal und starr erscheinen lassen. Zu finden ist also auf der einen Seite die abwertende Konstruktion der migrantischen Gruppe der „Anderen“ als „traditionell“, „fortschrittsfeindlich“ und „patriarchal“, während die *weiße* Gruppe der „Österreicher_innen“ als „emanzipiert“, „demokratisch“ und „fortschrittlich“ konstruiert wird. Auf der anderen Seite wird aber auf den zweiten Blick deutlich, dass diese Form der Darstellungen nicht konsistent ist: auch die Geschlechter- und Beziehungskonzepte „österreichischer Charaktere“ weisen implizit patriarchale und heteronormative Muster auf.

Auch sind in der Lehrwerksreihe kolonialistische Wissensbestände, Bilder und Auffassungen präsent, wie dies postkoloniale Theorien herausgearbeitet haben (vgl. Kapitel 3.2). So lässt sich der von Bhabha erläuterte koloniale Widerspruch (vgl. Kapitel 3.2.2.3) in der Lehrwerksreihe feststellen, dass mithilfe des Lehrwerkes zwar Migrant_innen eine „bessere Integration“ ermöglicht werden soll (laut Aussagen der Autor_innen und Integrationsstaatssekretär Kurz, vgl. Kapitel 5.3) – was der kolonialen „Zivilisierungsmission“ entspricht – andererseits aber die Gruppe der Migrant_innen als divergent konstruiert wird und ihnen auch sexistische Familien- und Beziehungsstrukturen zugeschrieben werden. Auch die von mir schon beschriebenen Vergeschlechtlichungen und Rassialisierungen der konstruierten Geschlechter- und Beziehungskonzepte lassen sich auf kolonialistische Muster zurückführen (vgl. Kapitel 3.2.3).

Welchen Beitrag leistet nun „Pluspunkt Deutsch → Österreich“ zu den Diskursen um die Konzeption von Geschlecht und „Rasse“ in Verbindung mit Integration? In Bezug auf das von der Lehrwerksreihe postulierte Hauptziel „Integration durch Spracherwerb“ kann festgehalten werden, dass dieses implizit eher als Assimilation an diskriminierende und rassialisierte Geschlechter- und Klassenverhältnisse zu verstehen ist. Zum einen dadurch,

dass für Migrant_innen durch die Assoziation mit unqualifizierten Berufen keine gleichberechtigte und vollständige Gesellschaftsteilhabe vorgesehen wird, zum anderen durch die Ansicht, die Lernenden bräuchten nur so viel Deutsch erwerben, wie sie für die alltägliche Kommunikation benötigen – Diskussionen über politisch relevante Themen sind zum Beispiel nicht vorgesehen (vgl. Kapitel 5.3). Gesellschaftliche Hierarchien werden somit durch den Lehrwerksdiskurs festgeschrieben, anstatt dass diese nach außen geöffnet und durchlässig werden. Folglich ist der Beitrag des Lehrwerks zum österreichischen Integrationsdiskurs eher als konservativ (im Sinne von den Status quo bewahrend) zu bewerten. Gleichzeitig stellt der Lehrwerksdiskurs einen Teil des Gesamtdiskurses dar (vgl. Kapitel 4.5.7) und verdeutlicht, dass sich die hier präsentierten Bilder und Vorstellungen von Geschlecht und „Rasse“ im diskursiven Feld des Sagbaren zu Geschlecht und Integration in Österreich befinden; sie sind Teil des hegemonialen, patriarchalen Diskurses. Dieser verfügt anhand des Mediums „Lehrwerk“ eines großen Verlages und anhand der offiziellen Approbation durch das BM.I über die Ressourcen, sein Wissen zu verbreiten (vgl. Kapitel 4.2).

Was nun den Differenzdiskurs betrifft, der ein *weißes*, europäisches, zivilisiertes, egalitäres und progressives „Wir“ von den *Schwarzen*, rassialisierten, wertkonservativen und patriarchalen „Anderen“ abgrenzt (vgl. Kapitel 3.2.2.2), so wurde mithilfe postkolonialer Theorien deutlich, dass dieser auch von den im Lehrwerk präsentierten Darstellungen mit produziert wird. Wie der Diskurs, so stellt aber auch die Lehrwerksreihe nur begrenzt einen Spiegel der gesellschaftlichen Realität dar, wie dies normativ von Lehrwerken erwartet und gefordert wird. Sie blendet wichtige Aspekte der sozialen Diversität in Österreich aus, die zum Beispiel mittlerweile durch Bundespolitiker_innen mit Migrationshintergrund oder die Eingetragene Partner_innenschaft genauso wie durch Gewalttaten mit rassistischem oder sexistischem Hintergrund geprägt ist. Somit ist auch der Beitrag des Lehrwerkes zum Gesamtdiskurs als situiert zu verstehen, er erfolgt von einer bestimmten Diskursposition aus (vgl. Kapitel 4.5.6). Diese Diskursposition lässt sich aufgrund der mangelnden Transparenz hinsichtlich der Hintergründe der Lehrwerksautor_innen nur annähernd bestimmen, das Vorwort von Sebastian Kurz und die offizielle Approbation durch das BM.I legen jedoch nahe, dass eine Parallelität zu Ansichten, Werten und Interessen besteht, denen eine christlich-soziale Geisteshaltung zugrunde liegt. Das Lehrwerk stellt somit nur Ausschnitte aus gesellschaftlichen Lebensrealitäten und Diskursen dar.

7 Ausblick

Mit der vorliegenden Analyse hoffe ich, einen bescheidenen Teil dazu beigetragen zu haben, Leerstellen hinsichtlich der Verbindung von Kritischer Lehrwerksforschung mit feministischen postkolonialen Theorien zu schließen. Es würde mich freuen, in Zukunft weitere Lehrwerksanalysen zu entdecken, die sich in einer kritischen Art und Weise mit der Konzeption von Geschlecht und „Rasse“ beschäftigen und diese vor einem postkolonialen und intersektionellen Hintergrund erforschen. Für Lehrende können diese Analysen einen wichtigen Anhaltspunkt bieten, mit welchen Lehrwerken sie die Möglichkeit haben, im „Grenz-Raum“ Sprachunterricht der Pluralität von Lebensrealitäten gerecht zu werden. Dies ist eventuell besonders für die Zukunft bedeutsam, da, wie Kleiner hervorhebt, gerade das österreichische Modell der Eingetragenen Partner_innenschaft für immer mehr Migrant_innen ein Immigrationsmotiv darstellt und sich diese Zunahme an nicht-heteronormativen Lebensformen auch im DaF-/DaZ-Unterricht niederschlagen wird (Kleiner 2007: 100).

Natürlich ist es aber aufgrund der hier vorgestellten Ergebnisse auch wünschenswert, dass Verlage und (staatliche) Begutachtungsverfahren das Prinzip der Darstellung einer Pluralität von Lebensformen und eines kritischen Hinterfragens von sexistischen und rassistischen Normierungen in die Konzeption ihrer Lehrwerke mit einbeziehen. Hierfür ist ein Perspektivenwechsel notwendig, der aus der Einsicht resultiert, tatsächlich bestehende gesellschaftliche Lebensrealitäten in ihrer Diversität (und auch in ihrer Kontroversität) abbilden und wirkliche Chancengleichheit fördern zu wollen und zu müssen. Mittelfristig gesehen besteht auch die Möglichkeit, die vorhandenen Lehrwerke erst einmal mit Zusatzmaterial (z.B. in Form von Modulen) auszustatten, das diesen Zielen entspricht und individuell auf die Gruppe der Lernenden abgestimmt werden kann. Dies kann vonseiten der Verlage, aber auch vonseiten der Lehrenden geschehen. Langfristig gesehen aber muss sich an der starren Konzeption der Lehrwerke (und auch der Prüfungsformate) etwas ändern, die mehr Raum und Zeit für kritisches Hinterfragen bieten müssen. Ein Beispiel dafür, obwohl in einem anderen thematischen und im DaF-Bereich, ist meiner Ansicht nach die Lehrwerksreihe „Dimensionen“ vom Hueber-Verlag (Clalüna/Fischer/Hirtenlehner u.a. 2003), die sich kritisch mit den unterschiedlichen Standardvarietäten im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und die Schweiz) auseinandersetzt. Die Reihe bezieht alle drei Sprachräume mit ein und legt den Fokus auf Übungen erlebter Landeskunde, in denen die Lernenden aktiv ihre Umgebung

kennenlernen und hinterher kritisch begutachten sollen. Auch werden von Anfang an authentische Texte auch aus Zeitungen verwendet, die einen Überblick über aktuelle gesellschaftliche Diskussionen geben. Dieses Beispiel auf das adäquate Erfassen der Pluralität von Geschlecht und Lebensformen in Lehrwerken zu übertragen, erachte ich als wünschenswerte und notwendige Aufgabe in der nahen Zukunft.

Wie schon in der Einleitung erläutert, habe ich anhand der Kritischen Diskursanalyse lediglich die Produktion der Diskurse um Geschlecht und Rassialisierung untersucht, nicht jedoch die Rezeption oder die Vermittlung durch die Lehrenden. Wie Markom/Weinhäupl jedoch feststellen, „kann, wenn ein/e LehrerIn mit kritischem Bewusstsein unterrichtet, die ‚schlechteste‘ und unreflektierteste Stelle im Schulbuch für den Unterricht am interessantesten werden: indem genau diese Inhalte gemeinsam analysiert werden, um das kritische Potential in den SchülerInnen zu wecken und auszubauen“ (Markom/Weinhäupl 2007: 240). Um die Vermittlungs- und/oder Rezeptionsprozesse in die umfassende Lehrwerksanalyse mit aufzunehmen, wären in Zukunft weitere Untersuchungen notwendig, für die z.B. auch die Dispositivanalyse nach Jäger (vgl. Kapitel 3) oder eine teilnehmende Beobachtung hilfreich wären.

Anhand solcher Untersuchungen wäre es auch wünschenswert, wenn sich die kritische Entwicklungsforschung dem „Grenz-Raum“ Sprachunterricht in postkolonialen Zusammenhängen zukünftig vermehrt annehmen würde. Denn hier, wie schon erwähnt, konvergieren unterschiedliche Konzepte von rassialisierten (Geschlechts-)Identitäten und finden Verschränkungen zwischen den Diskurssträngen um Integration, Geschlecht, Rassialisierung und auch Entwicklung (im Sinne von Fortschrittsdenken) statt.

8 Literaturverzeichnis

Anzaldúa, Gloria (1987): *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

Austin, John L. (2009) [1962]: *How to Do Things with Words*. New York: Oxford University Press.

Balibar, Étienne (Mitherausgeber: Wallerstein, Immanuel) (1990): *Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument.

Barkowski, Hans/Fritsche, Michael/Göbel, Richard u.a. (Hg.) (1982): *Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Königstein: Scriptor.

Bennholdt-Thomsen, Veronika/Mies, Maria (1997): *Eine Kuh für Hillary. Die Subsistenzperspektive*. München: Frauenoffensive.

Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.

Brehmer, Ilse (1982): Über den ganz vulgären Sexismus in der Schule. In: Diess. (Hg.): *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim/Basel: Beltz, 7-22.

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1998): *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript, 303-329.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 23-53.

Chebout, Lucy N. (2011): Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot, 43-57.

Çinar, Dilek (1996): Unüberwindbare Fremdheit? Immigration und die Politik der Differenz. In: Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (Hg.): Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia, 161-170.

Clalüna, Monika/Fischer, Roland/Hirtenlehner, Maria u.a. (2003): Dimensionen. Lernpakete 1, 2 und 3. München: Hueber.

Collins, Patricia Hill (2000) [1990]: Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. New York: Routledge.

Crenshaw, Kimberlé (1994) [1989]: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: Jaggar, Alison M. (Hg.): Living With Contradictions. Controversies in Feminist Social Ethics. Boulder u.a.: Westview Press, 39-52.

Crenshaw, Kimberlé Williams (1995): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Diess. u.a. (Hg.): Critical Race

Theory. The Key Writings that Formed the Movement. New York: The New Press, 357-383.

Cyba, Eva (2008): Patriarchat: Wandel und Aktualität. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften, 17-22.

Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink.

Dietrich, Anette (2007): Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von "Rasse" und Geschlecht im deutschen Kolonialismus. Bielefeld: transcript.

Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy u.a. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.

Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Ortmann, Wolf-Dietrich u.a. (Hg.) (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1. Heidelberg: Groos.

Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Ortmann, Wolf-Dietrich u.a. (Hg.) (1979): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, Bd. 2. Heidelberg: Groos.

Erel, Umut (2007): Transnationale Migration, intime Beziehungen und BürgerInnenrechte. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian et al. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 251- 267.

Erel, Umut/Haritaworn, Jinhara et al. (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian et al. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 239-250.

Fichera, Ulrike (1989): Unter der Lupe: (Schul)Buchkritik. Vorschläge zur nicht-sexistischen und nicht-rassistischen Darstellung der Geschlechter in Unterrichtsmaterialien. In: Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): Frauen Bilden Macht. Dokumentation des 7. Fachkongresses Frauen und Schule. Dortmund: Weißbach, 213-223.

Fichera, Ulrike (1996): Die Schulbuchdiskussion in der BRD - Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. Frankfurt a. M. (u.a.): Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik. Bd. 670.

Foucault, Michel (1977) [1976]: Der Wille zum Wissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Frankenberg, Ruth (1995): white women, race matters. The Social Construction of Whiteness. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (Hg.) (1996): Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2001): Grenzen der Performativität. Zur konstitutiven Verschränkung von Ethnizität, Geschlecht, Sexualität und Klasse. In: Huber, Jörg/Baecker, Dirk (Hg.): Kultur-Analysen. Reihe Interventionen. Zürich: Hochschule für Theorie und Gestalt, 45-77.

Ha, Kien Nghi (2007): Postkoloniale Kritik und Migration – Eine Annäherung. In: Ha, Kien Nghi/Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast, 41-54.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften. Hamburg: Argument.

Haritaworn, Jinthana (2007): (No) Fucking Difference? Eine Kritik an ‚Heteronormativität‘ am Beispiel von Thailändischsein. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian u.a. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 269-290.

Harris-Perry, Melissa V. (2011): Sister Citizen: Shame, Stereotypes, and Black Women in America. New Haven: Yale University Press.

Heuer, Helmut/Müller, Richard M./Schrey, Helmut (1970): Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Vorläufiges Programm eines Arbeitskreises. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Heft 17. Dortmund: Lensing, 1-6.

Heuer, Helmut/Müller, Richard M. (1973): Lehrwerkkritik. Ein Neuanatz. Dortmund: Lensing.

hooks, bell (1984): Feminist Theory. From Margin to Centre. Cambridge: South End Press.

hooks, bell (2004): Understanding Patriarchy. In: Diess.: The Will to Change: Men, Masculinity, and Love. New York: Atria Books, 17-34.

Hunze, Anette (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike u.a.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 53-81.

Jäger, Margret (1996): Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Duisburg: DISS.

Jäger, Margarete (2004): Diskursanalyse: Ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 336-339.

Jäger, Siegfried (2001) [1993]: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 3., gegenüber der 2., überarbeitete und erweiterte, unveränderte Auflage. Münster: Unrast.

Jäger, Siegfried/Maier, Florentine (2009): Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. In: Wodak, Ruth/Meyer, Michael (Hg.): Methods of Critical Discourse Analysis. Los Angeles u.a.: SAGE, 34-61.

Jäger, Siegfried (2012) [1993]: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Münster: Unrast.

Kast, Bernd/Sturm, Dietrich (Hg.) (1990): Lehrwerkanalyse. In: Goethe-Institut: Handbuch für Spracharbeit, Teil 3. München.

Kilomba, Grada (2010): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast.

Klapeer, Christine M. (2007): *queer. contexts*. Entstehung und Rezeption von *Queer Theory* in den USA und Österreich. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.

Kleiner, Bettina (2007): Geschlechter und Beziehungsformen in Deutschlehrwerken für Erwachsene. Eine inhaltskritische Analyse. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot, 14-48.

Knapp, Gudrun-Axeli (2012): Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung. Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kossek, Brigitte (1996): Rassismen & Feminismen. In: Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabriele (Hg.): Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia, 11-22.

Kossek, Brigitte (2000): Herausforderungen des Postkolonialismus für die feministische Geschichtsforschung. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde. Sondernummer 1/00, 14-21.

Kreysler-Kleemann, Christina/Schuster, Walter (Hg.) (1999): Sprache, Geschlecht, Demokratie. Untersuchung zu Fragen geschlechtersensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volkshochschulen. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Krumm, Hans-Jürgen (1994a): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 23-29.

Krumm, Hans-Jürgen (1994b): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 100-105.

Lanig, Jonas/Schweizer, Marion (2005): „Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg!“ Rechtsradikale Propaganda und wie man sie widerlegt. Vollständig aktualisierte Neuauflage. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lugones, María (2007): Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System. In: Hypatia, Vol. 22, No. 1, 186-209.

Lutz, Helma/ Kathy Davis (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung. Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina u.a. (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 228-247.

Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt a. M.: Ulrike Helmer.

Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung.

McClintock, Anne (1995): Imperial Leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest. New York/London: Routledge.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul u.a. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, 150-178.

Meier, Daniel (2010): Inked: 0,3 mm unter der Haut der Gesellschaft: Empirische Analyse gesellschaftlicher Diskriminierungs- und Exklusionsprozesse in der Moderne - untersucht am Phänomen der Tätowierung. Berlin: RabenStück.

Menon, Nivedita (2009) [2005]: How Natural is Normal? Feminism and Compulsory Heterosexuality. In: Narrain, Arvind/Bhan, Guatam (Hg.): Because I Have a Voice. Queer Politics in India. New Delhi: Yoda Press, 33-39.

Mentges, Gabriele (2004): Mode: Modellierung und Medialisierung der Geschlechterkörper in der Kleidung. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 570-576.

Miles, Robert (1999) [1991]: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg u.a.: Argument.

Minh-ha, Trinh T. (1989): Woman, Native, Other. Writing Postcoloniality and Feminism. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.

Mohanty, Chandra Talpade (1988): Aus westlicher Sicht: feministische Theorie und koloniale Diskurse. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis. Heft 23, 149-162.

Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 8-22.

Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch. Graz: Council of Europe Publishing, 13-34.

Oyěwùmí, Oyèrónké (2005): (Re)constituting the Cosmology and Sociocultural Institutions of Òyó – Yorùbá. Articulating the Yorùbá World-Sense. In: Dies. (Hg.): African Gender Studies. A Reader. New York: 99-119.

Piesche, Peggy (2005): Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung? In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy u.a. (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, 14-17.

Räthzel, Nora (2004): Rassismustheorien. Geschlechterverhältnisse und Feminismus. In: In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften, 248-256.

Rommelspacher, Birgit (1998) [1995]: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Said, Edward (1978): Orientalism. New York: Vintage.

Saussure, Ferdinand de (2001) [1931]: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin/New York: de Gruyter.

Searle, John R. (1971) [1969]: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 271-313.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak. Herausgegeben von Landry, Donna/Maclean, Gerald. New York/London: Routledge.

Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Lann u.a (Hg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich, 23-64.

Westphal, Manuela (2010): Gender und Heterogenität in der politischen Bildung mit eingewanderten Frauen und Männern. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena u.a. (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-216.

Wetterer, Angelika (2004): Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 122-129.

Wildemann, Anja (2011): Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule – Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16:1, 1-11.

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript.

Internetquellen

Cornelsen Pluspunkt Deutsch→ Österreich: Homepage/Konzept. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH. <http://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/reihe/1.c.3097191.de/konzept> [Zugriff 27.1.2014].

Cornelsen Pluspunkt Deutsch→ Österr eich: Homepage/Startseite. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH. <http://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/> [Zugriff 27.1.2014].

hooks, bell (1997): Cultural Criticism and Transformation (Interview). Produziert von Jhally, Sut, veröffentlicht von Media Education Foundation. Transkript online: http://www.mediaed.org/assets/products/402/transcript_402.pdf [Zugriff 27.1.2014].

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Integration durch Sprache? Welche Chancen bieten Deutschkurse? http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/52_integration.pdf [Zugriff 27.1.2014] (Ursprünglich erschienen in: Rundbrief des Arbeitskreises DaF Schweiz Nr. 52/2005).

OECD (2013): International Migration Outlook 2013, OECD Publishing. [10.1787/migr_outlook-2013-en](http://www.oecd.org/dataoecd/10/17/101787/migr_outlook-2013-en) [Zugriff 27.1.2014].

Reher, Friederike/Walgenbach, Katharina (2012): Interdependenzen und Hypertext. <http://portal-intersektionalitaet.de/experimentierraeume/interdependenzen-hypertext/> [Zugriff 27.1.2014].

Third World Women's Alliance (1970): Black Woman's Manifesto. Durham: Duke University Special Collections Online Library. <http://library.duke.edu/rubenstein/scriptorium/wlm/blkmanif/> [Zugriff: 27.1.2014].

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff: 27.1.2014].

Liste der analysierten Lehrwerke

Jin, Friederike/Schöte, Joachim (2012): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch→ Österreich. A1 Kursbuch. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike/Schöte, Joachim (2012): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch→ Österreich. A1 Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike/Schöte, Joachim (2012): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch→ Österreich. A1 Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike/Neumann, Jutta/Schöte, Joachim (2012): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch → Österreich. A2 Kursbuch. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike/Neumann, Jutta/Schöte, Joachim (2012): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch → Österreich. A2 Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike/Neumann, Jutta/Schöte, Joachim (2012): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch→ Österreich. A2 Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Schöte, Joachim (2012): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch→ Österreich. B1 Kursbuch. Berlin: Cornelsen.

Schöte, Joachim (2012): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch→ Österreich. B1 Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.

Schöte, Joachim (2013): Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch → Österreich. B1 Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.

9 Anhang

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1	S. 93	Quelle: KB A1: 125
Abbildung 2	S. 94	Quelle: KB A1: 130
Abbildung 3	S. 95	Quelle: KB A1: 224
Abbildung 4	S. 97	Quelle: KB B1: 19
Abbildung 5	S. 99	Quelle: KB A1: 142
Abbildung 6	S. 102	Quelle: KB B1: 61
Abbildung 7	S. 102	Quelle: KB B1: 61
Abbildung 8	S. 105	Quelle: AB A1: 98
Abbildung 9	S. 105	Quelle: AB A1: 98
Abbildung 10	S. 116	Quelle: AB A2: 95
Abbildung 11	S. 118	Quelle: KB A2: 154
Abbildung 12	S. 123	Quelle: KB A2: 58

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AB A1	Arbeitsbuch Niveaustufe A1
AB A2	Arbeitsbuch Niveaustufe A2
AB B1	Arbeitsbuch Niveaustufe B1
BM.I	Bundesministerium für Inneres
DaF/DaZ	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
GERS	Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen
HU A1	Handreichungen für den Unterricht Niveaustufe A1
HU A2	Handreichungen für den Unterricht Niveaustufe A2
HU B1	Handreichungen für den Unterricht Niveaustufe B1
KB A1	Kursbuch Niveaustufe A1
KB A2	Kursbuch Niveaustufe A2
KB B1	Kursbuch Niveaustufe B1
KL	Kursleiter (sic!)
KT	Kursteilnehmer (sic!)
ÖIF	Österreichischer Integrationsfonds

ABSTRACT | DEUTSCH

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Konstruktion von rassialisierten und heteronormativen Geschlechter- und Beziehungskonzepten in Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken und nimmt dabei eine intersektionelle Perspektive ein. Zentraler Anknüpfungspunkt dabei ist der Integrationsdiskurs in Österreich, der (deutschlernenden) Migrant_innen tendenziell eine patriarchale Konzeption von Geschlechter- und Beziehungskonzepten zuschreibt und in Abgrenzung dazu parallel ein „progressives, weißes Wir“ konstruiert. Es soll untersucht werden, ob auch der Beitrag der ausgewählten Lehrwerksreihe „Pluspunkt Deutsch → Österreich“ in dieser Richtung zu verorten ist.

In einem ersten Schritt wird kurz der Forschungsbereich der Kritischen Lehrwerksforschung skizziert, in dessen Tradition die vorliegende Arbeit steht. Hierbei liegt der Fokus auf der Darstellung der feministischen Schulbuchforschung. Danach wird genauer auf den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit eingegangen, der sich vor allem auf die Erkenntnisse von Intersektionalitätsansätzen und postkolonialen Theorien stützt. Nur mithilfe dieser theoretischen Ansätze kann die grundsätzliche Verwobenheit, Inter- und Intradependenz von Kategorien adäquat erfasst werden, so wie ich dies auf der Grundlage der Kategorien „Geschlecht“, „Rasse“ und, mit einem weniger starken Fokus auch „Klasse“ vornehme. Die Konzepte des „Othering“ und von „Heteronormativität“ sind hier besonders von Bedeutung. Vor allem feministische postkoloniale Theorien haben in Verbindung mit kritischer Entwicklungsforschung darauf hingewiesen, dass heteronormative Konstruktionen von Geschlecht immer auch rassialisiert sind und sich auch in aktuellen postkolonialen Räumen koloniale Bilder und Vorstellungen wiederfinden.

Anhand der Methode der Kritischen Diskursanalyse wird danach in der Lehrwerksanalyse herausgearbeitet, dass auch der diskursive Beitrag des Lehrwerks zum Großteil in diese kolonialen Konstruktionen von Geschlecht und „Rasse“ eingebettet ist. Als Analyseergebnisse lassen sich zusammenfassend eine implizit zugrunde liegende Heteronormativität, Intersektionalität der Ausschlusskategorien Geschlecht, „Rasse“ und auch Klasse, eine Ethnisierung von Sexismus, und Geschlechter- und Beziehungskonzepte, die sich um das Modell eines männlichen Alleinversorgers herum zentrieren, feststellen. Besonders für den „Grenz-Raum“ Sprachunterricht ist dies relevant, da die diskursiven Effekte Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung der

Migrant_innen und auf ihre Auffassung von Integration in die Aufnahmegesellschaft Österreich haben können.

Die vorliegende Arbeit schließt mit ihrer Vorgangsweise Leerstellen in der Verbindung kritischer Lehrwerksforschung mit postkolonialen Theorien und gibt in einem letzten Schritt auch Anregungen für zukünftige weitere Untersuchungen.

ABSTRACT | ENGLISH

The present thesis approaches the construction of racialized and heteronormative concepts of gender and relationships in textbooks of German as a second language while it engages in an intersectional perspective. The key connecting factor is the integration discourse in Austria, which ascribes a patriarchal conception of gender and relationships to (German-learning) migrants while it simultaneously constructs a “progressive, *white* Us” as a demarcation to these “Others”. It shall be examined whether the chosen textbooks of “Pluspunkt Deutsch → Österreich” also contribute to this discourse.

As a first step, I outline critical textbook studies, the area of research in whose tradition this thesis is located. The focus is on the area of feminist textbook research. Afterwards, I explore more deeply the theoretical background of this thesis, which is based on insights of intersectional approaches and postcolonial theories. Only with these theoretical approaches is it possible to capture the general entanglement, inter- and intradependence of the categories that I undertake on the grounds of the categories gender, *race*, and, to a lesser extent, class. The concepts of “othering” and “heteronormativity” are hereby of main importance. Especially feminist postcolonial theories, linked to critical development studies, pointed out that heteronormative constructions of gender also are always racialized and that colonial images and perceptions are still to be found in current postcolonial spaces.

In the analysis I then determine by means of critical discourse analysis that the discursive contribution of the textbooks also is embedded mainly in these colonial constructions of gender and *race*. My analysis finds an implicit underlying heteronormativity and intersectionality of the exclusionary categories of gender, race, and class, racialization of sexism, as well as concepts of gender and relationships that are centered on the model of a sole male breadwinner. This is especially relevant for the “boundary-space” foreign language course because of the impact that the discursive effects can have on the sense of self of migrants and their perception of integration into the receiving society of Austria.

This thesis, by means of its approach, closes gaps in the conjunction of critical textbook studies with postcolonial theories and, as a last step, gives some suggestions for further research in this direction.

LEBENS LAUF

Mareen Sophie Köpnick

Bildungsweg

2010	Auslandssemester (Erasmus) an der Universität Uppsala (Schweden)
2009 bis 2014	Bachelorstudium der Politikwissenschaft an der Universität Wien
2008 bis 2014	Diplomstudium der Internationalen Entwicklung mit Nebenfächern Gender Studies und Deutsch-als-Fremd-/Zweitsprache an der Universität Wien
1997 bis 2006	Ceciliengymnasium Bielefeld/Deutschland Allgemeine Hochschulreife (Note 1,3)

Sprachkenntnisse

Deutsch	Muttersprache
Französisch	Fließend
Spanisch	Fließend
Englisch	Fließend