



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Wie heißt das in deiner Sprache? –
Zur Konstruktion von (Nicht-)Zugehörigkeit anhand des
Einsatzes von Erstsprachen in DaZ-Schulbüchern“

verfasst von / submitted by

Kristina Kühne

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 333 353

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

Lehramtsstudium, UF Deutsch, UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Phil. İnci Dirim, M.A.

Inhalt

1. Einleitung.....	5
1.1. Forschungsstand	6
1.2. Vorgehensweise und Forschungsfrage	8
1.3. Begriffsklärungen	10
1.3.1 Erstsprache(n)	11
1.3.2 Deutsch als Zweitsprache.....	11
2. Der Migrationspädagogische Blick	12
2.1. Der migrationspädagogische Blick auf die Lehrplanbestimmungen.....	14
2.2. Der migrationspädagogische Blick auf <i>Interkulturelles Lernen</i>	16
2.3. Der migrationspädagogische Blick auf andere Erstsprachen als Deutsch	20
2.4. Zwischenfazit: Bezugsrahmen.....	22
3. Zugehörigkeit und Othering	25
3.1. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonzepte.....	28
3.2. Subjektpositionierungen	33
3.3. Linguizismuskritik	37
3.3.1 Welche Sprache sprichst du?	40
3.3.2 Sprachverhältnisse	40
3.4. Zwischenfazit: Analyseperspektiven	42
4. Methodik.....	45
4.1. Hegemonieanalyse als Diskursanalyse.....	45
4.2. Qualitative Inhaltsanalyse	47
4.2.1 Analysemodell	48
4.2.2 Analysekategorien.....	49
5. Analyse	53
5.1. Auswahl der Schulbücher und Begründung	53
5.2. Analyse 1: „Mitsprache 1“	54
5.3. Analyse 2: „Von Null auf Deutsch“	64
5.4. Interpretation und Zusammenfassung.....	77
6. Fazit und Ausblick.....	83
Literaturverzeichnis.....	87
Abbildungsverzeichnis.....	94
Anhang	95
Abstract	108

1. Einleitung

Es ist in pädagogischen Kontexten viel die Rede von Mehrsprachigkeit, sprachlicher Vielfalt und vom Ressourcenreichtum durch andere Erstsprachen als Deutsch. Nur wenig wird jedoch im Unterricht tatsächlich mit anderen Sprachen als Deutsch gearbeitet. Wenn von der Anerkennung anderer Sprachen gesprochen wird, umfasst diese oft nur das oberflächliche Feststellen der Tatsache, dass diese auch existieren. Eine tatsächliche Handlungsfähigkeit in anderen Erstsprachen der Schüler*innen als Deutsch wird jedoch im schulischen Kontext nur sehr vereinzelt angestrebt. Vielmehr ist es der Auftrag der Schule, den monolingualen Habitus fortzuführen, indem sich die Schüler*innen einer sprachlichen Norm anpassen sollen. Durch diese stets präsente Normvorstellung wird die Tatsache, dass Deutsch nicht Erstsprache ist, zum Merkmal für Andersheit.

In der Arbeit mit Deutschlernenden stößt man als Unterrichtende*r immer wieder auf andere Erstsprachen als Deutsch, die die Lernenden mit in den Unterricht bringen. Es scheint deshalb von großer Wichtigkeit, nicht nur einen sprachwissenschaftlichen Blick auf den Bereich Deutsch als Zweitsprache zu werfen, sondern sich auch mit den Fragen auseinanderzusetzen, die bei einer genaueren Betrachtung der Thematik durch eine migrationspädagogische Brille aufkommen. Wie gehen wir als Unterrichtende mit den Erstsprachen der Lernenden um? Welchen Einfluss hat unser didaktisches Handeln auf die Lernenden? Was passiert bei den Lernenden, wenn ihre Erstsprachen ins Spiel kommen? Ist es „falsch“ die Erstsprachen außen vor zu lassen? Ist es „richtig“ sie miteinzubeziehen und dadurch einen Herkunftsbezug zu erzeugen? Die vorliegende Arbeit kann keine Antworten auf all diese umfassenden Fragen liefern, sie soll jedoch einen ersten Schritt zur Auseinandersetzung mit der durch Erstsprachen konstruierten Zugehörigkeitsordnungen im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht darstellen. Diverse Schulbücher diene dabei als Analysematerial.

Die Auseinandersetzung mit konstruierten Zugehörigkeitsordnungen entlang der Erstsprachen der Lerner*innen ist auch aufgrund aktueller Entwicklungen wichtig: nach langwierigen politischen Diskussionen wurde der Einführung sogenannter „Deutschförderklassen“ zugestimmt. Dabei handelt es sich um eigene Klassen für Schüler*innen, die „die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen“. (Nimmervoll 2017). Eine solche sogenannte „Ghettolösung“ (ebd.) wirkt sich durch die formalen

Segregationen unmittelbar auf eine Konstruktion und Reproduktion von „wir“ (Mehrheitsgesellschaft, gut Deutsch sprechend) und „die Anderen“ (zugewandert, mangelhaft Deutsch sprechend) aus. Eine solche Konstruktion als Andere von Lerner*innen mit anderen Erstsprachen schreibt sich durch die „Deutschförderklassen“ auch im Lehrplan fest. Für die vorliegende Arbeit stellt sich insbesondere die Frage, ob anhand der in diesen Deutschförderklassen eingesetzten Lehrwerke ebenfalls Formen von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsmarkierung zu erkennen sind. Die Analyse von Lehrwerken, die sowohl im additiven als auch im integrativen DaZ-Unterricht eingesetzt werden, soll potentiell Othering der Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache aufzeigen, um daraus Schlüsse für die zukünftige Gestaltung und/oder kritische Auswahl von Lehrwerken ziehen zu können. Außerdem können daraus Handlungsstrategien erarbeitet werden, wie Lehrpersonen mit Übungen zu den Erstsprachen der Lerner*innen othering-kritisch umgehen können. Zu guter Letzt soll die Analyse bestehender Lehrwerke aus postkolonialtheoretischen Perspektiven zu Reflexionen der eigenen Unterrichtspraxis inspirieren. So sollen die im Rahmen der Arbeit entwickelten Analysefragen als Grundlage für weitere Analysen dienen und dazu anregen, sich als Unterrichtende*r kritisch mit den im DaZ-Unterricht verwendeten Materialien auseinanderzusetzen.

1.1. Forschungsstand

Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache¹ existieren bereits zahlreiche Lehrwerkanalysen. Obwohl DaZ in den unterschiedlichen Formen erst seit vergleichsweise wenigen Jahren als Unterrichtsgegenstand an österreichischen Schulen existiert, gibt es bereits vielzählige Untersuchungen und Analysen zu den dafür konzipierten Lehrwerken (vgl. zum Beispiel: Paterno (2013), Gatterer (2001), etc.). Die Analysen haben unterschiedlichste Kriterien im Fokus. Diese reichen von Grammatikprogression über Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden bis hin zur „Rolle des Hörens“ im DaZ-Unterricht. Nur wenige dieser Analysen beschäftigen sich mit den Erstsprachen der Lernenden. Über den Einfluss der Erstsprache(n) von Lernenden auf den Zweitspracherwerb gibt es in der Sprachwissenschaft unterschiedliche Ansichten. Jedoch

¹ „Deutsch als Zweitsprache“ wird im Weiteren abgekürzt als „DaZ“.

erst mit der Auseinandersetzung mit den verhältnismäßig jungen Theorien der Migrationspädagogik (Mecheril et al. 2010) stellt sich die Frage nach der Konstruktion von Zugehörigkeitsordnungen anhand des Einsatzes der Erstsprachen.

Höhne, Kunz und Radtke beschreiben den historisch bedingten Zusammenhang zwischen Schulbuchinhalten und nationalem Selbstverständnis, wobei dem Schulbuch die Funktion der Erziehung zum Dienst am eigenen Vaterland zukommt. (vgl. Höhne, Kunz und Radtke 2005, 13) So müssen Schulbücher einen staatlichen Zulassungsprozess und dessen Filter durchlaufen. (vgl. Wiater 2013, 16) Sie dienen deshalb als „besonders aussagekräftiger Indikator“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005, 12) dafür, wie eine Gesellschaft mit Minderheiten und „Fremden“ umgeht. Maiz – ein unter anderem in der Erwachsenenbildung tätiger Verein von und für Migrantinnen in Linz – beschreibt in seiner Publikation zu Deutsch als Zweitsprache Lehrmaterialien als Repräsentantinnen des gesellschaftlichen Umgangs mit Migrationsphänomenen. Dabei wird die Aufmerksamkeit besonders auf die in Lehr-Lern-Settings für Schüler*innen nichtdeutscher Erstsprache herrschenden Machtdynamiken gelenkt, die beeinflusst sind von einem „komplexe[n] Netz von staatlichen, institutionellen, organisationalen, kollektiven und individuellen Praxen“. (Romaner/Thomas-Olalde 2014, 132) Sie beschreiben DaZ-Materialien als direkte Form der Ansprache Migrationsanderer durch den Nationalstaat:

Im DaZ-Kontext ist Didaktik vor allem eines: Vermittlung. Vermittelt werden unter anderem hegemoniale Selbstkonstruktionen, Normalitätsvorstellungen, Subjektpositionen und Zugehörigkeits-Regime. DaZ-didaktische Materialien sind wortwörtlich die materialisierte Form der Ansprache, die jenen zu gelten hat, die nicht als selbstverständlich-dazugehörig angesehen werden. (Romaner/Thomas-Olalde 2014, 134)

Bei der Betrachtung der Funktion von Schulbüchern, wie sie von Maiz und Höhne et al. beschrieben werden, wird ihr machtvoller Gehalt in Hinblick auf Differenzierung und die Konstruktion der „Anderen“ sichtbar. Gerade diese machtvolle und diskursbestimmende Funktion, die Schulbücher innehaben, macht es zur Notwendigkeit mit einem geschärften Blick die Lehrmaterialien auf jene Aspekte hin zu prüfen.

Im Vordergrund dieser Arbeit soll deshalb weniger die sprachwissenschaftliche Perspektive auf die Schulbücher stehen, als vielmehr die Frage nach möglichem Othering – einem Prozess der Fremdmachung (siehe Kapitel 3) –, der durch den Einsatz der Erstsprache(n) betrieben werden kann.

1.2. Vorgehensweise und Forschungsfrage

Die Analyse wird an Lehrwerken für die Sekundarstufe I vorgenommen, da der durch diese Arbeit zu erreichende akademische Grad zum Unterrichten an selbiger befähigt und weil die Lernenden sich bis zum Abschluss der Sekundarstufe I noch in der Pflichtschule befinden. Die Fördermaßnahmen, sprich die „Deutschklassen“, sind laut Gesetz für alle Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache und „mangelnde[n] Deutschkenntnisse[n]“ (SchOG §8e.) in ebendieser Schulstufe vorgesehen. In der vorliegenden Arbeit soll also im Detail die folgende Fragestellung bearbeitet werden:

Inwiefern konstruieren die im DaZ-Förderunterricht für Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch eingesetzten Schulbücher laut Schulbuchliste durch den Einsatz der Erstsprachen der Lernenden ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ und „die Anderen“?

Für die Analyse werden zwei Lehrwerke aus der aktuellen Schulbuchliste ausgewählt und anhand von Leitfragen (vgl. Ucharim 2009, 149) betrachtet, die sich aus einem auf postkolonialen Theorien basierenden Blickwinkel der Migrationspädagogik, der Subjektivierungstheorie sowie der Linguizismuskritik als rassismuskritischer Perspektive ergeben. Eine abschließende Zusammenfassung und Interpretation der Analyseergebnisse soll auf die möglichen Konsequenzen für Unterricht, Lehrwerkserstellung und –auswahl hinweisen.

Um eine machtkritische Analyseperspektive zu gewährleisten, wird eine spezielle Form der Diskursanalyse herangezogen – die Hegemonieanalyse nach Nonhoff (2010). Dieser kritische Ansatz erlaubt es, einen Sachverhalt in Hinblick auf seine hegemonialen Funktionen² zu untersuchen, diese gegebenenfalls sichtbar zu machen und so existierenden Hegemonien entgegenwirken zu können. Das Schulbuch wird dabei als in Diskurse verstricktes Material betrachtet, das „die sprachlich-zeichenförmige Seite gesellschaftlichen, dominanten Wissens“ (Höhne 2010, 424), also den Diskurs, nicht nur abbildet, sondern auch konstituiert. (vgl. Nonhoff 2010, 303) So empfiehlt auch Paul

² Hegemonie umschreibt hier die in der postkolonialen Theorie beschriebene Vorherrschaft einer ethnischen Gruppe, Nation, Klasse, „race“ oder Kultur gegenüber einer anderen. Dabei geht es nicht um militärische Herrschaft, vielmehr konstruiert die dominante Gruppe Mythen, Glaubenssysteme und –praktiken durch welche die unterworfenen Gruppe inferiorisiert und verwundbar gemacht wird. (vgl. Nayar 2015, 87.)

Mecheril, der aus der Perspektive einer Migrationspädagogik spricht, Schulbücher diskursanalytisch zu betrachten:

Pädagogisch sind diskursanalytische Studien von Bedeutung, weil sie zeigen, welches Wissen (z.B. Schul-)Pädagogik aufgreift, produziert und reproduziert und dass dieses Wissen Machtwirkungen hat. (Mecheril 2010b, 73)

Durch die Kombination dieser machtkritischen Perspektive mit den sich aus den theoretischen Betrachtungen ergebenden Leitfragen wird eine detaillierte Interpretation einzelner Textstellen des Materials durchgeführt. Diese sich im Laufe der Arbeit ergebenden Fragestellungen sind in Anlehnung an Hornscheidt und Göttel als Leitfragen zu verstehen, wie sie im Werk über „Afrika und die deutsche Sprache“ (Arndt/Hornscheidt 2009) zu finden sind und als Anhaltspunkte für die kritische Analyse von Texten dienen und auch von Ucharim (2009, 149) als traditionelle Vorgehensweise bei Diskuranalysen empfohlen wird. Hornscheidt und Göttel sehen ihre erarbeiteten Fragen jedoch nicht als vollständigen Fragenkatalog an, vielmehr möchten sie dazu ermutigen, eigene kritische Fragen an einen Text zu entwickeln, was hier im Rahmen des Theorieteils geschieht. (vgl. Hornscheidt/Göttel 2009: 224f.) In vorliegender Arbeit werden die Leitfragen als Anhaltspunkte verstanden, die im Rahmen der Analyse stets mitgedacht und bei der Interpretation als Leitfaden dienen, nicht jedoch einzeln und in Bezug auf jede Textstelle konkret beantwortet werden sollen. Vielmehr können sie auch als Anregung für weitere Analysen und eventuell ausführlichere und detailliertere Betrachtungen verstanden werden, als diese in vorliegender Arbeit möglich sind.

Für die Erarbeitung der Leitfragen wird als grundlegendes Theoriegerüst die Migrationspädagogik herangezogen. Diese soll daher eingehend im Theorieteil (Kapitel 2) erläutert werden. Die Migrationspädagogik als machtkritische, theoretische Auseinandersetzung mit pädagogischen Kontexten geht aus den Postkolonialen Theorien hervor und hat zum Ziel, einen kritischen Blick auf Macht- und Differenzverhältnisse zu werfen. Grundlegende Konzepte der Postkolonialen Theorien bilden „Zugehörigkeit“ und „Othering“, die im Kontext der Migrationsgesellschaft als natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonzepte weiterentwickelt wurden und in Kapitel 3 eine eingehende Betrachtung finden. Wesentlich für die postkoloniale Perspektive im Kontext der Pädagogik sind die Theorien zur Subjektpositionierung, die ebenso wie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonzepte im Rahmen des Theorieteils diskutiert werden. Um den Theorieteil

zu vervollständigen, braucht es abschließend den Fokus auf die Rolle der Sprache und ihre Macht auf Zugehörigkeiten, wie sie in der Theorie der Linguizismuskritik Eingang findet.

Um die Analyse strukturiert und nachvollziehbar zu gestalten, wird dafür die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. Eine Inhaltsanalyse nach Mayring erfordert die Ermittlung von theoriebasierten Kategorien in Hinblick auf das Material (vgl. Mayring 2010, 85). Mithilfe von theoretischen Bezügen sollen daraus wiederum Antworten auf die Forschungsfrage gefunden werden, die sich aus einem weiteren methodischen Schritt – der Kategoriebildung nach Mayring – finden lassen. Die für bzw. durch die vorliegende Arbeit gewählten Kategorien sind das Ergebnis einer Verflechtung von theoretischen Auseinandersetzungen mit den Ergebnissen der qualitativen Forschung von Terkessidis zum „Inventar rassistischer Situationen“. Dieses Inventar beschreibt verschiedene Akte alltagsrassistischer Fremdmachung, die als Unterkategorien für die Analyse herangezogen werden und im theoretischen Teil (siehe Kapitel 3) mit den Hauptanalysekategorien in Verbindung gebracht werden. Um die Unterkategorien dabei sichtbar zu machen, werden sie an jeweiliger Stelle im Text markiert und daraufhin in Kapitel 4 zum methodischen Vorgehen wieder herangezogen.

Bevor im ersten Theorieblock das Feld der Migrationspädagogik umrissen und für eine Beantwortung der Forschungsfrage vorbereitet wird, gilt es an dieser Stelle noch kurz die zentralen Begriffe zu erläutern.

1.3. Begriffsklärungen

Die Abteilung für sprachliche Bildung, Diversität und Minderheitenschulwesen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung bietet online frei zugängliches Informationsmaterial und die praktische Arbeit unterstützende Publikationen zum Thema Mehrsprachigkeit und Schule. (vgl. www.mehrsprachig-schule.at) Die Informationsblätter des Bundesministeriums beziehen sich auf Gesetze und Verordnungen aus unterschiedlichen Jahren, weshalb auch verschiedenste Bezeichnungen verwendet werden. So wurden die in der neuesten Auflage „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ in vorhergehenden Auflagen, Gesetzestexten oder anderen, medialen Quellen noch „SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache“ oder „Ausländerkinder“ genannt. (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016a, 18) Um in der vorliegenden Arbeit

diese häufig sehr uneindeutig verwendeten Begriffe einheitlich zu gebrauchen, bedarf es der Definition einiger verwendeter Begriffe.

1.3.1 Erstsprache(n)

Die Erstsprache wird im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von Barkowski und Krumm (2010) definiert als „die Sprache, die Kleinkinder zuerst in natürlicher Umgebung als ihre Muttersprache lernen“ (Höhle 2010a, 69). Den Begriff Erstsprache anstelle von Muttersprache zu verwenden, empfiehlt Springsits (2015) mit der Begründung, dass der Verweis auf die Mutter einem biologistischen Konzept entspräche, Sprache demnach als vererbbar betrachtet wird und als potenzielles rassistisches Diskriminierungsmerkmal fungieren kann. (vgl. Springsits 2015, 102) Des Weiteren betont Höhle im Fachlexikon, dass der Gebrauch des Begriffs Erstsprache eine oder mehrere andere Sprachen „erwartbar“ macht. Das heißt, sie geht von einer möglichen Zwei- oder Mehrsprachigkeit aus. (Höhle 2010a, 69) Für die vorliegende Arbeit werde ich mich dementsprechend dem Begriff der „Erstsprache(n)“ bedienen, um die im Kleinkindalter natürlich erworbene(n) erste(n) Sprache(n) zu nennen und mich gleichzeitig von biologistischen Konstruktionen einer „Mutter“-Sprache abzugrenzen.

1.3.2 Deutsch als Zweitsprache

Deutsch als Zweitsprache hingegen beschreibt den Erwerb, den Gebrauch sowie die Vermittlung von Deutsch in einer deutschsprachigen Umgebung. (vgl. Rösch 2005, 11) Barkowski weitet den Begriff aus zu Deutsch als Zweitsprache als „Varietät“, deren Sprecher*innen „überwiegend zu den Gruppen der Arbeitsmigranten, Aussiedler und Flüchtlinge[n] [sic!]“ (Barkowski 2010, 49) gehören. In den Informationsblättern des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung werden jährlich Statistiken zur Anzahl der „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ veröffentlicht. Diese Benennung lässt darauf schließen, dass die Schüler*innen Deutsch als Zweitsprache lernen oder erwerben. Für die Statistik werden die im Alltag gebrauchten Sprachen abgefragt, während die Staatsbürgerschaft außer Acht gelassen wird. (vgl. de Cillia 2017, 3) Busch untersucht die Schulstatistik in Hinblick auf sprachliche Erhebungsmerkmale und

beschreibt, dass bei der Schuleinschreibung in einem Erhebungsbogen nach der „Muttersprache“ gefragt wird, wobei drei Angabemöglichkeiten gegeben sind. In die Statistik fließt im Fall von Mehrfachangaben allerdings lediglich die erste Angabe mit ein. Dies bedeutet, dass die statistischen Angaben zu den „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ keine Informationen über den tatsächlich existierenden Förderbedarf für Deutsch als Zweitsprache geben. So kann Deutsch auch eine von vielen beherrschten Sprachen sein und muss durch den Präfix „Zweit-“ nicht zwangsläufig als die an chronologisch zweiter Stelle erlernte Sprache verstanden werden, vielmehr weist der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ darauf hin, dass von mehrsprachigen Schüler*innen die Rede ist. (Busch 2015, 45f.)

2. Der Migrationspädagogische Blick

Wie in der Einleitung bereits erläutert, soll in diesem Kapitel ein Bezugsrahmen aus migrationspädagogischer Perspektive umrissen werden, aus dem heraus die Schulbücher in einem weiteren Schritt analysiert werden. Dadurch soll der gesellschaftspolitische Kontext, in dem diese Schulbücher zur Verwendung kommen, sichtbar und bekannt gemacht werden. Die Migrationspädagogik als Perspektive auf Machtverhältnisse und -strukturen im Kontext Schule spielt die grundlegende Rolle und wird so als Ausgangsbasis für alle weiteren theoretischen Betrachtungen verstanden.

Die Migrationspädagogik bezieht sich auf den Begriff der Migrationsgesellschaft, der sich in Abgrenzung zu den Begriffen der „Zuwanderungs- oder Einwanderungsgesellschaft“ als umfassendere Bezeichnung versteht, und so die unterschiedlichsten Wanderphänomene miteinschließt. (vgl. Mecheril 2016, 13) Begriffe wie Zuwanderungs- und Einwanderungsgesellschaft sowie das Verständnis des Nationalstaats als „abgeschlossener Container“ werden in der Migrationsgesellschaft kritisiert. Dadurch nämlich würden transnationale und andere hybride Wanderungsformen außer Acht gelassen werden, was nicht den Realitäten von Migrationsbewegungen entspricht. (vgl. Mecheril 2016, 14) Mecheril hält fest, dass Zugehörigkeitsunterschiede und –unterscheidungen für Bildungskontexte in einer Migrationsgesellschaft von großer Bedeutung sind. Demnach liegt der Fokus der Migrationspädagogik auf der Kritik an Konstruktionen von einem „Nicht-Wir“ in Abgrenzung zu einem gesellschaftlichen „Wir“ und der Zuweisung von

Positionierungen und Handlungsräumen in pädagogischen Kontexten. (vgl. Mecheril 2010a, 12ff) Aus der Perspektive der Migrationspädagogik stellt sich so die Frage, inwiefern pädagogisches Handeln diese Zugehörigkeitsordnungen verändern oder schwächen kann, aber auch inwiefern pädagogische Praxen die Erzeugung *des/der Anderen* vornehmen. (vgl. 15f) Für die Benennung dieser Konstruktionen der „Anderen“ führt die Migrationspädagogik als „Kunstwort“ den Begriff des/der Migrationsanderen ein. Dadurch solle „das Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung anzeigen“ und sichtbar gemacht werden (Mecheril 2010a, 17). Der Begriff soll verdeutlichen, dass *Migrant*innen* nur als komplementäres Konstrukt zu *Nicht-Migrant*innen* existieren können, dass *Andere* also stets erst konstruiert werden. Dabei ist wichtig zu bedenken, dass auch der Begriff „Migrationsandere“ keine einheitliche Gruppe beschreibt. Vielmehr soll und kann es als sprachliches Werkzeug dienen, das „auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen verweist“ (ebd.).

Wie die Prozesse der Konstruktion von *Wir* und *die Anderen* verdeutlicht, erfolgt pädagogisches Handeln also stets im Kontext von gesellschaftspolitischen Gegebenheiten und kann folglich auch nie davon getrennt betrachtet werden. (vgl. Jeuk 2013, 107) Paul Mecheril fasst das Konzept der Migrationspädagogik wie folgt zusammen und macht bereits in der kurzen Erläuterung deutlich, dass es hier um einen kritischen Blick auf bestehende Machtverhältnisse geht, die sich in allen gesellschaftlichen – und so auch den pädagogischen – Feldern festschreiben.

Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. Es geht also beispielsweise um die an koloniale Figuren anschließende Konstruktion des und der Fremden [...], um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n) [...], um die Frage der Repräsentation von Migrant/innen im öffentlichen Raum und auch in Bildungsinstitutionen [...], um die Frage nach der Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender Unterscheidungen sowie der Möglichkeiten, gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen [...]. (Mecheril 2010a, 19)

Die vorliegende Arbeit baut auf diese macht- und herrschaftskritische Herangehensweise auf und verwendet Begriffe wie *Migrationsandere*, *Migrationsgesellschaft* sowie *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* im Verständnis der Migrationspädagogik als diskursive Konstrukte, die das Sprechen und Schreiben über migrationsbedingte Themen im Bereich Bildung und Erziehung ermöglichen, um in ebendiesem Kontext Handlungsfähigkeit zu

ermöglichen. Durch den migrationspädagogischen Filter wird an dieser Stelle ein Blick auf die Lehrplan- und gesetzlichen Bestimmungen der Zielgruppe der in späterer Folge analysierten Schulbücher geworfen, um dadurch sichtbar zu machen, inwiefern die formale Konstruktion Migrationsanderer im schulischen Kontext geschieht.

2.1. Der migrationspädagogische Blick auf die Lehrplanbestimmungen

Lehrpläne, die gesetzliche Grundlage für Unterricht an österreichischen Schulen sind, fungieren als kommunikatives Medium zwischen Gesetzgeber und der schulischen Praxis. Lehrpläne und Curricula sind „legitimierte und legitimierende Texte, die sich an der Produktion von Wahrheit, Normalität und Realität beteiligen“ (Mineva/Salgado 2014, 182). Sie sind Teil des Diskurses über migrationsandere Schüler*innen und sind deshalb relevant für die vorliegende Arbeit. Lehrende verfolgen die im Lehrplan formulierten pädagogischen Zielsetzungen und gestalten dadurch diese Realität mit, weshalb es von großer Bedeutung ist, sich an dieser Stelle mit der im Lehrplan repräsentierten Perspektive auf andere Erstsprachen als Deutsch auseinanderzusetzen. Die Konstruktion migrationsanderer Schüler*innen aufgrund anderer Erstsprachen als Deutsch geschieht dabei auf formaler Basis in Form von spezifischen Formaten und hat eine institutionelle Diskriminierung derer zur Folge, die aufgrund ihrer Erstsprachen von der Normalitätskonstruktion abweichen. (vgl. Dirim et al. 2010, 23) Das Ziel dieses Kapitels ist es, den Kontext des Einsatzes dieser Schulbücher zu beschreiben sowie die Frage in den Blick zu nehmen, wer als Adressat*innen der Schulbücher gilt und wie diese Gruppe zustande kommt.

Bereits seit dem Schuljahr 1992/1993 haben Schüler*innen, die laut Schulunterrichtsgesetz als außerordentliche Schüler*innen aufgenommen werden (vgl. SchUG, §4), die Möglichkeit an speziellen Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache teilzunehmen. (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016a, 19) Laut Schulunterrichtsgesetz sind diejenigen Schüler*innen als außerordentliche Schüler*innen aufzunehmen, deren „Aufnahme als ordentliche Schüler [sic!] wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache nicht zulässig ist“. (SchUG, §4, Abs. 2) Den betreffenden Schüler*innen „sind in den Schuljahren 2016/17, 2017/18 und 2018/19 in Sprachstartgruppen und Sprachförderkursen jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem

Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen.“ (SchOG, §8e) Seit dem laufenden Schuljahr werden diese Schüler*innen in Deutschförderklassen unterrichtet. Die für den regulären Deutschunterricht sowie für den Förderunterricht von Schüler*innen mit „anderer Muttersprache als Deutsch“ in der Sekundarstufe I formulierten „Besonderen didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (Bundesministerium für Bildung 2016b, 20ff), beinhalten die Aufforderung zum Miteinbezug der „Muttersprache“ in den Unterricht, da diese Sprache „in hohem Maß Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache“ (Bundesministerium für Bildung 2016b, 21) ist. „Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft soll als bereichernd erfahren werden.“ (ebd.) Die Lehrplanbestimmungen behandeln unterschiedliche Gesichtspunkte des Unterrichts, wie Hörverstehen, Lesen und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, etc. Wobei einzig unter den Punkten Sprachbetrachtung und Rechtschreibung Bezug auf die Erstsprache(n) der Schüler*innen genommen wird:

Kontrastive Vergleiche (Muttersprache und Deutsch) können Problembereiche deutlich machen und Fehlschreibungen verhindern. Auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und auf Schwierigkeiten, die sich aus den Unterschieden zu ihrer jeweiligen Muttersprache ergeben, ist durch geeignete Individualisierungsmaßnahmen einzugehen. [...] Erst nach Erarbeitung, Reflexion und Einsicht in die Funktion grammatischer Phänomene können diese im Bedarfsfall auch benannt werden. Dabei ist zu bedenken, dass viele Funktionen grammatischer Phänomene des Deutschen in den verschiedenen Muttersprachen der betroffenen Schülerinnen und Schüler oft keine direkte Entsprechung haben (z. B. die Funktion des Artikels). (Bundesministerium für Bildung 2016b, 22)

Auffallend ist, dass die Erstsprachen der Schüler*innen dabei als Ursprung von Schwierigkeiten gesehen werden und hauptsächlich der durch andere Erstsprachen als Deutsch entstehende zusätzliche Förderbedarf im Fokus der Lehrplanbestimmung liegt. Es entsteht das Bild, andere Erstsprachen als Deutsch hätten beim Zweitspracherwerb hemmende Wirkung. Die Lehrpläne konstruieren eine Normalitätsvorstellung, in der eine monolinguale Gesellschaft vorausgesetzt wird und es deshalb angestrebt wird, dass alle Schüler*innen Deutsch auf Erstsprachenniveau beherrschen. Schüler*innen mit anderen Erstsprachen werden als defizitär, als von der Norm abweichend betrachtet. Obwohl die Realität an österreichischen Schulen eine mehrsprachige ist, wird eine „binäre Opposition her[gestellt]“ (Busch 2015):

Es wird unterschieden „zwischen einer markierten Kategorie („SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“) einerseits und einer nicht markierten, dominanten, stillschweigend als gegeben vorausgesetzten andererseits, die auch dann noch als >Normalfall< angenommen wird, wenn ihr, wie das in den Wiener Volksschulen seit Jahren der Fall ist, weniger als die Hälfte der Schüler_innen zugerechnet wird. (Busch 2015, 46)

Auch in der Sekundarstufe I beläuft sich der statistische Wert auf rund 55% der Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch in Wien und rund 27% in Österreich. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017a, 30; 36) Dahingehend stellt sich für die Schulbuchanalyse die Frage danach, ob und inwiefern die Schüler*innen in Zusammenhang mit ihren Erstsprachen als defizitär dargestellt werden.

2.2. Der migrationspädagogische Blick auf *Interkulturelles Lernen*

Mehrsprachigkeit weicht – wie bereits beschrieben – von der Normalitätsvorstellung eines*einer österreichischen Schülerin*Schülers ab und wird als Störung der imaginierten sprachlichen Homogenität verstanden. Diese imaginierte Homogenität wird auch im pädagogischen Ansatz des Interkulturellen Lernens reproduziert, der in den Lehrplanbestimmungen verankert ist und im Rahmen von Kulturalität auch Sprachigkeit thematisiert. Anders als die Interkulturelle Pädagogik will die Migrationspädagogik Wir/Sie-Konstruktionen und -Reproduktionen sichtbar machen und hinterfragen. Diese beiden Ansätze werden einander an dieser Stelle gegenübergestellt, um zu verdeutlichen, dass eine migrationspädagogische Perspektive Eingang in Lehrpläne und schulische Praxis finden muss, um einer Reproduktion von homogen imaginierten Migrationsanderen entgegenzuwirken und im Zuge dessen einer Konstruktion von Zugehörigkeit zur Gruppe der *Anderen* aufgrund von Erstsprachen zu verhindern.

Ziel des im Lehrplan verankerten Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ soll es sein, „kulturelle Werte“ zu erleben, zu begreifen und mitzugestalten, wobei alle Schüler*innen des Klassenverbandes als gleichberechtigte Teilnehmer*innen agieren und ihre „besonderen Fähigkeiten und Stärken“ Einzug in den Unterricht finden sollen; in Zusammenhang mit diesen werden die „Muttersprachen“³ der Schüler*innen genannt.

³ Für eine Kritik des Begriffs „Muttersprache“ siehe Kapitel 1.3.3 zu Erstsprache(n).

(vgl. Bundesministerium für Bildung 2016b, 49) Die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt für individuelle Entwicklung und Arbeitsmarkt wird betont, und an die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit appelliert. In kurzen Worten wird außerdem auf sprachwissenschaftliche Erkenntnisse eingegangen, die den Mehrsprachigkeitsunterricht unterstützen können. So zum Beispiel der Ansatz der „Language Awareness“ und der Hinweis auf „Interlanguage“ als Phänomen des Zweitspracherwerbs. (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016b, 50)

Die „Interkulturelle Pädagogik“, auf der das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ aufbaut, steht jedoch aus unterschiedlichen Gründen in der Kritik moderner Forschung zu Migration und Bildung. Um diese Kritikpunkte beleuchten zu können, bedarf es einer kurzen Schilderung der Entwicklung des pädagogischen Feldes:

In der theoretischen Auseinandersetzung mit Migration und Bildung – als Folge der Arbeitsmigration in den deutschsprachigen Raum ab Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts – lassen sich zwei paradigmatische Ansätze festmachen: Die „Ausländerpädagogik“ sowie die „Interkulturelle Pädagogik“. Während die beiden pädagogischen Prinzipien sich zwar auf unterschiedliche Weise der natio-ethno-kulturellen Differenz nähern (dazu genauer, siehe Kapitel 3.1.), fließen sie in der Praxis jedoch oft ineinander. (vgl. Mecheril 2010b, 69f.)

Die »Anderen« in »Ausländerpädagogik« und »Interkultureller Pädagogik«

Paradigmatische Ansätze Merkmale	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Wer gilt als »Andere«?	spezifische Andere (»Ausländer«)	alle sind (einander) Andere
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität
Unterschiedskonzept	Defizit	Differenz
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

Abbildung 1: Mecheril (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft, 61.

Nach dem tabellarischen Vergleich der beiden pädagogischen Stränge nach Mecheril (2010, 61) nimmt die „Ausländerpädagogik“ eine Defizit-, Förder- und Sonderperspektive ein – mit dem Ziel der Assimilation, das heißt der „Anpassung von Minderheiten an Mehrheiten bei gleichzeitiger Aufgabe der Merkmale, die für die Angehörigen der jeweiligen Minderheit charakteristisch sind“ (Plutzar 2010, 15). Im Gegensatz dazu

versucht die Interkulturelle Pädagogik Differenzen anzuerkennen und Begegnung „zwischen den Kulturen“ zu fördern. Nachdem die „Ausländerpädagogik“ mit ihrem defizitorientierten Blick auf Migrationsandere bereits in den 1970er-Jahren stark kritisiert wurde, hinterfragt Mecheril (2010, 62ff) die „Interkulturelle Pädagogik“ in Bezug auf nation-ethno-kulturelle Differenzen. Er formuliert vier Kritikpunkte: Die Bezeichnung „interkulturell“ sieht er insofern als problematisch, als sie >Kultur< als zentrales Unterscheidungsmerkmal der Schüler*innen heranziehe und damit zu eingeschränkt vorgehe; sie blende dabei „politische, ökonomische, rechtliche Linien“ aus (Mecheril 2010, 64). Ein weiterer zentraler Kritikpunkt befasst sich mit der Vereinheitlichung von „Kultur“, wie sie in unterschiedlichsten Kontexten vorgenommen wird. Dabei wird von einem „Inseldenken“ gesprochen, das Kulturen als abgeschlossene Einheiten verstehe, zwischen denen es zu vermitteln gelte, wobei Hybridisierungen und Grenzüberschreitungen außer Acht gelassen werden. Als dritten Kritikpunkt nennt Mecheril die Fortführung der „Ausländerpädagogik“. Personen, die als „kulturell anders“ imaginiert werden, stehen im Zentrum der Interkulturellen Pädagogik. Sie werden zu „den Anderen“ gemacht und nur im Kontext dieser Andersartigkeit wird von „interkulturell“ gesprochen. Durch das Zurückgreifen auf die „Interkulturelle Pädagogik“ fast lediglich im Zusammenhang mit Migrant*innen, erweist sie sich als „Ausländerpädagogik“ in neuem sprachlichem Mantel. (vgl. Mecheril 2010b, 64f.) Als vierten und letzten Kritikpunkt beschreibt Mecheril den Begriff „Kultur“ als „Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ (ebd., 66). Dass die Abgrenzung von der sogenannten „Ausländerpädagogik“ nicht vollständig gelinge, zeige sich auch anhand der Definition von Interkulturellem Lernen im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:

[...] besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem i[n]terkulturellen L[ernen] in der Schule (hier *fächerübergreifend*) sowie in Kontexten des Fremd- und Zweitsprachenlernens entgegengebracht. (Höhle 2010b, 141f.)

Es zeigt sich, dass auch in relativ aktuellen Definitionen zum pädagogischen Feld des Interkulturellen Lernens die Verbindung zu Deutsch als Zweitsprache gezogen wird. Interkulturelles Lernen wird dementsprechend vor allem für diejenigen Lernenden als relevant deklariert, die andere Erstsprachen als Deutsch sprechen – und nicht jedoch für alle Schüler*innen! Auch dass die Ausführungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zum Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ im Rahmen

der Informationsblätter „Migration und Schule“ erhältlich sind und gemeinsam mit den Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache veröffentlicht wurden, bestätigen das Verständnis von „Interkulturellem Lernen“ als in erster Linie ein für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch relevantes Prinzip. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass „Menschen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘, die AdressatInnen interkultureller Angebote, schnell zu ExpertInnen ‚ihrer Kultur‘ erklärt“ (Dirim/Binder/Pokitsch 2016, 142) werden.

Auch Rösch (2009) betont die Gefahr der Kulturalisierung durch Lehrende. Sie plädiert für eine positive Haltung gegenüber den Erstsprachen der Schüler*innen bei gleichzeitiger reflexiver Auseinandersetzung mit genannten Gefahren. (vgl. Rösch 2009, 30f.) In der Interkulturellen Pädagogik werden oft ungewollt Wir- und Nicht-Wir-Zugehörigkeiten reproduziert indem Individuen homogenisierten Gruppen zugeordnet werden. Da dadurch Mehrfachzugehörigkeiten ausgeschlossen werden (vgl. Dirim/Binder/Pokitsch 2016, 143), bedarf es einer Sichtbarmachung dieser Kulturalisierungen. Dirim, Binder und Pokitsch sprechen von einer Fortschreibung kolonialer Logik und bedienen sich in ihrer Analyse von Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken ebenfalls der postkolonialen Theorie, um dem Ausschluss von hierarchisierten Gruppen entgegenzuwirken. (vgl. ebd., 143) Die migrationspädagogische Perspektive fußt auf postkolonialen Theorien, die eine Sichtbarmachung von Zugehörigkeitsordnungen ermöglichen. In Anlehnung an den tabellarischen Überblick zu „Ausländerpädagogik“ und „Inklusive Pädagogik“ stellt folgende Tabelle den Versuch dar, die Migrationspädagogik anhand der selben Aspekte zu beschreiben:

Merkmale	Migrationspädagogische Perspektive
Wer gilt als „Andere“?	zu Anderen gemachte
Unterscheidungskriterium	hergestellte (sprachliche) Differenz
Thematischer Fokus	natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit
Unterschiedskonzept	Andersheit
Handlungsperspektive	Anerkennung
Handlungskonzept	gesellschaftlich existierende Macht- und Dominanzverhältnisse sichtbar machen

Abbildung 2: Migrationspädagogische Perspektive (Verf.)

2.3. Der migrationspädagogische Blick auf andere Erstsprachen als Deutsch

Bei der Betrachtung von Auswirkungen des Einbezugs von Erstsprachen stellt sich unweigerlich die Frage nach dem Grund für die Tatsache, dass andere Erstsprachen als Deutsch überhaupt Einzug in die aktuellen DaZ-Schulbücher gefunden haben. Dazu ist es notwendig, einen Blick auf die verschiedenen Spracherwerbstheorien zu werfen, die unterschiedliche Herangehensweisen in der Praxis zur Folge haben.

Aktuelle Einführungen in die Sprachdidaktik schildern verschiedene Theorien zum Zweitspracherwerb. Die Spracherwerbsforschung untersucht den Erst-, Zweit- sowie Fremdspracherwerb und unterscheidet zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb. (vgl. Boeckmann 2010, 300) Kniffka und Siebert-Ott beschreiben diese unterschiedlichen Aneignungsprozesse als *lernen*, d.h. sich eine Sprache gesteuert anzueignen, und *erwerben*, also dem Erlernen einer Sprache ohne formalen Unterricht. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 29) Einige, zum Teil schon überholte und vielfach kritisierte Theorien, die sich in den aktuellen Sprachdidaktiken wiederfinden, sollen an dieser Stelle Einblick in die linguistische Forschung bieten. Grundsätzlich ist in der Fachliteratur Uneinigkeit über die unterschiedlichen Theorien zu vernehmen. Aus der Frage, welche Rolle Erstsprachen beim Zweitspracherwerb einnehmen, entwickelten sich zwei sprachwissenschaftliche Grundströmungen. Der Identitätshypothese, die davon ausgeht, dass sprachliches Vorwissen keinen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat, steht dabei die Kontrastivhypothese gegenüber, die sprachliches Wissen als entscheidend für den Erwerb weiterer Sprachen definiert. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, 34f.) Die Kontrastivhypothese wird bei Jeuk als widerlegt dargestellt, da im schulischen Fremdspracherwerb zu beobachten ist, dass auch Sprachen mit großen Unterschieden erlernt werden können, während bei Ähnlichkeiten von Sprachstrukturen diese zum Teil sehr schwer zu erlernen sind. (vgl. Jeuk 2013, 31) Die in Abgrenzung dazu formulierte Identitätshypothese, die davon ausgeht, dass jede neu erlernte Sprache auf dieselbe Weise erworben wird wie die Erstsprache, wird insofern kritisch betrachtet, da sich beobachten lässt, dass die Erwerbsschritte bei Erst- und Zweitsprache von unterschiedlicher Dauer sind. (vgl. Jeuk 2013, 32) Eine aus diesen beiden Hypothesen resultierende dritte Hypothese, die Interlanguagehypothese, geht von Zwischenstadien beim Zweitspracherwerb aus, die sowohl Merkmale von Erst- als auch Zweitsprache vorweisen.

(vgl. Jeuk 2013, 35) Die meisten dieser sprachwissenschaftlichen Theorien beschäftigen sich mit bilingualen Spracherwerb oder Fremdspracherwerb. Die Forschung konzentriert sich hingegen kaum auf migrationsbedingten Zweitspracherwerb, weshalb sich auch keine der sprachwissenschaftlichen Theorien für den Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb durchgesetzt hat. (vgl. Jeuk 2013, 37) Jeuk beschreibt die Wichtigkeit des Einbezugs unterschiedlicher Faktoren in die Theorien des Zweitspracherwerbs, so zum Beispiel die Sozialisationsbedingungen der Lernenden. Er kommt zum Schluss, dass keine der Theorien diesem Anspruch gerecht werden kann. (vgl. Jeuk 2013, 31) Der migrationspädagogische Ansatz plädiert dafür, den Zweitspracherwerb immer auch eingebettet in soziale und gesellschaftliche Bedingungen zu betrachten. (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 99)

Obwohl bisher keine der Spracherwerbstheorien für den Erwerb einer migrationsbedingten Zweitsprache dies bestätigt, scheint es in der alltäglichen pädagogischen Praxis Konsens zu sein, von „defizitärer Halbsprachigkeit“ (vgl. Neuland/Peschel 2013, 37) oder von elaborierter „Muttersprache“ als Voraussetzung für den Zweitspracherwerb zu sprechen. (vgl. Springsits 2015, 99) Diese Phänomene werden von der Universität Potsdam in einer Stellungnahme als „populärer Mythos“ bezeichnet und widerlegt. (vgl. Wiese et. al. 2012) Weitgehende Einigkeit besteht darüber, dass Erstsprachen den Zweitsprachenerwerb insofern beeinflussen, als dass Strategien und Systeme übernommen werden. (vgl. zum Beispiel: Jeuk 2013, 25; Dirim 2005, 53). Außerdem kann laut Boehrer (2004, S.14f.) eine Würdigung der Erstsprache der Lernenden eine Sprach- und Identitätskrise verhindern und der Einbezug der Erstsprache(n) in den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht erweist sich laut Rösch besonders dann als sinnvoll, wenn durch Sprachvergleiche das Sprachbewusstsein der Lernenden gefördert werden kann. (vgl. Rösch 2007, 296) Dieses Argument stützt sich auf den Ansatz der Language Awareness, auch Sprachaufmerksamkeits-Ansatz genannt. (vgl. Knapp 2010, 296) Dieser bietet eine Möglichkeit der Umsetzung des pädagogischen Ziels der Mehrsprachigkeit, indem die Erstsprachen der Lerner*innen in den Unterricht miteinbezogen werden und damit das Ziel verfolgt wird, eine sprachliche Metaebene zu vermitteln. (vgl. Gürsoy 2010, 2)

2) Die spracherwerbstheoretischen Überlegungen und ihre Verflechtungen mit migrationspädagogischen Perspektiven führen zu den folgenden Analysefragen.

- **Inwiefern werden Erstsprache(n) der Lernenden im Lehrwerk berücksichtigt?**
- **Fördert das Lehrwerk Sprachvergleiche, um dadurch das Sprachbewusstsein der Lernenden zu steigern? Wenn ja, wie?**

2.4. Zwischenfazit: Bezugsrahmen

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass mit der Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache und Schüler*innen mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. mit anderer Erstsprache als Deutsch bzw. mit Deutsch als Zweitsprache, konstruiert der Lehrplan bereits formell die Gruppe der „Anderen“, als diejenigen, die Förderbedarf im Unterrichtsfach Deutsch aufweisen, also in der Deutschen Standardsprache „Defizite“ vorweisen. Die im Lehrplan formulierte Zielgruppe wird anhand der Erstsprachen der Schüler*innen definiert:

Teilnahmeberechtigt sind alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ebenfalls ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft. (Informationsblatt Nr.4, S.21)

Es entsteht durch diese Art der Differenzierung eine Gruppe, der Sprachdefizite zugeschrieben werden. Im Rahmen des Lehrplans wird immer wieder auch auf „kulturelle“ Eigenheiten hingewiesen, die im Unterricht mit Schüler*innen nichtdeutscher Muttersprache thematisiert werden sollen. Ziel davon solle es sein, „das Anderssein des jeweiligen anderen wahrzunehmen, zu verstehen und sich damit kritisch auseinanderzusetzen; unter Umständen vorhandene Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abzubauen, die eigene Kultur zu relativieren und entsprechend diesen Einsichten zu handeln.“ (Bundesministerium für Bildung 2016b, S.8) Der Deutschunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Lebenswelten von Schüler*innen nichtdeutscher Muttersprache soll diesen dabei behilflich sein „Voraussetzungen für deren schulische und gesellschaftliche Integration“ (ebd., S. 20) zu schaffen. Es wird also impliziert, dass ebendiese Schüler*innen nicht nur schulisch, sondern auch gesellschaftlich *nicht integriert* sind und deshalb einer Sonderbehandlung bedürfen. Dies kann auch so verstanden werden, dass den Schüler*innen ein geringerer Wert für die österreichische Gesellschaft zugeschrieben wird. So wird ihnen vermittelt, dass sie zusätzliche Leistungen erbringen müssen, um mit den Nicht-Anderen gleichgestellt zu sein:

Indem der Wert der Anderen in ihrem Wert bemessen wird, den sie für „unsere“ Gesellschaft haben, wird zugleich die an rassistische und koloniale Bilder der „Gesellschaftsschädlichkeit“ anschließende Möglichkeit der „Nutzlosigkeit“, „Belastung“ und „Überflüssigkeit“ der Anderen erzeugt. (Castro Varela/Mecheril 2010, 31)

Es werden also Zugehörigkeitsordnungen konstruiert, bei denen Sprache eng im Zusammenhang mit „Kultur“ gesehen wird. „Kultur“ dient dabei als ein Begriff, der im Rahmen des Lehrplans nicht ausführlicher erläutert, sondern als allgemeinverständlich vorausgesetzt wird. Dass im Konzept der Interkulturellen Pädagogik Kultur als Unterscheidungsmerkmal in pädagogischen Kontexten herangezogen wird, sehen Diem und Radtke als Folge von Misserfolg pädagogischer Bemühungen. Denn erst wenn ein sogenannter Misserfolg eintrete, werde die „kulturelle Differenz“ nicht mehr ignoriert und diene fortan der Unterscheidung und der „Legitimation des Scheiterns“ (Diem/Radtke 1999, 68). Dies zeigt sich auch am steigenden Forschungsinteresse an den Schulleistungen Migrationsanderer nach dem sogenannten „PISA-Schock“. (vgl. Mecheril 2010b, 65) Das Anderssein wird jedoch nicht nur durch die formelle Zuteilung zu einem Förderunterricht, einer unverbindlichen Übung oder Unterstützendem Sprachtraining Deutsch konstruiert, es wird in den Lehrplänen auch explizit benannt. (Bundesministerium für Bildung 2016b, 8) Durch die formelle Festlegung der SchülerInnen als die Gruppe der „Anderen“ werden Zuschreibungen getätigt und Kompetenzen bzw. Nicht-Kompetenzen impliziert. Dies kann dazu führen, dass es zu dem in der Migrationspädagogik stark kritisierten „Inseldenzen“ kommt. Dabei werden „Kulturen“ als Inseln verstanden, zwischen denen es zu vermitteln gilt. Dies trägt somit „seiner Optik und Logik nach zur Vereinheitlichung von kulturellen Gebilden [bei], welche jedoch viel eher als Gebilde der Differenz zu verstehen und insbesondere unter gegenwärtigen Bedingungen durch starke Vernetzungen und Überlagerungen gekennzeichnet seien.“ (Mecheril 2010b, 64)

Wiater beschreibt Mehrsprachigkeit als „Normalfall von Sprachigkeit“ (Wiater 2013, 12) mit direkten Auswirkungen auf die Schule, während der Fokus bei Dirim und Mecheril auf „Mehrsprachigkeit als Abweichung der Normalität“ (Dirim/Mecheril 2010, 108) im schulpädagogischen Feld liegt und sie dafür plädieren Mehrsprachigkeit anzuerkennen, anstelle der Verfolgung des schulischen Ziels der sprachlichen Homogenisierung (vgl. Springsits 2016, 248). Zusammengefasst bedeutet dies: „Einer mehrsprachigen Realität steht in Österreich und Deutschland ein Bildungssystem gegenüber, in dem [...] Deutsch

die dominante und in den allermeisten Fällen auch einzige Unterrichtssprache darstellt.“ (Springsits 2016, 248) Der dominanten Sprache wird auch in der Alltagsrealität Vorrang zugesprochen, was sich unter anderem darin kennzeichnet, dass die Infragestellung dieser monolingualen Vorrangstellung weiterhin empört. (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 108) Diese monolinguale Normalität lässt sich auch darauf zurückführen, dass „[d]ie Gleichstellung von ‚Volk‘, ‚Sprache‘ und ‚Nation‘ im monolingual verfassten Nationalstaat zum vermeintlich legitim wirkenden Zwang von sprachlicher Vereinheitlichung und zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung [führt]“ (ebd.). Im Sinne des Nationalstaates ist es also, die gesellschaftliche Monolingualität fortzuschreiben, um sich selbst dadurch zu legitimieren und zu erhalten. (vgl. Wiater 2013, 16) Die Schule als staatliche Institution liefert dazu ihren Beitrag, indem sie Monolingualität weiterhin als „Normalfall von Sprachigkeit“ produziert:

Die Produktion legitimer und illegitimer Sprachen durch die Schule wird organisiert von, so ließe es sich zusammengefasst sagen, einer Grundorientierung, die monolinguale Virtuosität zum Normalfall erhebt. Diese Orientierung ist nicht nur an die Vorstellung gekoppelt, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit die Ausnahme darstellen, sondern führt zuweilen zu der Annahme, dass Zweisprachigkeit das Individuum in seiner psychischen Integrität schädige. (Dirim/Mecheril 2010, 109)

Die in Kapitel 1.3. beschriebene Hegemonie des monolingualen Habitus lässt sich in den hier betrachteten Lehrplanbestimmungen wiederfinden. Bei ihrer Durchsicht lässt sich erkennen, dass die Schule das Ziel der sprachlichen Homogenisierung verfolgt, das heißt Deutsch als sprachliche Norm versteht und Schüler*innen, die aufgrund anderer Erstsprachen als Deutsch von dieser Norm abweichen als defizitär versteht. Bei der Betrachtung des pädagogischen Konzepts des Interkulturellen Lernens wird deutlich, dass dieses als für „kulturell“ und sprachlich *andere* Schüler*innen vorgesehenes Prinzip verstanden wird. Durch Kulturalisierungen, die sich auf die Erstsprachen der Schüler*innen berufen, werden Mehrfachzugehörigkeiten ausgeschlossen und eine monolinguale Hegemonie fortgeschrieben. In der Definition der Zielgruppe für „Interkulturelles Lernen“ wird deutlich, dass über die formale Konstruktion einer Gruppe von *Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch* der Diskurs über Migrationsandere Schüler*innen aufrechterhalten wird. Die betrachteten Spracherwerbstheorien verdeutlichen, dass ein Einbezug der Erstsprachen der Schüler*innen nicht per se abzulehnen ist, da beim

Spracherwerb Strategien aus verschiedenen Sprachen übernommen werden und den Erwerb z.B. durch Sprachvergleiche unterstützen können.

3. Zugehörigkeit und Othering

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der gesellschaftliche, sprachwissenschaftliche und schulpolitische Rahmen abgesteckt wurde, in dem sich die Auseinandersetzung mit *Schüler*innen anderer Erstsprachen als Deutsch* bewegt, gilt es in diesem Kapitel, die theoretische Perspektive auf die Schulbuchanalyse zu erarbeiten. Wie mehrfach beschrieben, dient die Migrationspädagogik rund um Paul Mecheril als zentraler kritischer Blick auf die Monolingualisierung und Natio-Ethno-Kulturalisierung von Schule. Für das notwendige vertiefte Verständnis einer migrationspädagogischen Analyse von Lehrwerken, ist es wichtig, in einem ersten Schritt die ihr zugrunde liegende Theorie der Postcolonial Studies – oder Postkoloniale Theorien – genauer zu betrachten. Als einer der Begründer*innen der Postkolonialen Theorien gilt Edward Said und sein Werk zur Orientalismuskritik. Darin beschreibt Said das Phänomen des Orientalismus und meint damit die Gegenüberstellung zweier Positionen – dem „Orient“ und dem „Okzident“ – welche beide diskursiv konstruierte Kategorien darstellen und sich über die Abgrenzung von der jeweils anderen definieren. (vgl. Said 2009, 9ff) Nach Said ist der Orientalismus „ein westlicher Stil, den Orient zu beherrschen, zu gestalten und zu unterdrücken“ (ebd., 11), wobei dies immer in Abgrenzung zum Okzident geschieht. Der Orient ist „das Andere“, das Fremde über welches der Okzident, das „Wir“ definiert wird. Das „Wir“ bleibt dabei unhinterfragt und nicht näher erläutert, es definiert sich in Abgrenzung zu den konstruierten und imaginierten Eigenschaften des „Nicht-Wir“ und versteht sich als diesem überlegen. Er beschreibt dieses „Fremdmachen“ als gewaltvolle koloniale Praxis (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010, 42), die als „Othering“ Eingang in die postkolonialen Theorien findet.

Im Zusammenhang mit den aus eurozentristischer Sicht konstruierten Orientbildern beschreibt Rommelspacher deren Fortsetzungen und Veränderungen im Laufe der Zeit. So erfüllt/e das „Othering“ damals wie heute zwar unterschiedliche Funktionen, dient/e allerdings stets dem Ziel, die eigene Position zu begründen und zu bestärken. So skizziert Rommelspacher, wie sich die Vorstellung von der „Verworfenheit des anderen [...], der in

seiner Brutalität und Lüsternheit das Gegenbild zum tapferen, redlichen und gläubigen Christenmenschen darstellte“ (Rommelspacher 2002, 100) veränderte – hin zu einer „regelrechte[n] Orientschwärmerei“ (ebd. 101), nachdem Europa nach den Kreuzzügen weltpolitisch einen sehr viel sichereren Standpunkt eingenommen hatte. Dabei standen Faktoren wie Exotik, Theater, Mode und Sexualität im Vordergrund, die es ermöglichten, eigene, unterdrückte und verbotene Wünsche und Vorstellungen auf das oder die und den Fremde*n zu projizieren, und so diese Faszinationen ausleben zu können. Rommelspacher spricht in diesem Zusammenhang von „Exotisierung“ als „spielerische Form der Vereinnahmung“ (ebd.). Zu dieser Zeit erfolgte auch die Veröffentlichung der Märchen von 1001 Nacht durch den französischen Wissenschaftler Antoine Gaillard. In ihnen wird das Fremde genutzt, „um das eigene reizvoller zu machen“ (ebd.) und um exotische Effekte zu erzielen. Dies sollte gelingen, indem ein reizvolles, romantisiertes Bild des Orient produziert wird, das Alltag und Elend ausblendet. Diese kolonialen Formen der Differenzmarkierung sind auch gegenwärtig präsent.

So beschreibt Terkessidis die „Exotisierung“ als Beispiel für einen Akt der **Entantwortung**⁴ – also dem, „was mit Individuen passiert, welche von [...] Zuschreibung betroffen sind“ (Terkessidis 2004, 186). Alles Agieren einer von Zuschreibungen betroffenen Person wird als Agieren des „Anderen“ verstanden, nicht mehr als individuelles Handeln, was das handelnde Individuum einerseits aus der Verantwortung zieht, und ihm andererseits die Möglichkeit zur Antwort nimmt, denn das Handeln ist sozusagen „vorbestimmt“ durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Der einzige Ausweg aus der Entantwortung besteht darin, sich als „Ausnahme“ oder als „Anwalt“ der nichtzugehörigen Gruppe zu positionieren. (vgl. ebd. 186f.) Allerdings beschreibt Terkessidis auch die Schwierigkeit des Entzugs aus der Entantwortung, die auf der fortschreitenden Zuschreibung basiert. So führe die Kontinuität und Wiederholung der Zuschreibung oft dazu, dass sich betroffene Personen tatsächlich mit den zugeschriebenen Eigenschaften identifizieren. (vgl. ebd., 192) Neben dem Akt der Entantwortung beschreibt Terkessidis weitere Akte der Diskriminierung von Migrationsanderen, die er als das „Inventar der rassistischen Situationen“ zusammenfasst. (vgl. Terkessidis 2004, 172-202) Mit der bewussten Verwendung des Begriffs „Rassismus“ kämpft Terkessidis dagegen an, dass dieser nur im Zusammenhang mit

⁴ Die Entantwortung wird an dieser Stelle markiert als eine von fünf für die Analyse relevanten Unterkategorien, die im Folgenden bei erstmaliger Erwähnung ebenfalls fettgedruckt werden.

Nationalsozialismus und Kolonialismus und deren grausamen Begebenheiten verknüpft, und sonst vielfach vermieden wird. (vgl. Rommelspacher 2009, 33) Denn neben offensichtlich rassistischen Übergriffen und Gewalttaten – wie sie in der NS- und Kolonialzeit verübt wurden – existiert eine auf rassistischen Diskursen basierende Diskriminierung von Migrationsanderen, die oft nicht als Rassismus erkannt oder benannt wird – obwohl sie in ihrer Logik und ihrem System nichts anderes sind. So sind moderne Formen von Rassismus nicht mehr nur an körperliche Merkmale geknüpft, sondern werden anhand weit vielfältigerer Unterscheidungsmerkmale wirksam. Zentral ist dabei immer das Moment der Macht, da mit Rassismus eben immer auch gesellschaftliche Diskriminierungen einhergehen. Wie Rommelspacher beschreibt, findet Diskriminierung immer dann statt, „wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe [auch symbolisch; Anm. K.K.] an der Gesellschaft haben.“ (Rommelspacher 2009, 30) Wie entlang des Konzepts des „Otherings“ beschrieben, liegt das Paradox darin, dass es die Diskriminierung ist, die die sogenannten *Anderen* erst hervorbringt – nicht umgekehrt! Velho spricht bei diesen nicht offensichtlichen Gewaltformen, den Diskriminierungen also, von Alltagsrassismus und beschreibt diesen als Mechanismus, der darüber entscheidet, „wer fraglos dazugehört und wer nicht als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft gilt und entsprechend ‚besondert‘, herabgewürdigt und exkludiert wird oder offene Gewalt erfährt“ (Velho 2016, 11). So verwendet auch Terkessidis bewusst den Begriff des Rassismus, wenn er die kleinen, sich wiederholenden Erlebnisse Migrationsanderer beschreibt, die dafür sorgen, dass sie sich nicht zugehörig fühlen, die markieren, dass sie „woanders hingehören“. In „Die Banalität des Rassismus“ interviewt er Migrant*innen zweiter Generation – also die Nachkommen derer, die nach Deutschland eingewandert sind – in Hinblick auf ihre Position in der Gesellschaft und deckt dabei die so eben beschriebene systematische, oft nur schwer identifizierbare Seite von Rassismus auf. (vgl. Terkessidis 2004)

Die Überlegungen Paul Mecherils zur Migrationsgesellschaft beziehen sich nun genau auf diese Ansätze und Erkenntnisse Postkolonialer Theorien. So beschreibt Mecheril, wie Migrationsandere in pädagogischen Kontexten in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft auf verschiedenen Ebenen konstruiert werden. Ein Unterscheidungsmerkmal ist dabei die „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Kapitel 3.1.), für die Mecheril (2003) konkrete

Konzepte formuliert, die diese Unterscheidung bewirken. „Othering“ geschieht laut Mecheril durch den Prozess der Subjektivierung (Kapitel 3.2.), bei dem Individuen in sozialen Kontexten zu Subjekten gemacht werden. Dabei werden den Individuen von machtvolleren Positionen aus bestimmte Subjektivierungspositionen angeboten, die eine Hierarchisierung bewirken. Subjektivierungspraxen bewirken demnach im Fall von inferiorisierenden Subjektivierungsangeboten „Othering“. Da natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit auch anhand von Sprache(n) konstruiert wird, wird für die folgende Analyse eine Verflechtung der Perspektiven auf das Konzept von Zugehörigkeit mit einer linguizismuskritischen Perspektive vorgenommen. Diese, sich auf das Unterscheidungsmerkmal Sprache beziehende kritische Theorie wird zuletzt ausführlich beschrieben (Kapitel 3.3.). Die aus Terkessidis' Interviews resultierenden rassistischen Akte werden in dieser Arbeit schließlich mit den theoretischen Hauptanalysekategorien der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“, der „Subjektivierungstheorie“ sowie der „Linguizismuskritik“ verwoben und dienen in weiterer Folge als Unterkategorien für die Analyse der Schulbücher.

3.1. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonzepte

Der Begriff ‚natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit‘ sieht von weiteren Kategorien neben „Nation“, „Ethnie“ und „Kultur“ – wie beispielsweise ‚sozialem Geschlecht‘, ‚Klasse‘, oder ‚sozialem Milieu‘ – ab, um dadurch einen „fiktionalen Status“ zu erzeugen. Diese Sichtbarmachung von Fiktion (und Unvollständigkeit) soll ermöglichen, empirisch mit der konstruierten Kategorie „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit“ zu arbeiten und dabei gesellschaftlich existierende Macht- und Dominanzverhältnisse in den Fokus zu nehmen. Das Kunstwort „natio-ethno-kulturell“ beschreibt Phänomene der Zugehörigkeit in Kontexten von Migration und soll dadurch sichtbar machen, wie unscharf und diffus die in Migrationskontexten angewandten Kategorien verwendet werden. (vgl. Mecheril 2003, 23)

Die Bedeutungen der Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ verschwimmen ineinander und können nur deshalb in politischen und sozialen Bereichen wirken (vgl. Mecheril 2010a, 14):

„Denn diese Unklarheit ist der Hintergrund, vor dem es möglich wird, Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen, die dem Gebrauch solcher Bezeichnungen wie ‚türkisch‘, ‚italienisch‘, ‚deutsch‘, ‚arabisch‘ zugrunde liegen.“ (Mecheril 2010a, 14)

Natio-ethno-kulturelle Kontexte sind somit „imaginierte Räume mit territorialer Referenz“ (Mecheril 2003, 25). Um das Wirksamwerden dieser diffusen, auf Imagination basierenden Kategorisierungspraxis sichtbar zu machen, kreiert Mecheril (2003) das Kunstwort. Er unterscheidet zwischen einem natio-ethno-kulturellen „Wir“, das sich durch die Existenz eines natio-ethno-kulturellen „Nicht-Wir“ definiert. Das „Nicht-Wir“, das „nicht hierher, an diesen Ort gehört und deshalb hier vermeintlich legitimerweise über weniger Rechte verfügt“ (Mecheril 2010a, 14) wird, im Gegensatz zum nicht-markierten Wir, als „anders“ markiert. Natio-ethno-kulturelle Unterscheidungen verfolgen das Ziel, die gesellschaftliche Ordnung zu erhalten, in der ein majoritäres „Wir“ als über allem stehende Norm verstanden wird. Mecheril beschreibt „prekäre Zugehörigkeitsrealität“ als wissenschaftliches Feld, in dem „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ als Untersuchungsperspektive fungiert. (vgl. Mecheril 2003, 23) In seinem Verständnis sind natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskontexte „faktisch imaginäre Räume“, in denen Einzelne ein „handlungsrelevantes Verständnis ihrer selbst erlernen und praktizieren“ (ebd., 25). In diesen Räumen können Individuen „Zugehörigkeitserfahrungen“ machen, in denen sie ihre eigene Position wahrnehmen, sie können Erfahrungen des Einbezogen-Seins ebenso wie des Ausgeschlossen-Seins machen. (vgl. ebd., 28) Diese Erfahrungen basieren auf Zugehörigkeitskonzepten, die drei wesentliche Aspekte einschließen: Mitgliedschafts-, Wirksamkeits- und Verbundenheitskonzepte. Diese Zugehörigkeitskonzepte sind als Machtphänomene zu verstehen, die Zugehörigkeit praktizieren und modifizieren, sie sind produktiv ebenso wie repressiv und fungieren mit den Zielen der Normierung, Disziplinierung und Normalisierung. Die individuelle Zugehörigkeitserfahrung basiert auf diesen überindividuellen Zugehörigkeitskonzepten, die bestimmte Erfahrungen und Erwartungen in Hinblick auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit beeinflussen. (vgl. Mecheril 2003, 128ff) Da diese jedoch sehr stark vom Individuum abhängen, das sich in diesen sozialen oder symbolischen Kontexten bewegt, können sie in vorliegender Analyse nicht berücksichtigt werden. Vielmehr stehen jene Zugehörigkeitskonzepte im Mittelpunkt, die den jeweils kontextspezifischen Zugehörigkeitsstatus ermöglichen. (vgl. ebd. 132) Die Auseinandersetzung mit kontextspezifischem Zugehörigkeitsstatus ist wichtig, da

Unterschiede und Unterscheidungen anhand dieser Konzepte sich besonders auch in pädagogischen Kontexten wiederfinden.

Zunächst kann also festgehalten werden, dass für die Migrationsgesellschaft und ihre Bildungszusammenhänge Zugehörigkeitsunterschiede und Zugehörigkeitsunterscheidungen bedeutsam sind. Wichtig ist, dass diese Unterschiede und Unterscheidungen nicht einfach in >natürlicher Weise gegeben< sind, sondern politisch, kulturell, juristisch und in Interaktionen (etwa zwischen den Akteuren pädagogischer Zusammenhänge) immer wieder hergestellt werden. (Mecheril 2010a, 13)

Die Migrationspädagogik beschäftigt sich mit den Positionierungen, der Anerkennung und den Möglichkeiten des Handelns, die den Individuen in pädagogischen Kontexten zugewiesen werden. Ebenso geht sie der Frage nach, „wie Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung dieser Ordnung gegeben sind und entwickelt werden können“ (Mecheril 2010a, 15). Um die Rolle der Schulbücher als (Re-)Produzenten natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit erforschen zu können, bedarf es der Betrachtung dieser die Zugehörigkeit konstituierenden Aspekte. Da sich der Aspekt der Biographisierenden Verbundenheit sehr stark auf die individuellen Lebensgeschichten der Betroffenen bezieht und im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine Auseinandersetzung damit vorgesehen ist, stehen dabei vor allem die Aspekte der Symbolischen Mitgliedschaft und der Habituellen Wirksamkeit im Fokus, die im Falle einer Erfüllung natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit erzeugen.

Die Symbolische Mitgliedschaft bezeichnet eine Perspektive auf (Selbst-)Klassifizierungsprozesse, „die [dem*]der Einzelnen einen Zugang zum territorialen, kulturellen, politischen und sozialen Kontext der Zugehörigkeit verschaffen und zugestehen“ (Mecheril 2003, 139). Dabei stehen Selbst- und Fremdverortung in einem ungleichen Verhältnis: „Dass ich von anderen als Mitglied erkannt werde und mich selbst als Mitglied erkenne, sind die beiden Kräfte, die symbolische Mitgliedschaft hervorbringen.“ (ebd. 143) Die Wahrnehmung und Positionierung durch Andere wirkt stärker als die Selbstverortung, was dazu führt, dass Selbstverständnisse im Kontext von Fremdwahrnehmungen entwickelt und durch diese mitbestimmt werden. (vgl. ebd. 144) Ein simples und sich häufig wiederholendes Beispiel ist die Frage „Woher kommst du?“ Von den Sender*innen der Frage nicht als rassistisch und ausschließend intendiert und empfunden, wird sie von den Adressat*innen der Frage oft als ein eben solcher

gewaltvoller symbolischer Akt erfahren. Die Gewaltempfindung gründet nicht nur darauf, dass stets dieselben Menschen (häufig aufgrund ihres scheinbar nicht „österreichischen“ Aussehens) mit der Frage ihrer Herkunft konfrontiert sind, sondern dass die Antwort „aus Wien“ von den Frager*innen nicht als zufriedenstellend angenommen wird: Ja, aber woher kommst du wirklich? Wo sind deine Wurzeln? Das stete Beharren auf die Nicht-Zugehörigkeit zu Wien und folglich Österreich reproduziert so eine scheinbare (symbolische) Wahrheit über Mitgliedschaft und Nichtmitgliedschaft.

Mecheril unterscheidet zwischen formeller und informeller Mitgliedschaft. Im zu analysierenden Kontext muss von formeller Nicht-Mitgliedschaft gesprochen werden, da die Schüler*innen, die als Rezipient*innen der Schulbücher gelten, den DaZ-Fördermaßnahmen zugeteilt werden, weil sie eben „nicht ausreichende Deutschkenntnisse“ vorweisen. Sie werden also formell zur Gruppe der *Anderen* gemacht; einer Gruppe, die nicht wie das majoritäre „Wir“ Deutsch spricht. Informell wird die symbolische Mitgliedschaft auch über den Prozess der Kategorisierung hergestellt. Dieser wird unter anderem über Benennungen von Personengruppen sichtbar. (vgl. ebd 142) Die direkte Ansprache der Schüler*innen ist dabei besonders von Interesse und soll im Rahmen der Analyse begutachtet werden:

- **Wie werden die Schüler*innen angesprochen? Lassen die Benennungen der Schüler*innen-Gruppe eine Selbstverortung als dem majoritären, natio-ethno-kulturellen Wir zugehörig zu bzw. streben sie eine gleichartige Fremdverortung an?**

Die symbolische Mitgliedschaft macht sich auch anhand von Mitgliedschaftssignalen erkennbar. Diese können phänotypischer Natur sein – sich also physisch zeigen – oder aber auch in Form von para-phänotypischen Merkmalen erkennbar sein, wie zum Beispiel Sprache(n), Verhalten, kulturelle Praxen etc.. (vgl. Mecheril 2003, 154) Diese informellen Mitgliedschaftsregelungen fungieren mit dem Ziel der Definition der ‚Eigengruppe‘ und markieren Grenzen zwischen Wir und Nicht-Wir. Diese Unterscheidungen geschehen in der Regel unreflektiert und schnell, weshalb auf äußere, leicht erkennbare Merkmale als Mitgliedschaftssignale zurückgegriffen wird. (vgl. ebd., 160)

Der Aspekt der Habituellen Wirksamkeit fokussiert auf die Handlungsfähigkeit in sozialen Kontexten. Soziale Interaktion wird dann als natio-ethno-kulturell wirksam – also als

konstitutiver Aspekt natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit – verstanden, wenn folgende bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind:

Es ist zum Beispiel vorausgesetzt, dass „im Handeln eine Bindung an den Kontext zum Ausdruck kommt“ (Mecheril 2003, 163). Im zu untersuchenden Sachverhalt würde dies bedeuten, dass im sprachlichen Handeln in den Erstsprachen eine Bindung an den jeweiligen Lerninhalt des Schulbuchs zu erkennen ist.

Ein weiterer Aspekt der habituellen Wirksamkeit ist der, dass „das Handeln in der Weise bedeutsam ist, dass es einen unersetzbaren Bestandteil der Lebensrealität des einzelnen darstellt“ (ebd.). Dies bedeutet für den DaZ-Unterricht, dass der Einsatz der Erstsprachen im jeweiligen Fall unersetzbar ist:

- **Stellen die Kontexte, in denen Erstsprachen gefragt sind, signifikante Aspekte des Selbstverständnisses der Lernenden dar?**

Ein weiterer Aspekt, der für erfolgreiche habituelle Wirksamkeit erfüllt sein muss, ist der, dass „das Handeln prinzipiell in bedeutsamen Handlungssphären zugestanden wird“. Im DaZ-Förderkontext gilt dieser Aspekt als erfüllt, wenn der Einsatz der Erstsprachen der Schüler*innen auch in sprachlichen Handlungen akzeptiert ist, wenn nicht explizit nach ihnen gefragt wird. Da dies jedoch sehr stark von der Praxis der Lehrperson abhängt und weniger von den Schulbüchern, kann dieser Aspekt in der Analyse ausgelassen werden.

Eine weitere Voraussetzung für habituelle Wirksamkeit ist die, dass „dieses Handeln Wirkungen hat, die [dem*]der Einzelnen entsprechen“, dass also der*die Schüler*in die jeweiligen sprachlichen Handlung in einer anderen Erstsprache als Deutsch als positive Erfahrung bewerten kann. (vgl. Mecheril 2003, 163) Also dann,

[w]enn es Individuen möglich ist, ihre Handlungsfähigkeit in direktem Zusammenhang damit zu bringen, dass sie Mitglied des natio-ethno-kulturellen Kontextes sind, dann ist eine der Grundvoraussetzungen des Selbstverständnisses erfüllt, natio-ethno-kulturell wirksam zu sein. (Mecheril 2003, 164)

Und als weitere, sich aus den Voraussetzungen ergebende Analysefrage stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten der Reflexion über vorhandene Zuschreibungen:

- **Kann die Unschärfe der vorhandenen natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen in Zusammenhang mit Erstsprachen thematisiert werden? Wenn ja, wie?**

Nur im Fall der positiven Umsetzung aller dieser Aspekte können die SchülerInnen natio-ethno-kulturelle Wirksamkeit erfahren und sich somit als dem natio-ethno-kulturellen Wir des schulischen Kontextes zugehörig wahrnehmen. Terkessidis (2004) benennt die Prozesse der Herstellung von Differenz aufgrund natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsaspekte als **Entfremdung**. Bei den Betroffenen wird dabei das Nicht-Dazugehören zu einem majoritären „Wir“ erlebt. Terkessidis' Interviewpartner*innen erzählen von Erlebnissen, die diesen Eindruck des „anders“-seins ausgelöst oder verstärkt haben:

Mehmet schildert folgendes Ereignis: „Während der Grundschule noch, da hatte ich mal bei so einem Preisausschreiben mitgemacht – irgendwie ‚Sicher durch den Straßenverkehr‘ oder so. Und da hatte ich den ersten Platz belegt. Und da gab's nen Empfang beim Bürgermeister. Und da bin ich mit meinem Vater hin, und ich war halt das einzige, offensichtlich ausländische Kind. Und der Bürgermeister wollte halt unbedingt wissen, wo ich herkomme. Und ich hab dann natürlich das Dorf eh aufgezählt, wo wir gewohnt haben, [...]. Und dann fingen dann plötzlich alle an zu lachen, weil sie das amüsant fanden. Und ich konnte das halt nicht nachvollziehen, ne, [...], was es da zu lachen gibt. Die wollten halt hören: ‚Ja, aus der Türkei‘ oder so, ‚aus dem Morgenland‘. (Terkessidis 2003, 178)

Je öfter sich derartige Erlebnisse wiederholen, desto intensiver wird die Zugehörigkeit „gestört“. (vgl. ebd. 173) Diese Perspektive auf Differenzmarkierungen Migrationsanderer wird auch Eingang in die Analyse finden und in Kapitel 4 genauer beschrieben.

3.2. Subjektpositionierungen

Die im Zusammenhang mit der Symbolischen Mitgliedschaft beschriebene Selbst- und Fremdverortung lässt sich anhand von Subjekttheorien (z.B. Foucault 2014 [orig. 1982]) beschreiben. Ein detaillierterer Einblick in ebendiese soll zu einem notwendigen besseren Verständnis von Selbst- und Fremdverortung beitragen, denn: die Konstruktion von Andersheit birgt immer auch Angebote bestimmter Subjektpositionen mit sich, die sich auf das Handeln und die Verfasstheit der Betroffenen auswirken. (vgl. Velho 2016, 15) Auch bei der eingangs beschriebenen Hegemonieanalyse nach Nonhoff stehen „Weltbeschreibungen“ im Fokus und die Analyse dessen, wie diese zu einem bestimmten menschlichen Selbstverständnis führen können. Nonhoff spricht dabei von „Prozesse[n] der Subjektivierung“ und dem damit einhergehenden „Ringem um das Wahre, das Richtige und das Gute“. (Nonhoff 2010, 300) Um diese Prozesse der Subjektivierung geht es auch

bei Springsits (2016), wenn sie sich auf den subjektivierungstheoretischen Bildungsbegriff von Rose (2012) und Dirim et al. (2013) bezieht und hervorhebt, dass Unterricht nicht nur inhaltlich bildet, sondern eben auch „die Akteur*innen des Unterrichts als bestimmte Subjekte ‚bildet‘“ (Springsits 2016, 247). Sie zeigt diesen Ansatz am Beispiel des von Einsprachigkeit geprägten Unterrichts in Deutschland und Österreich auf. Ebenso wie Gogolin (1994, 14ff) betont Springsits die Selbstverständlichkeit der Bildungssprache Deutsch im amtlich deutschsprachigen Raum, was dazu führt, dass mehrsprachigen Schüler*innen (oder aber auch als mehrsprachig geltenden) andere Subjektpositionen angeboten werden als den Schüler*innen mit deutscher Erstsprache. Mehrsprachigkeit wird dabei als Abweichung, als Störung angesehen und meist ignoriert. (vgl. Springsits 2016, 247f) Der subjektivierungstheoretische Bildungsbegriff geht zurück auf Foucaults Überlegungen zum Verhältnis zwischen Subjekt und Macht. Er misst dem „Subjekt“ zweierlei Bedeutung bei:

Das Wort Subjekt hat zwei Bedeutungen: es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. (Foucault 2014 [orig. 1982], 432f.)

Im Sinne Foucaults werden die Schüler*innen zu Subjekten gemacht, die „der Herrschaft eines anderen unterworfen“ sind. (Foucault 2014 [orig. 1982]), 433) Anhand dieses Verständnisses des Subjekts gelingt es, in der Gesellschaft wirksame Machtbeziehungen und deren Auswirkungen zu untersuchen. Da Subjektivierung immer mit Positionierungsangeboten in der Gesellschaft einhergeht (vgl. Dirim et al. 2013, 20), wird das Sichtbarmachen von Hierarchisierungen in unterschiedlichen Kontexten, so zum Beispiel im Bildungskontext, möglich:

Subjektivierung in diesem Sinne geschieht ständig, auch – und in besonderer Weise – in Bildungskontexten. Problematisch wird dies dann, wenn Personen oder Personengruppen so voneinander unterschieden werden, dass ihnen je nach (zugeschriebenen) Persönlichkeitsmerkmalen Subjektpositionen angeboten bzw. zugewiesen werden, mit denen mehr oder weniger (Handlungs-)Macht, mehr oder weniger Zugang zu Ressourcen oder mehr oder weniger Anerkennung im sozialen Kontext verbunden sind. (Springsits 2016, 248f)

Für den Kontext Migration und Mehrsprachigkeit bedeutet dies, dass sogenannte Othering-Prozesse als Subjektivierungspraxen fungieren. (vgl. ebd. 249) Wenn diese Subjektivierungsangebote eine Schlechterstellung des Subjektes zur Folge haben, wird dabei von Inferiorisierung gesprochen. (vgl. Dirim 2016, 312) Vergleichbar mit dem

Subjektivierungsprozess des Othering ist der Akt der **Spekularisation** nach Terkessidis. Im Akt der Spekularisation wird mit dem*der *Anderen* nicht gesprochen, vielmehr existiert das Individuum als Vorstellung und dient dem majoritären Wir als Projektionsfläche. Wenn der*die Migrationsandere sich nun aber aus dieser Position des „Spiegels“ herausbegibt, ist die Hegemonie der Nichtmigrationsanderen in Gefahr. Die Individualität der betroffenen Personen wird mit einer imaginierten Gruppe der Migrationsanderen verwechselt, wobei die Personen selbst nicht mit der hegemonialen Idee dieser Gruppe übereinstimmen. (vgl. Terkessidis 2004, 198) Wenn Personen also von Akten der Spekularisation betroffen sind, haben sie das Gefühl, dass „ihr Gegenüber an ihnen vorbeischaute“ (ebd., 199).

Springsits nimmt an, dass im österreichischen Bildungskontext in den meisten Fällen „monolingualer Unterricht in mehrsprachigen Kontexten [...] zu unterscheidender und Diskriminierung hervorbringender Subjektivierung führt“ und stellt die Frage in den Raum, ob mehrsprachiger Unterricht unterscheidende Subjektivierungen verhindert. Sie untersucht dafür beispielhaft eine Schulklasse, in der vier Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden und stellt fest, dass „die strenge Konstruktion einer monolingualen Normalität hier zumindest systemintern wegfällt“ (vgl. Springsits 2016, 251f). In ihrer Untersuchung verfolgt sie die Frage, ob „als einsprachig geltenden Schüler*innen höhere Subjektivierungspositionen angeboten [werden] als mehrsprachigen“ (ebd. 253). Für die im Folgenden durchgeführte Analyse kann diese angepasst werden:

- **Welche Subjektivierungspositionen werden mehrsprachigen Schüler*innen angeboten? Sind diese inferiorisierend?**

Dirim und Mecheril sprechen in diesem Zusammenhang auch von der „Schlechterstellung Migrationsanderer“ (Dirim/Mecheril 2010, 121), also einer Inferiorisierung, um darauf aufmerksam zu machen, dass ‚migrationsanders‘ nicht nur bedeutet, anders zu sein, „sondern auch in einer deklassierten und, mit Bezug auf die Teilhabewege des gesellschaftlichen Raumes, deplatzierten Weise ‚anders‘“ (ebd. 123). Wenn also migrationsandere Schüler*innen aufgrund ihres natio-ethno-kulturellen Status oder ihres Sprachvermögens nicht dieselbe Bildungsbeteiligung vorweisen wie nicht-migrationsandere Schüler*innen, so weist dies auf einen systematischen Ausschluss von sozialen Ressourcen und Möglichkeiten in einer Gesellschaft hin. (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 121) Die Schule und andere Bildungseinrichtungen, in denen im amtlich deutschsprachigen Raum Deutsch vermittelt wird, fungieren neben ihrer Funktion der Wissensvermittlung

auch als Räume, die „subjektivierend transformieren“ (Dirim et al. 2013, 21). Dies geschieht anhand von Bezeichnungspraxen, anhand der behandelten Themen oder Adressierungen der Schüler*innen. Diese Aspekte können in der Analyse gesondert betrachtet werden:

- **Im Rahmen welches Themenkomplexes werden die Erstsprachen der Schüler*innen thematisiert? Welche Subjektpositionen werden dabei angeboten?**
- **Wie werden die Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schulbuch bezeichnet? Wie werden sie direkt adressiert?**

In einem partizipativen Forschungsprojekt des Vereins Maiz (2014) beschäftigen sich Forscher*innen und Deutschkurs-Teilnehmer*innen mit dem in Kursen eingesetzten didaktischen Material in Hinblick auf Subjektivierungseffekte und beschreiben ihren Fokus wie folgt:

Mit Subjektivierungseffekten meinen wir Dynamiken der gesellschaftlichen und persönlichen Wirksamkeit, die durch die Verwendung von Materialien in Gang gesetzt werden. [...] In Materialien eingelagerte Diskursfragmente (re-)produzieren bestimmte Subjektpositionen, die wiederum das Handeln der Akteur_innen rahmen. (Dirim/Mineva et al. 2014, 126)

Diese Akteur*innen in pädagogischen Kontexten können den in der Migrationsgesellschaft herrschenden Machtdynamiken entgegenwirken, können diese aber auch (unbewusst) reproduzieren. Im Forschungsprojekt von Maiz (2014) zu den im pädagogischen Handeln angebotenen Subjektpositionen konnte anhand der analysierten Materialien nachgewiesen werden, dass Subjekten, die als „fremdsprachig“ und „nicht-zugehörig“ gelten, Subjektivierungspositionen angeboten werden, die die hierarchisierte Migrationsgesellschaft widerspiegeln. Materialien des DaZ-Unterrichts können demnach als „Visitenkarte der Migrationsgesellschaft“ (Romaner/Thomas-Olalde 2014, 132) gelesen werden. (vgl. ebd.) Auch Dirim et al. (2013) analysieren Sprachlernangebote im Hinblick auf subjektivierende Effekte und kommen zu folgendem Schluss:

Eine Maßnahme, die vielleicht gute sprachliche Zuwächse verspricht, kann ein an der Maßnahme teilnehmendes Subjekt aus anderen Gründen in eine gesellschaftlich inferiore Position drängen, womit der Erfolg der Maßnahme ein sehr fragwürdiger wird. (Dirim et al. 2013, 25)

Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Analysen aus subjektivierungstheoretischer Perspektive, um dafür im Kontext der Lehrer*innenbildung und Lehrtätigkeit Bewusstsein zu schaffen, subjektivierende Praxen sichtbar zu machen und diesen entgegenwirken zu

können. Denn wie von Messerschmidt gefordert, braucht es einen Fokus auf die Frage „Wer wird auf welche Weise fremd gemacht?“. (vgl. Messerschmidt 2015, 10)

Erst wenn diese Frage gestellt wird, kommen die Machtdifferenzen zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘ in den Blick. Problematisiert werden dann nicht mehr die Verhaltensweisen einzelner Gruppen, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen, die Zugehörigkeit behindern oder fördern.“ (Messerschmidt 2015, 10)

3.3. Linguizismuskritik

Ebenfalls auf subjektivierungstheoretische Praxen bezieht sich die Linguizismuskritik und nimmt dabei Unterschiede und Unterscheidungen in den Fokus, die aufgrund von sprachlicher Andersheit getätigt werden. Da sich die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse auf den Einsatz von Erstsprachen bezieht, bietet sich die Linguizismuskritik als kritische, sprachliche Machtverhältnisse reflektierende Perspektive an.

Dirim (2010) bezieht sich auf die englischsprachige Literatur (vgl. Phillipson (1988)), wenn sie Linguizismus als spezielle Form von Rassismus beschreibt, bei dem der Aspekt Sprache als Unterscheidungsmerkmal herangezogen wird: Menschen wird aufgrund sprachlicher Zugehörigkeit mit Vorurteilen und Sanktionen entgegengetreten. Linguizismus wird dabei als Machtinstrument mit der „Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung“ (Dirim 2010, 91f) verstanden, wobei die Gruppe der Menschen, die der sprachlichen Norm nicht entspricht, inferiorisiert wird. Vorurteile und die Schlechterstellung, also die Produktion von Nicht-Zugehörigkeit aufgrund sprachlicher Zugehörigkeiten können als linguizistische Praxis gesehen werden, um die monolinguale Hegemonie aufrechtzuerhalten. Dirim beobachtet einen Wandel von simplen, offenen Formen des Linguizismus, wie zum Beispiel Sprachverboten und Gesetzen, zu verdecktem, latenterem Linguizismus und sieht dies als Begleiterscheinung der Wandlung zu demokratischen Staaten, die keine offenen Linguizismen zulassen, da dies dem demokratischen Selbstverständnis widerspreche. (vgl. ebd., 95) Sprachliche Andersartigkeit wird also Bedrohung für nationalstaatliche Normalitätserwartungen wahrgenommen, weshalb sie auch in demokratischen Staaten – auf eine subtilere Art – bekämpft wird. (vgl. Dirim 2010, 108f.) Für diese latente Form des Linguizismus schlägt Dirim die Bezeichnung Neo-Linguizismus vor, in Anlehnung an Balibars Neo-Rassismus, der die konstruierte Kategorie „Rasse“ durch „Kultur“ ersetzt und „sich darauf ‚beschränkt‘, die

Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten“ (Balibar 1992, 28). Dieser von Balibar beschriebene Kulturrassismus geht davon aus, dass „Kulturen“ abgeschlossene Konstrukte sind (vgl. auch Mecheril 2010b, 64), welche nicht miteinander vereinbar sind, was eine Schlechterstellung derer legitimiert, die den Erhalt der „eigenen“, majoritären „Kultur“ gefährden. Im Linguizismus wird diese Unterscheidung anhand des Differenzmerkmals Sprache vollzogen. Der Ausschluss basiert ebenso auf postkolonialen Mustern, die ein willkürlich bestimmtes Differenzmerkmal – sei es >Hautfarbe< oder >Sprache< – zur Legitimierung von Hierarchisierung und Unterwerfung heranziehen. (vgl. Dirim 2016, 322) Die Funktionsweise des Neo-Linguizismus definiert Dirim (2010, 96) wie folgt:

Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken.

Springsits (2015, 93) erweitert Dirims Definition und schlägt den Gebrauch des Begriffs Linguizismus vor,

auch für rassistische Praktiken gegenüber Personen, denen eine bestimmte Sprachverwendung zugeschrieben wird oder die einer bestimmten Sprachgruppe zugeordnet werden, selbst wenn die Kompetenzen in den Sprachen völlig falsch eingeschätzt werden.

Dies bedeutet also, dass anhand sprachlicher Merkmale vermeintlich homogene Gruppen konstruiert werden, die aufgrund dessen Zuschreibungen, Inferiorisierung, Ausschluss oder Ungleichbehandlung erfahren. Die Ausschlüsse dieser Gruppen werden zwar anhand des Kriteriums Sprache argumentiert, es können jedoch auch andere Merkmale (z.B. Hautfarbe, Religionszugehörigkeit) mitgemeint sein. (vgl. Springsits 2015, 94) Diese Art der Schlechterstellung wird durch fehlende oder unpassende Eigenschaften der betroffenen Person begründet, was den Fortbestand linguizistischen Verhaltens ermöglicht. (vgl. ebd., 92f) Als Beispiel für eine derartige rassistische Praktik nennt sie unter anderem die Zuschreibung, welche geschieht, wenn von „den ‚eigenen‘ Sprachen von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘“ (ebd. 93f.) gesprochen wird. Diese Feststellung führt zur Frage, ob in den zu analysierenden Schulbüchern die „eigenen Sprachen“ der Lernenden thematisiert werden:

- **Werden die Erstsprachen der Lernenden mit der Formulierung „deine/eure Sprache(n)“ bzw. „deine/eure eigene(n) Sprache(n)“ thematisiert?**

Um diese spezifische Art und Weise der Ausgrenzung sichtbar zu machen, schlägt Springsits eine linguizismuskritische Analyseperspektive vor. Linguizismuskritik wird dabei in Anlehnung an die Theorie der Rassismuskritik (vgl. Melter/Mecheril 2010, 168-178) definiert und versteht sich als Analyseperspektive, die drei Ebenen zu berücksichtigen sucht. So setzt sie sich auf erster Ebene zum Ziel linguizistische Diskriminierung sichtbar zu machen. Auf zweiter Ebene soll die Analyse einen kritischen Blick auf die „sprachbezogenen Bezeichnungs- und Kategorisierungspraktiken“ (Springsits 2015, 97) werfen. Es wird also auch die Wichtigkeit betont, darauf zu achten, auf welche Art Menschen einer sprachlichen Gruppe zugeordnet werden und wie diese Gruppen definiert werden sowie „in welchen Kontexten Sprache(n) aus welchen Gründen relevant werden“ (ebd. 98). Für die anschließende Analyse ergibt sich daraus die Frage:

- **In welchen Kontexten/Themenkomplexen sind andere Erstsprachen als Deutsch gefragt?**
- **Aus welchen Gründen könnten andere Erstsprachen als Deutsch an dieser Stelle relevant sein?**

Auf dritter Ebene muss laut Springsits die eigene Position mitbedacht und reflektiert werden. Sie beschreibt in diesem Zusammenhang das „Paradoxon [des] Schreiben[s] über Linguizismus in einer durch Linguizismus geprägten Sprache“ (Springsits 2015, 98). An dieser Stelle soll deshalb noch einmal erwähnt werden, dass sich dieses Paradoxon im bestehenden Rahmen für die vorliegende Arbeit nicht gänzlich auflösen lässt – gerade auch deshalb nicht, weil ich selbst aus der Position einer nicht-migrationsanderen Studentin spreche. Um die Perspektive der vom Einsatz von Erstsprachen erzeugten Otherings betroffenen Schüler*innen jedoch in die Arbeit einfließen zu lassen, wird auf dementsprechende Theorien über die Zugehörigkeitsordnung migrationsanderer Schüler*innen Bezug genommen. Außerdem wird das von Terkessidis (2004) erarbeitete „Inventar rassistischer Situationen“ als Grundlage für die Analysekategorien herangezogen, das auf Interviews betroffener Personen aufbaut und somit einen Miteinbezug einer Perspektive von als Migrationsandere markierten Personen zu ermöglichen.

3.3.1 Welche Sprache sprichst du?

Eine „symbolische Ausweisung“ (Rose 2012, 191), die bei der vielfach kritisierten „Herkunftsfrage“ (vgl. z.B. Velho 2016, 10; Terkessidis 2004, 180) vollzogen wird, geschieht auf dieselbe Weise aufgrund sprachlicher Merkmale bei der Frage nach der „Muttersprache“ oder der „eigenen Sprache“. So kann die Frage „Welche Sprache sprichst du?“ ebenso wie die Herkunftsfragen „Woher kommst du?“, „Was machst du hier?“, „Wann kehrst du zurück?“ (Rose 2012, 191) vermitteln, dass die befragte Person eben „nicht von hier“ kommt und dass der für sie vorgesehene Platz außerhalb der Gesellschaft liegt. (vgl. Velho 2016, 10) Diese Fragen können freundlich gemeint sein und verfolgen in den meisten Fällen nicht das bewusste Ziel der Ausgrenzung, markieren aber eine Grenze zwischen dem „einheimischen ‚Wir‘“ (Terkessidis 2004, 181) und einem Nicht-Wir, dem die Betroffenen zugehörig sind. Diese Grenzziehung anhand von Sprache – Terkessidis spricht in diesem Zusammenhang von Sprache als „klassisches Element zur symbolischen Grenzbefestigung der ‚eigentlichen‘ Nation“ (Terkessidis 2004, 183) – impliziert, dass die betroffene Person nicht zur sprachlichen Mehrheitsgesellschaft gehört und ein nicht aufholbares Defizit mitbringt. Denn die Frage nach der Erstsprache impliziert einerseits, dass die betroffenen Personen „quasi natürlich“ (Terkessidis 2004, 184) eine andere, nichtdeutsche Sprache sprechen, die „nicht hierhergehört“ und andererseits, dass sie nicht Deutsch sprechen, da die Normalität der Sprachbeherrschung in Frage gestellt wird. (vgl. ebd., 183) Diese Erfahrungen, die betroffenen Personen vermitteln, dass sie nicht dazu gehören und dadurch an einen anderen Ort transportiert werden, fasst Terkessidis als Akt der **Verweisung** zusammen. (vgl. ebd., 180)

3.3.2 Sprachverhältnisse

Nicht alle Sprecher*innen einer anderen Erstsprache als Deutsch werden auf dieselbe Weise zu Migrationsanderen gemacht. Unterschiedliche Erstsprachen werden auch mit unterschiedlichen Zuschreibungen in Verbindung gebracht und bringen unterschiedliche Subjektivierungsangebote mit sich. Auf Sprachverhältnisse und die Hierarchisierung von Sprachen soll deshalb genauer eingegangen werden.

Dirim (2016) beschäftigt sich mit möglichen Reaktionen auf das Differenzmerkmal Sprache und erkennt dabei zwei unterschiedliche: Abwehr und Anerkennung. Als Beispiel für eine Reaktion der Abwehr beschreibt sie die politische Forderung für die „Pausensprache Deutsch“ an österreichischen Schulhöfen und deren mediale Umsetzung, die auf kolonial-rassistische Argumentationsmuster zurückgreift. Als Beispiel für eine anerkennende Reaktion nennt sie Willkommensplakate an Schulen in verschiedenen Sprachen. Was auf den ersten Blick als positiver Umgang mit Mehrsprachigkeit verstanden werden kann, zeigt jedoch bei genauerem Hinsehen, dass auch diese Reaktion zur Ausgrenzung migrationsanderer Schüler*innen führt, denn im monolingualen schulischen Kontext ist es einzig die Unterrichtssprache Deutsch, die zu Bildungserfolgen führen kann (vgl. Dirim 2016, 321-323). Dirim spricht in diesem Zusammenhang von der „unbeabsichtigten symbolischen Inferiorisierung“ (ebd.). Ein Lösungsansatz für dieses Dilemma wird von Quehl und Mecheril beschrieben, die eine pädagogische Umorientierung des Bildungssystems fordern – dahingehend, dass Unterrichtssettings entwickelt werden sollen, die es den Schüler*innen erlauben, in verschiedenen Sprachen zu lernen und dieses mehrsprachige Handeln zum schulischen Kernanliegen wird. (vgl. Mecheril/Quehl 2015, 171)

In einer Gesellschaft, die vom „monolingualen Habitus“ geprägt ist, werden allen davon abweichenden Subjekten (unbeabsichtigt) inferiore oder superiore Positionen zugewiesen. Der Begriff „Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ soll auf die Subjektpositionsangebote hinweisen, die mit einer Abweichung der sprachlichen Norm in einer Migrationsgesellschaft einhergehen. Dadurch soll eine Perspektive widerspiegelt werden, die das Differenzmerkmal „Sprache“ betrachtet, wenn Gruppen konstruiert und einer superioren oder inferioren Position in Relation zum „majoritären ‚Wir‘“ zugeordnet werden. (vgl. Dirim 2016, 312-314) Mit dem Gebrauch unterschiedlicher Sprachen und Sprachregister gehen auch immer unterschiedliche Legitimationsmuster einher, weshalb sich die grundlegende Frage der Kontexte für legitimes Sprechen stellt:

Wer darf warum in der Migrationsgesellschaft mit wem in welchen Kontexten in welchem Sprachregister bzw. in welcher Sprache (nicht) sprechen, und welche Wir-Nicht-Wir-Konstruktionen entstehen als Folge dieser Praxis? (Dirim 2016, 321)

Das Thematisieren von Migrationssprachen in DaZ-Förderkontexten ist auch deshalb dilemmatisch, „weil darüber Sprache als migrationsgesellschaftliches Differenzmerkmal

virulent wird“ (Dirim 2016, 321) und es somit „erwartbar [wird], dass sprachliche Differenzlinien und über das Differenzmerkmal Sprache gesellschaftliche Verhältnisse der Über- und Unterordnung (re-)produziert werden, die immer auch Positionierungsoptionen für Schüler_innen bedeuten“ (ebd. 323). Busch beschäftigt sich mit der Frage des Einflusses von Sprachideologien auf Statistiken und kritisiert, dass trotz sprachlicher Vielfalt eine „binäre, Eindeutigkeit suggerierende Opposition“ (Busch 2015, 46) hergestellt wird, indem zwischen einer markierten Kategorie, den „Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ und dem Rest unterschieden wird, der als nicht markiert den „Normalfall“ darstellt.⁵ Terkessidis führt für diese Art von Akten, die den betroffenen Personen vermitteln, dass sie einer bestimmten Norm nicht genügen, den Begriff der **Entgleichung** ein. (vgl. Terkessidis 2004, 195) Die Entgleichung geht meist mit der Idee eines Defizits einher, die in Bezug auf eine Normalitätsvorstellung entsteht. Durch die Unterstellung von bestimmten Defiziten wird den betroffenen Personen vermittelt, dass sie nicht zu einem majoritären „Wir“ gehören. Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang oft zum Tragen kommt, ist laut Terkessidis der der Sprachbeherrschung. Auch als auf den ersten Blick als Kompliment zu verstehende Äußerungen wie zum Beispiel „Sie sprechen aber gut Deutsch.“ bergen die Unterstellung in sich, dass die betroffene Person ein sprachliches Defizit vorweisen würde. (vgl. ebd.)

3.4. Zwischenfazit: Analyseperspektiven

Die hier beschriebenen theoretischen Aspekte veranschaulichen, wie sich Macht- und Dominanzverhältnisse manifestieren und aufrechterhalten. Die theoretischen Aspekte greifen ineinander, wenn Sprache im Sinne Foucaults als Instrument mit subjektivierender Wirkung verstanden wird, über welches Macht ausgeübt wird, das jedoch auch als Instrument des Widerstands fungieren kann. (vgl. Aygün-Sagdic et al. 2015, 110) Widerstand ist jedoch nur möglich, wenn die Sprache zur Handlungsfähigkeit befähigt, also eine habituelle Wirksamkeit erreicht wird und dadurch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit gegeben ist. Andernfalls wird die Konstruktion von Nicht-Zugehörigkeit wiederholt und schreibt existierende Hierarchisierungen fort. Anhand der Rassismus-

⁵ Deutsch als Erstsprache wird selbst dann als „Normalfall“ angenommen, wenn dies wie in Wiener Volksschulen schon seit einigen Jahren bei nur weniger als 50% der Schüler*innen der Fall ist. (vgl. Busch 2015, 46)

Definitionen lässt sich erkennen, dass es sich beim (Neo-)Linguizismus um dieselben Mechanismen der Zuordnung zu inferiorisierten Gruppen handelt. Es geht um die Abwertung von Menschen mit bestimmten (sprachlichen) Merkmalen, die diskriminierende Folgen hat.

Es kann davon gesprochen werden, dass der Neolingvizismus ein Teil von Rassismus ist, da Sprach-Hierarchisierungen einhergehen mit homogenisierenden und kulturalisierenden Gruppenzuschreibungen und der systematischen diskriminierenden Behandlung der Sprecher_innen der abgewerteten Sprachen. (Aygün-Sagdic et al. 2015, 123)

Natio-ethno-kulturelle (Nicht-)Zugehörigkeiten werden dabei auch über das Element Sprache konstruiert, in dem den Sprecher*innen anderer Erstsprachen als Deutsch bestimmte Subjektpositionen angeboten werden, wenn diese Positionen inferiorisierende sind – das heißt, sich in einem hierarchischen Verhältnis den Subjektpositionen von Nicht-Migrationsanderen unterlegen sehen, wird dabei von Neo-Linguizismus gesprochen. Bei der Konstruktion von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten messen Quehl und Mecheril der deutschen Sprache eine „Kitt-Funktion“ zwischen den drei Kategorien „Nation“, „Ethnie“ und „Kultur“ bei. (vgl. Quehl/Mecheril 2015, 161) Sie verstehen das Desiderat Deutsch zu lernen, das an Migrationsandere herangetragen wird, als ausschlaggebendes Element für die Kombination der unklaren, ineinander verschwimmenden Kategorien, die einen monolingual imaginierten Ort beschreiben.

Aus den in Kapitel 3 dargestellten theoretischen Perspektiven und Leitfragen ergeben sich nun die für die Analyse nach Mayring erforderlichen Hauptkategorien (vgl. Kapitel 4), auf die die Analyseergebnisse anschließend zurückgeführt werden. Aus der Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen lassen sich drei Hauptfragen ableiten, die für jeweils eine Hauptkategorie stehen. Die Hauptkategorien umfassen die Konstruktion von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, den Mechanismus der Subjektpositionierung sowie des Linguizismus als rassistische Praxis. In Hinblick auf die Analyse wurden dahingehend drei ausschlaggebende Fragen formuliert, die für jede zu untersuchende Textstelle beantwortet werden:

- **Werden im Rahmen der Textstellen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonstruktionen getätigt, die zwischen einem „Wir“ und einem „Nicht-Wir“, zwischen „Normalität“ und „Andersheit“ unterschieden und wenn ja, wie?**

- **Welche Subjektivierungspositionen werden mehrsprachigen Schüler*innen angeboten? Sind diese inferiorisierend?**
- **Welche Funktion erfüllen die Erstsprachen der Schüler*innen? Eröffnen die Kontexte tatsächliche Handlungsfähigkeit in den Erstsprachen? Wenn ja, welche?**

Um den rassistischen Diskurs in den Schulbüchern sichtbar zu machen, wird des Weiteren auf das Inventar rassistischer Situationen nach Terkessidis zurückgegriffen. Dieses wird in Kapitel 4.2.1. noch einmal zusammenfassend dargestellt und dient als Grundlage für die Formulierung der Unterkategorien für die Analyse.

4. Methodik

Die eingangs bereits kurz beschriebene Hegemonieanalyse setzt sich zusammen aus einer Einzeltextanalyse sowie der Kontextualisierung einzelner Elemente eines Diskurses. Für die Einzeltextanalyse werden die Texte – also die Schulbücher – auf das Vorkommen anderer Erstsprachen als Deutsch untersucht, um diese Textausschnitte dann genauer betrachten zu können. (vgl. Nonhoff 2010,) Die detaillierte Analyse erfolgt nach dem qualitativen Analysemodell der Strukturierung nach Mayring (2010). Diese ermöglicht es, systematisch einzelne markante Ausprägungen im Untersuchungsgegenstand zu identifizieren und zu beschreiben. (vgl. Mayring 2010, 99) Die beiden Methoden werden miteinander verknüpft, um einerseits den Fokus der hegemonialen Diskurse beizubehalten und andererseits eine systematisierte und überprüfbare Analyse zu gewährleisten (vgl. ebd., 50) und eine Adaption für Textstellen aus anderen Diskursmedien zu erleichtern. Durch die Verknüpfung der beiden Methoden können die Inhalte qualitativ untersucht werden und die festgestellten Ähnlichkeiten auf hegemoniale Strukturen zurückgeführt werden. Die Hegemonieanalyse bietet dabei aufbauend auf den theoretischen Teil der Arbeit das Gerüst für die Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse. Die anhand der theoretischen Ansätze erarbeiteten Leitfragen bilden die Basis für die an die Analyse anschließende Interpretation.

4.1. Hegemonieanalyse als Diskursanalyse

Für die Analyse von DaZ-Lehrwerken in Hinblick auf den Zusammenhang der Konstruktion von Wirklichkeit, Integrationskonzept und pädagogisch-landeskundlichem Ansatz entwickelt Ucharim eine Kombination von für die Lehrwerksanalyse traditionellen Leitfragen und der thematischen Diskursanalyse. (vgl. Ucharim 2009, 152f) Den Einsatz der thematischen Diskursanalyse begründet sie unter anderem damit, dass diese bereits in der Schulbuchforschung außerhalb des Bereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu wichtigen Erkenntnissen führte. Außerdem ist ihrer Analyse ein Erkenntnisinteresse eingeschrieben, das auf „die diskursive Konstruktion und Reproduktion gesellschaftlicher Machtbeziehungen“ (ebd. 153) abzielt. Die von Höhne, Kunz und Radtke (2005) für die Schulbuchanalyse entwickelte thematische Diskursanalyse untersucht das gesellschaftlich dominante Wissen, das Eingang in die Lehrwerke gefunden hat und von diesen reproduziert

wird. (vgl. Ucharim 2009, 154) Da in der vorliegenden Analyse jedoch nicht „Zustandekommen und Struktur von Lehrbuchdiskursen“ (Ucharim 2009, 154) im Fokus liegen, sondern die Reproduktion hegemonialer Strukturen sichtbar gemacht werden soll, findet dafür die eingangs beschriebene Hegemonieanalyse Nonhoffs (2010) Anwendung – ebenfalls eine Form der Diskursanalyse. Nonhoff beschreibt in seinen Ausführungen zur Hegemonieanalyse zwei Diskursverständnisse: Das ist einerseits der Diskurs als geäußertes Wort in einem spezifischen Kontext und andererseits „großflächige, gesellschaftliche Sinnformierungen (und deren Wandel)“ (Nonhoff 2010, 302). Für die Analyse der Schulbücher wird das zuletzt genannte Verständnis von Diskurs herangezogen.

Bei der Hegemonieanalyse geht es darum, den Prozess der Diskursformierung und –erhaltung sichtbar zu machen, indem die sich wiederholenden Artikulationen im Diskursmedium Schulbuch genauer betrachtet werden. Nonhoff geht davon aus, dass Sinnzuschreibungen auch durch nicht-sprachliches Handeln geschehen und durch diskursive Handlungen „Subjekte“ immer wieder neu bestimmt werden. Dies führt zur Notwendigkeit der Betrachtung der Schulbücher – als Produkt ihrer Autor*innen, Verlage, etc. – als „diskursiv Handelnde“, die den Diskurs über die Rezipient*innen – die Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – nicht nur mitbestimmen sondern durch „Differenzierungs- und Positionierungsakte“ immer wieder aufs Neue Subjekte definieren (vgl. auch Kapitel 3.2. Subjektpositionierungen).

Für die Analyse der Schulbücher sollen beide von Nonhoff empfohlenen Lesarten von Hegemonie berücksichtigt werden, was zur genaueren Betrachtung der folgenden hegemonialen Diskurse führt (Nonhoff 2010, 308):

1. Die Hegemonie der Nicht-Migrationsanderen über die Migrationsanderen.

Nonhoff beschreibt die erste Lesart von Hegemonie als die Vorherrschaft von Personen oder Gruppen. Dies kann in vorliegendem Kontext verstanden werden als die Vorherrschaft Nicht-Migrationsanderer über Menschen, die als migrationsanders markiert und inferiorisiert werden.

2. Die Hegemonie des monolingualen Habitus.

Die zweite Lesart von Hegemonie versteht Nonhoff als die „Vorherrschaft einer Denkungsart, eines Paradigmas oder [...] einer diskursiven Formierung“. Vor dem Hintergrund des zu untersuchenden Sachverhalts soll dabei der Blick auf den

monolingualen Habitus als vorherrschendes Paradigma im schulischen DaZ-Bereich gelegt werden.

Ziel ist es zu zeigen, inwiefern diese hegemonialen Diskurse in den Schulbüchern wiederzufinden sind und gegebenenfalls fortgeführt werden, da sie direkt dazu beitragen, die Schüler*innen der Gruppe der Migrationsanderen zuzuordnen und das Paradigma des monolingualen Habitus aufrechtzuerhalten.

4.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Analyseschritte an das zu untersuchende Material und die theoriegeleitete Fragestellung angepasst. (vgl. Mayring 2010, 50) Das Ablaufmodell der Analyse wird dabei im Vorhinein festgelegt und erfolgt dann in einzelnen Interpretationsschritten, wodurch die Methode nachvollziehbar und überprüfbar wird. (vgl. 61) Das ausgearbeitete Categoriesystem soll somit auch auf anderes Material übertragbar sein. Die einzelnen Schritte der Analyse bestehen aus der Bildung eines Categoriesystems, das auf Theorie und Material aufbaut und die daraus entstehenden Ergebnisse werden anschließend in Hinblick auf die Fragestellung interpretiert. (vgl. Mayring 2010, 61) Die Hegemonieanalyse als Perspektive kann somit bereits bei der Kategorienfindung Eingang in die Analyse finden, auch bei der abschließenden Interpretation der Ergebnisse kommt der hegemonieanalytische Ansatz zum Tragen.

Für die Analyse des DaZ-Schulbuchs bietet sich die spezielle qualitative Technik der Strukturierung an: diese ermöglicht es, bestimmte Aspekte aus dem Untersuchungsgegenstand zu filtern und diese aufgrund ausgewählter Kriterien einzuschätzen. (vgl. Mayring 2010, 67) Die Definition der Kategorien basiert auf den theoretisch ausgearbeiteten Teilfragestellungen. Diese ermöglichen eine Zuordnung der jeweiligen Materialbestandteile anhand von Kodierregeln, die im Folgenden definiert werden. Mayring schlägt für das strukturierende Analysieren drei Schritte vor: 1. Die Definition der Kategorien, 2. Ankerbeispiele und 3. Kodierregeln für die Zuordnung zu den Kategorien. Den konkreten Ablauf der strukturierenden Analyse beschreibt Mayring wie folgt: Zuerst wird das Material gesichtet und es wird erprobt, ob die Kategorien anwendbar und durch die zuvor definierten Kodierregeln und mithilfe der Ankerbeispiele eindeutig

zuordenbar sind. Die Textstellen im Material werden gekennzeichnet und anschließend in Hinblick auf die Fragestellung genauer beschrieben. (vgl. ebd. 97f.)

Die Kodierregeln, die es erleichtern sollen, die jeweiligen Textstellen eindeutig einer Kategorie zuzuordnen (vgl. Mayring 2010, 97), werden jedoch aufgrund dessen vernachlässigt, da die im Folgenden beschriebenen Kategorien der Konstruktion von (Nicht-)Zugehörigkeit nach Terkessidis stark ineinander übergreifen und als Idealtypen verstanden werden müssen (vgl. Terkessidis 2004, 105). So werden im Folgenden Ankerbeispiele erläutert, die zwar eine Zuordnung erleichtern sollen, um die jeweiligen Textstellen dann auch in Bezug auf die Kategorien interpretieren zu können, eine *eindeutige* Zuordnung wird jedoch nicht angestrebt.

4.2.1 Analysemodell

Aus den Modellbeschreibungen zur Strukturierung als qualitative Analysemethode (vgl. Mayring 2010, 92-101) in Kombination mit der Hegemonieanalyse als analytische Perspektive ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgendes Ablaufmodell (angelehnt an Mayring (2010, 93; 99)):

Theoretische Vorbereitung

1. Bestimmung der Analyseeinheiten

Diese erfolgt zu Beginn des Analysekapitels und umfasst eine detaillierte Beschreibung der Vorgangsweise bei der Auswahl der Textstellen

2. Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien

Die inhaltlichen Hauptkategorien wurden im Rahmen des Kapitels zu den theoretischen Grundlagen erörtert (siehe Kapitel 3) und dienen als Basis für die Entwicklung eines Kategoriensystems mit Unterkategorien

3. Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet), Zusammenstellung des Kategoriensystems

Die konkreten Ausprägungen der in Kapitel 3 beschriebenen theoretischen Ansätze dienen der Definition von Unterkategorien (siehe Kapitel 4.2.1.), die sich auf diese rückführen lassen.

4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

Ankerbeispiele die eine der Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien erleichtern, werden in Kapitel 4.2.2. ausgeführt, auf detaillierte Kodierregeln wird verzichtet, da sich die Kategorien ohnehin überschneiden und eine eindeutige Zuordnung deshalb nicht angestrebt wird.

Einzeltextanalysen:

5. Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung

Die beiden Schulbücher werden im Rahmen der Einzeltextanalysen (vgl. Diskursanalyse nach Nonhoff 2010) auf die in 1. beschriebenen Analyseeinheiten hin untersucht, diese werden markiert und wenn möglich bereits den Kategorien zugeordnet

6. Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen

Die Fundstellen werden in Hinblick auf die Kategorien ausgewählt und beschrieben

7. Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition

Interpretation und Kontextualisierung:

8. Bestimmung der typischen Ausprägungen nach theoretischem Interesse

In Hinblick auf die sich aus den theoretischen Ansätzen ergebenden Fragestellungen werden die beschriebenen Textstellen interpretiert

9. Zusammenfassung pro Kategorie

Zu den beiden analysierten Schulbüchern werden Zusammenfassungen der Ergebnisse pro Kategorie erstellt

10. Zusammenfassung pro Hauptkategorie

Die Ergebnisse werden auf die im theoretischen Teil ausgearbeiteten Hauptkategorien hin rückgeführt
Analysekategorien

4.2.2 Analysekategorien

Das nach Terkessidis beschriebene „Inventar der rassistischen Situationen“ definiert anhand von fünf Kategorien verschiedene Akte des Othering. Die Kategorien nach Terkessidis eignen sich unter anderem deshalb besonders für die durchzuführende Analyse, da sie auch die Perspektive der Betroffenen berücksichtigen und nicht wie viele andere Beschreibungen von Diskriminierungsmechanismen lediglich Bezug auf das

Handeln des majoritären „Wir“ nehmen. (vgl. Terkessidis 2004, 172)⁶ Durch den ‚Perspektivenwechsel‘ gelingt es, strukturelle Aspekte von rassistischer Diskriminierung sichtbarer zu machen, als das sonst betrachtete Handeln von Individuen und die beschriebenen Subjektivierungsprozesse in den Fokus zu nehmen. (vgl. ebd.) In vorliegendem Kapitel sollen nun die fünf Kategorien, die bereits mit den betrachteten theoretischen Perspektiven verknüpft wurden, um den Faktor „Erstsprachen in DaZ-Schulbüchern“ erweitert werden, um so ein Kategoriensystem zu schaffen, das dem empirischen Teil der Arbeit zu Grunde liegen wird. Zu jeder Kategorie aus Terkessidis (2004) Forschungsarbeit wird ein Beispiel angeführt, das im Weiteren als Ankerbeispiel die Zuordnung zu den Kategorien erleichtern wird. Da die Kategorien nach Terkessidis nicht eindeutig voneinander trennbar sind und sich oft überschneiden (vgl. Terkessidis 2004, 183f), ist die direkte Zuordnung zu einer einzigen Kategorie wie diese bei Mayring (2010) vorgesehen ist, in diesem Fall zu vernachlässigen.

Im Theorieteil wurden drei Hauptfragen formuliert, die sich auf die drei Hauptkategorien beziehen:

1. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit:

- **Werden im Rahmen der Textstellen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonstruktionen getätigt, die zwischen einem „Wir“ und einem „Nicht-Wir“, zwischen „Normalität“ und „Andersheit“ unterscheiden und wenn ja, wie?**

2. Subjektpositionierungen

- **Welche Subjektivierungspositionen werden mehrsprachigen Schüler*innen angeboten? Sind diese inferiorisierend?**

3. Linguizismuskritik

- **Welche Funktion erfüllen die Erstsprachen der Schüler*innen? Eröffnen die Kontexte tatsächliche Handlungsfähigkeit in den Erstsprachen? Wenn ja, welche?**

⁶ Dadurch will die vorliegende Arbeit zumindest ansatzweise dem Dilemma der Autorin als Schreibende über „Andere“ entgegenwirken. Terkessidis' Inventar wurde bewusst aus diesem Grund als Kategoriensystem gewählt.

Die Unterkategorien nach dem „Inventar der rassistischen Situationen“ werden an dieser Stelle noch einmal wiederholt und mit je einem auf Schulbücher anwendbaren Beispiel verknüpft, um die spätere Zuordnung der Textstellen zu erleichtern:

1. Die Kategorie der Entfremdung

Wenn zum Beispiel in DaZ-Schulbüchern nach den Erstsprachen der Schüler*innen gefragt wird ohne eine ersichtliche Sprachlernfunktion, wie sie zum Beispiel bei einem Sprachvergleich gegeben wäre, kann der Einsatz von Erstsprachen eine Reaktion der Entfremdung hervorrufen.

2. Die Kategorie der Verweisung

Wenn in einem DaZ-Buch die Erstsprachen der Schüler*innen gefragt sind, kann dies einen Prozess der Verweisung darstellen, denn eine „andere Sprache“ bedeutet auch „eine Sprache, die eigentlich woanders, in einem anderen Land, an einem anderen Ort gesprochen wird“ (Terkessidis 2004, 184). Für die Betroffenen kann der Lebensmittelpunkt in Österreich selbstverständlich sein, durch die Akte der Verweisung werden sie allerdings aus Österreich „ausgewiesen“.

3. Die Kategorie der Entantwortung

Wenn in DaZ-Schulbüchern Zuschreibungen im Zusammenhang mit dem Einsatz der Erstsprachen der Schüler*innen getroffen werden, bedeutet dies, dass die Lernenden in eine Situation der Entantwortung kommen, auf die sie reagieren müssen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie sich als „Ausnahme“ darstellen oder Partei für die Gruppe der „Anderen“ ergreifen. Beispiele, die bei Terkessidis zu finden sind, behandeln unter anderem Zuschreibungen bezüglich des Geschlechts (z.B. „die unterdrückte türkische Frau“, „der chauvinistische türkische Mann“), der Sexualität (z.B. „der begehrenswerte Südländer“) oder der Musikalität (z.B. „der Mann mit afrikanischen Rhythmen im Blut“). Diese Zuschreibungen gehen zurück auf das „auffällige Element“, das Äußerlichkeiten ebenso wie sprachliche oder andere Merkmale betreffen kann.

4. Die Kategorie der Entgleichung

Wenn in DaZ-Schulbüchern vorausgesetzt wird, dass die Schüler*innen ihre Erstsprachen beherrschen oder als Expert*innen für „ihre Kultur“ gesehen werden, handelt es sich um einen Akt der Entgleichung, denn die Schüler*innen werden ununterbrochen in die Situation versetzt, ihr Nicht-Wissen einzugestehen. (vgl. ebd. 196f.)

5. Die Kategorie der Spekularisation

Wenn in DaZ-Schulbüchern Erklärungen oder Beschreibungen darüber abgegeben werden, wie gewisse Dinge/Situationen/Handlungen „bei uns“ oder „in Österreich“ funktionieren, impliziert dies ein „Bild“ der Migrationsanderen – ein „Negativbild“ und es kann von einem Akt der Spekularisation gesprochen werden.

5. Analyse

Nachdem nun inhaltliche Analysekategorien sowie das analytische Vorgehen und die theoretische Perspektive feststehen, können detaillierte Einzeltextanalysen durchgeführt werden, die im Anschluss daran zusammengefasst und interpretiert werden. Zuvor soll jedoch eine kurze Begründung über die Auswahl und den praktischen Kontext der analysierten Schulbücher erfolgen.

5.1. Auswahl der Schulbücher und Begründung

Für die Analyse der Einzeltextstellen werden zwei Schulbücher aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2018/2019 für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht herangezogen. Die Schulbuchliste wird für jedes Schuljahr vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erstellt und bietet eine Übersicht über die Materialien, die vom Bundesministerium als Sachleistung für alle ordentlichen Schüler*innen Österreichs gestellt werden. Die Schulen können das Material aus dieser Liste wählen und bestellen. (vgl. Schulbuchaktion online 2019) Für die Analyse werden Schulbücher für das Fach Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe 1 herangezogen, die in der Schulbuchliste für Neue Mittelschulen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017c) ebenso zu finden sind wie in den Listen für die Unterstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017b). Nach erstmaliger Durchsicht einiger Schulbücher in Hinblick auf den Einsatz von anderen Erstsprachen als Deutsch wurden folgende Schulbücher für die Analyse gewählt:

Huber-Lang, Elke/Kotzian-Hörist, Christine (2014): **Mitsprache**. Deutsch als Zweitsprache 1, Wien: E. Dörner.

Götz, Gudrun/Schwarz, Eveline (⁵2016): **Von Null auf Deutsch**. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, Linz: Veritas.

Für die Analyse werden die Textstellen aus „Mitsprache“ mit dem Kürzel „M“ und einer Nummerierung in chronologischer Reihenfolge bezeichnet, während die Textstellen aus „Von Null auf Deutsch“ mit „V“ und Nummerierung bezeichnet sind. (Zum Beispiel „M1“ für die erste Textstelle in Mitsprache.)

Auf eine erste, oberflächliche Durchsicht der Schulbücher, bei der bereits einige Textstellen identifiziert wurden, in denen Bezug auf andere Erstsprachen als Deutsch der Schüler*innen genommen wird, folgte eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Kapitel, Übungen und Aufgaben, wobei alle Textstellen mit direktem Bezug auf andere Erstsprachen als Deutsch genommen wird, markiert und als Fundstellen nach oben beschriebener Vorgehensweise bezeichnet wurden. Diese Textstellen werden im Folgenden je einzeln detailliert betrachtet und in Hinblick auf die Unterkategorien (siehe Kapitel 4.4.2) analysiert. Im Anschluss daran erfolgt eine Interpretation mit Bezug auf die drei definierten Hauptkategorien.

Die Textstellen sind als Ausschnitte im Rahmen jeder Einzeltextanalyse angefügt und als Scans der jeweils gesamten Seite aus den Schulbüchern im Anhang zu finden.

5.2. Analyse 1: „Mitsprache 1“

„Mitsprache – Deutsch als Zweitsprache 1“ ist ein Schulbuch für die erste Klasse des Sekundarstufenbereichs, was der fünften Schulstufe entspricht und ist auch als E-Book erhältlich. Für die anderen Schulstufen der Sekundarstufe 1 gibt es je eine weitere Ausgabe von Mitsprache (Mitsprache 1-4), sowie eine Ausgabe für die neunte Schulstufe (Mitsprache – Deutsch als Zweitsprache für die 9. Schulstufe), die ebenfalls im E.Dorner-Verlag erschienen sind.

Das Schulbuch ist gegliedert in einen einleitenden Teil, der unter anderem ein Vorwort beinhaltet, einen Hauptteil, welcher 5 thematische Kapitel umfasst sowie einen Schlussteil mit Grammatik-Nachschlagewerk und Lösungen zu den Übungen der einzelnen Kapitel. Gesamt umfasst das Schulbuch 62 Seiten.

Nach einer ersten, oberflächlichen Durchsicht des Schulbuchs sind bereits einige Verweise auf andere Erstsprachen erkennbar, da vor allem das Vorwort sowie der darauffolgende Sprachenbaum, der direkt auf das Vorwort folgt und noch vor dem ersten Kapitel zu finden ist, direkten Bezug auf andere Erstsprachen als Deutsch nehmen. Nach einer genauen Durchsicht und Bezeichnung von für die Einzeltextanalyse relevanten Fundstellen konnten fünf Textstellen als für die Analyse relevant festgestellt werden, die an dieser Stelle im Einzelnen betrachtet werden sollen. Die Textstellen sind mit M1-M5 bezeichnet.

1. Textstelle M1: Vorwort, Seite 4

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

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

Um deine Sprachkenntnisse zu verbessern, musst du dir Zeit nehmen, um den Aufbau der deutschen Sprache zu durchschauen. Deshalb findest du in diesem Arbeitsheft auch Regeln zur Grammatik. Diese solltest du nicht auswendig lernen, sondern versuchen, sie zu verstehen, auszuprobieren und beim Sprechen und Schreiben in allen Fächern auch anzuwenden.

Nimm das Arbeitsheft als „kleine Grammatik“: Wenn du unsicher bist, kannst du nachschauen, welche Regeln dort stehen und welche Aufgaben du schon richtig gelöst hast.

Mit dem Arbeitsheft kannst du im Unterricht oder auch alleine lernen. Wenn du alleine lernst, hilft dir der Lösungsteil, deine Leistungen zu kontrollieren. Schlage jedoch nicht gleich nach, denn sonst lernst du nicht viel. Manchmal gibt es verschiedene Lösungen. Wenn du viele Fehler machst – z. B. bei Einsetzübungen –, schlage im Arbeitsheft nach und gehe die einzelnen Schritte noch einmal durch.

Die Tipps zum Weiterarbeiten zeigen dir, in welchen Zusammenhängen du das, was du auf der jeweiligen Seite geübt hast, noch verwenden kannst.

Die Tipps zum Weiterarbeiten solltest du unbedingt ausprobieren. Wenn es dir schwerfällt, sie zu befolgen, mache die Aufgaben, die dir schwergefallen sind, noch einmal und lass dir von deinem Lehrer oder deiner Lehrerin dabei helfen.

In welcher Reihenfolge du die Kapitel des Heftes durcharbeitest, besprecht ihr in der Klasse. Am besten fängst du aber mit dem ersten Kapitel „Märchen“ an. In diesem Kapitel werden die wichtigsten grammatischen Regeln und Begriffe erklärt bzw. wiederholt. Die übrigen Kapitel kannst du in der Reihenfolge durcharbeiten, in der du die behandelten Themen gerade in der Schule durchnimmst, oder in der Reihenfolge, die dich interessiert.

Immer wenn du mit diesem Heft arbeitest, solltest du dir „Werkzeug“ bereitlegen, das du dafür brauchst: Bleistift, Radiergummi, Buntstifte oder farbige Filzstifte, Textmarker und Papier. Viele Übungen kannst du direkt im Heft lösen. Zum Schreiben sind dann Linien oder Kästchen freigelassen. Manchmal reicht der Platz zum Lösen der Aufgabe allerdings nicht. Dann musst du die Aufgaben in deinem Heft machen.

Wir wünschen dir viel Spaß und Lernerfolg mit dem „Mitsprache“-Arbeitsheft!

Die Autorinnen und das Team von E. DORNER

Abbildung 3: Huber-Lang/Kotzian-Hörst (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 4.

Wie in Kapitel 3.1. zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit beschrieben, wird eine symbolische Mitgliedschaft unter anderem durch Prozesse der Kategorisierung hergestellt. Eine Kategorisierung geschieht auch über Benennungen von Gruppen, weshalb an dieser

Stelle die direkte Ansprache der Schüler*innen betrachtet werden soll. Eine direkte Ansprache findet sich meist im Vorwort eines Schulbuchs, so auch in Mitsprache 1:

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

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

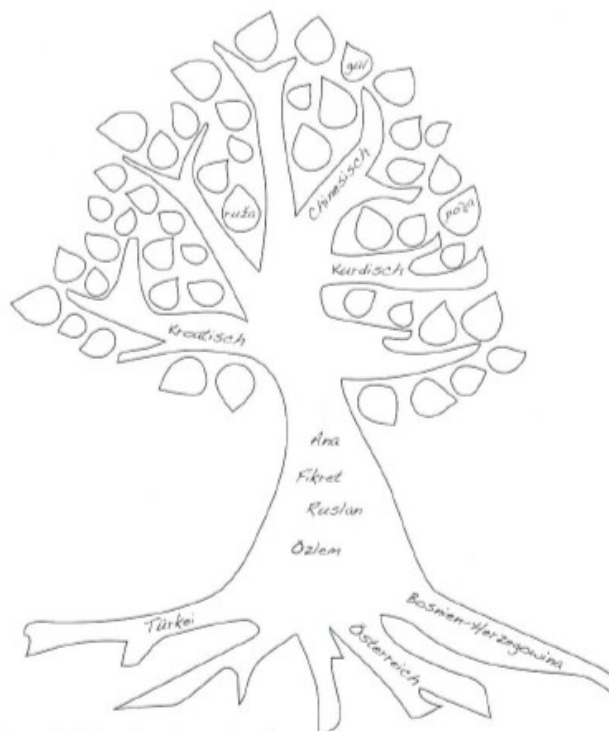
Der erste, einleitende Absatz dieses Vorworts kategorisiert die Zielgruppe anhand ihrer Erstsprachen und verwendet dafür den in Kapitel 1.3.1 kritisierten Begriff der „Muttersprache“. Da der Begriff Muttersprache eine Naturalisierung des Merkmals Sprache verursacht, wird den Schüler*innen dadurch vermittelt, dass „ihre“ Erstsprache(n) Persönlichkeitsmerkmale darstellen, die sie nicht ablegen können. Entgegen der Normalitätsvorstellung dass Deutsch Erstsprache ist, sind ihre Sprachen „Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder eine andere Sprache“ (Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 4). Hier ist anzumerken, dass durch das Numerale „eine“ in „**eine** andere Sprache“ (ebd., Hervorhebung durch die Verfasserin) eine Monolingualität oder eine doppelte Einsprachigkeit erwartet wird, die Mehrsprachigkeit und dadurch auch natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten und hybride Zugehörigkeiten ausschließt. Durch diese Ansprache als sprachlich Andere erfahren die Schüler*innen einen Akt der Entfremdung (Terkessidis 2014, 173), der ihnen bewusst macht, nicht zum natio-ethno-kulturellen Wir zu gehören. Des Weiteren ist anzumerken, dass der einleitende Absatz sehr stark auf die Markierung von Defiziten abzielt. So wird den Schüler*innen unterstellt, sie bräuchten Hilfe („Dieses Arbeitsheft soll dir helfen [...]“ (Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 4)), sie könnten sich nicht selbst zurechtfinden oder mit ihren Mitmenschen verständigen. (vgl. ebd.) Auch hier wird von einem monolingualen Weltbild ausgegangen, in dem die Schüler*innen lediglich mit der Bildungssprache Deutsch konfrontiert sind – selbst in ihrem persönlichen Umfeld und alltäglichen Leben. Im weiteren Verlauf des Vorworts wird noch des Öfteren auf die potenziellen Defizite der Schüler*innen Bezug genommen; „Wenn du unsicher bist, [...]“, „Wenn du viele Fehler machst [...]“, „Wenn es dir schwerfällt [...]“. Eine Defizitunterstellung wie diese fällt unter die Kategorie der Entgleichung nach Terkessidis (2004, 195ff). Dabei wird den Schüler*innen vermittelt, dass sie der monolingualen,

deutschsprachigen Norm nicht genügen und aufgrund all ihrer Unsicherheiten und Fehler dies wohl auch noch lange nicht oder gar nie werden. (vgl. ebd. 197)

2. Textstelle M2: Sprachenbaum, Übung 1-3, Seite 5

- ① Welche Sprachen sprechen die Kinder in eurer Klasse? Zeichnet einen Sprachenbaum auf ein Plakat und hängt es in der Klasse auf.

- Wurzeln: Schreibt in die Wurzeln alle Länder, in denen ihr Verwandte habt. Jedes Land ist eine Wurzel.
- Stamm: Schreibt in den Stamm die Namen der Kinder in eurer Klasse.
- Äste: Schreibt in die Äste, welche Sprachen ihr sprecht. Jede Sprache ist ein Ast.
- Blätter: Schreibt Wörter in euren Sprachen auf, die ihr gerne mögt. Zeichnet neue Blätter, wenn ihr mehr Platz braucht.



- ② Sprecht über den Sprachenbaum.

- Welche Kinder sprechen mehrere Sprachen?
- Welche Sprache sprechen sie zu Hause, welche Sprache in der Schule?
- Könnt ihr in allen euren Sprachen lesen und schreiben?
- Was bedeuten die Wörter, die ihr in den Sprachenbaum geschrieben habt?

- ③ Nimm mit dem Handy einige Sätze in einer anderen Sprache als Deutsch auf. Spiel deine Aufnahme dann der Klasse vor. Die anderen sollen die Sprache erraten. Vielleicht versteht auch jemand, was gesagt wird?

TIPP

Auf www.schule-mehrsprachig.at findet ihr unter „Sprachensteckbriefe“ Hörproben von vielen Sprachen.

Abbildung 4: Huber-Lang/Kotzian-Hörist (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 5.

Gleich anschließend an das Vorwort folgt auf Seite 5, noch vor dem ersten Kapitel des Schulbuchs eine einleitende Übung mit dem Titel „Sprachenbaum“. Die Aufgabe lautet, einen Sprachenbaum auf ein Plakat zu zeichnen und dieses in der Klasse aufzuhängen, nachdem die Sprachen der Schüler*innen darauf festgehalten wurden. Dabei sind die Wurzeln des Baumes für Länder vorgesehen: „Schreibt in die Wurzeln alle Länder, in denen ihr Verwandte habt. Jedes Land ist eine Wurzel“ (Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 5), der Stamm ist für die Namen der Schüler*innen vorgesehen, die Äste für Sprachen und die Blätter für einzelne Wörter: „Schreibt Wörter in euren Sprachen auf, die ihr gerne mögt“ (ebd.). Auch hier wird den Schüler*innen noch einmal bestätigt, weshalb sie sich in einer Fördermaßnahme befinden: Sie sprechen andere Sprachen, ihre Verwandten leben in anderen Ländern, ihre Namen sind anders – sie sind anders. Die erneute Markierung der natio-ethno-kulturellen Nicht-Zugehörigkeit im Rahmen dieses Sprachenbaums stellt auch eine weitere Entfremdung dar.

Der Verweis auf die Verwandten und deren Herkunftsländer ist in ähnlicher Weise naturalisierend wie die Verwendung des Begriffs „Muttersprache“, da diese familiäre Verknüpfung immer ein Merkmal der Andersheit darstellen wird, welches die Schüler*innen nicht ablegen können. Der Bezug auf Nationalstaaten kann im Sinne Terkessidis' auch als Akt der Verweisung (Terkessidis 2004, 180ff) interpretiert werden. Den Schüler*innen wird dadurch erneut sichtbar gemacht, dass sie eigentlich nicht hierher gehören und dass sie, da sie natio-ethno-kulturell anders sind, einen Platz außerhalb dieser Gesellschaft zugeteilt bekommen. So kann das Aufschreiben der Länder mit einem „Herkunftsdialog“ verglichen werden (siehe Kapitel 3.3.1), der die Schüler*innen als dem natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir zugehörig markiert.

In Aufgabe 2 zum Sprachenbaum werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, über den Sprachenbaum zu sprechen. Dazu sind einige Fragen als Hilfestellung angeführt:

- Welche Kinder sprechen mehrere Sprachen?
 - Welche Sprache sprechen sie zu Hause, welche Sprache in der Schule?
 - Könnt ihr in allen euren Sprachen lesen und schreiben?
 - Was bedeuten die Wörter, die ihr in den Sprachenbaum geschrieben habt?
- (Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 5)

Besonders die beiden letzten Fragen suggerieren eine Expert*innenerwartung an die Schüler*innen, die zur Folge haben kann, dass sie ein Defizit eingestehen müssen und können deshalb als Akt der Entgleichung gelesen werden. So wird nach Terkessidis von

Migrationsanderen erwartet, dass sie die deutsche Sprache nicht, aber umgekehrt „ihre Muttersprache“ sehr wohl beherrschen. (vgl. Terkessidis 2004, 196)

Das Beispiel des Sprachenbaums mag auf den ersten Blick wie ein positiv bewerteter Einsatz anderer Erstsprachen als Deutsch erscheinen, doch auch die Anerkennung anderer Sprachen kann zu ungewollten Inferiorisierungen und Akten des Ausschlusses führen. So kommt es dabei nicht nur zu einem Akt der Entgleichung, wenn Sprachkenntnisse positiv bewertet werden, durch die noch immer anhaltende schulische Monolingualität, in der die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch Voraussetzung für schulische Erfolge darstellt, markiert der Verweis auf andere Erstsprachen selbst in einem anerkennenden Setting die Inferiorität der Schüler*innen gegenüber ihrer nicht-migrationsanderen Mitschüler*innen. (vgl. Dirim 2016, 323)

Auch Übung 3 vermittelt auf den ersten Blick eine positive, anerkennende Haltung gegenüber der Erstsprachen der Schüler*innen. In der Übung heißt es: „Nimm mit deinem Handy einige Sätze in einer anderen Sprache als Deutsch auf. Spiel deine Aufnahme dann der Klasse vor. Die anderen sollen die Sprache erraten. Vielleicht versteht auch jemand, was gesagt wird?“ (Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 5) Die Formulierung „in einer anderen Sprache“ lässt den Schüler*innen viel Spielraum, es muss also nicht „die eine, andere Sprache“ sein, sondern kann auch eine von vielen sein. Im Sinne Mecherils Habitueeller Wirksamkeit, die Handlungsfähigkeit in sozialen Kontexten voraussetzt, kann diese Textstelle danach befragt werden, ob der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch eine tatsächliche Handlungsfähigkeit zur Folge hat, denn nur wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, kann natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit erfahren werden. (vgl. Mecheril 2003, 164) Ob die verwendeten Sprachen verstanden werden, wie dies in der Aufgabenstellung als Frage in den Raum gestellt wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Jedoch ist die Möglichkeit gegeben, dass die Aufnahmen von den Mitschüler*innen nicht verstanden werden, was dazu führen würde, dass anstelle der Erfahrung von Handlungsfähigkeit eine erneute Markierung natio-ethno-kultureller Andersheit stattfinden kann.

3. Textstelle M3: Märchen, Übung 1-2, Seite 6

Märchenwald

① Welche Bilder gehören zusammen und welche Märchen erzählen sie?

② Gibt es diese Märchen auch in deiner anderen Sprache?
Wie heißen sie dort? Wie sagt man auf Deutsch?

Meinen beide Titel dasselbe?

Abbildung 5: Huber-Lang/Kotzian-Hörist (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 6.

Das erste Kapitel in Mitsprache 1 trägt den Titel „Märchen“ und beinhaltet zwei Textstellen, in denen auf andere (Erst-)Sprachen als Deutsch Bezug genommen wird. Die erste Textstelle der beiden – M3 (vgl. Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 6) fragt in Übung 2 nach unterschiedlichen Märchen in anderen Sprachen und deren Titel in deutscher Übersetzung, nachdem einige Bilder mit Märchentiteln in Verbindung gebracht werden sollen. Die Frage ist wie folgt formuliert: „Gibt es diese Märchen auch in deiner anderen Sprache? Wie heißen sie dort? Wie sagt man auf Deutsch?“ und als Zusatzfrage: „Meinen beide Titel dasselbe?“ (Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 6).

Die Fragestellung impliziert, dass die Schüler*innen „ihre andere Sprache“ haben, das heißt eine Sprache, die nicht Deutsch ist und weil dies von der Normalitätsvorstellung abweicht, dass Deutsch Erstsprache ist, wird sie als „andere“ Sprache bezeichnet. Außerdem wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen diese Sprachen als „ihre eigene“ verstehen. Wenn damit „nur andere Sprachen als die Mehrheitssprache gemeint sind“ (Springsits 2016, 93f.), spricht Springsits von rassistischen Praktiken und fasst diese unter dem Begriff des Linguizismus zusammen. (vgl. ebd.) Es kann also festgehalten werden, dass die Aufforderung, in „deine/eure andere Sprache“ zu übersetzen dann als linguizistisch gewertet werden muss, wenn Deutsch dabei nicht mitgemeint ist. Da die Übersetzung darauf abzielt die deutschen Märchentitel in andere Sprachen zu übersetzen, schließt sie eine deutsche Bezeichnung als Antwort aus.

Die Aufforderung, die Titel der Märchen aus „ihren anderen Sprachen“ auf Deutsch zu übersetzen, impliziert erneut die Erwartung, dass die Schüler*innen eine bestimmte Kompetenz in den anderen Erstsprachen als Deutsch erreicht haben. Durch die Erwartung andere Sprachen zu beherrschen und übersetzen zu können, werden die Schüler*innen mit

einem Akt der Entgleichung (Terkessidis 2004, 195) konfrontiert. Wenn sie also nicht in der Lage sind, von anderen Sprachen zu übersetzen, kommen sie in die Lage erneut ein Defizit eingestehen zu müssen.

Auf die Tatsache, dass von den Schüler*innen erwartet wird, Märchentitel in anderen Sprachen als Deutsch zu kennen, wird in folgender Analyse der Textstelle M4 eingegangen, die ebenfalls unter dem Themenkomplex „Märchen“ zu finden ist.

4. Textstelle M4: Märchen, Übung 3, Seite 17

- ③ Im Englischen heißen Märchen *fairy tales* – *fairy* heißt Fee, *tale* heißt Erzählung, Geschichte – also: Geschichten über Feen.

Was heißt *Märchen* in anderen Sprachen? _____

Übersetze wörtlich: _____

Abbildung 6: Huber-Lang/Kotzian-Hörst (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 17.

Zum Abschluss des Kapitels findet sich Textstelle M4, in der die Schüler*innen dazu aufgefordert werden, das Wort *Märchen* in anderen Sprachen zu notieren und diese Bezeichnungen dann wörtlich zurück ins Deutsche zu übersetzen.

Im Gegensatz zum vorangegangenen Analysebeispiel, in welchem auf die „eigenen“ Sprachen der Schüler*innen Bezug genommen wird, findet sich in dieser Textstelle eine eher allgemein formulierte Fragestellung: „Wie heißt Märchen in anderen Sprachen? Übersetze wörtlich“ (Huber-Lang/Kotzian-Hörst 2014, 17). Der Akt der Entgleichung wiederholt sich durch die Aufforderung zur Übersetzung, allerdings lässt die Formulierung der ersten Frage Antworten in allen Sprachen zu, nicht lediglich in den von den Schüler*innen als „eigene“ Sprachen verstandenen. Durch diese Öffnung für vielfältigere Antworten lässt die Übung auch tatsächliche Sprachvergleiche zu, ohne die Schüler*innen anhand von Erstsprachen natio-ethno-kulturell zu markieren.

Die Textstelle findet sich im Wiederholungsteil zum Abschluss des Kapitels „Märchen“. Auffallend ist dabei, dass in allen weiteren Kapiteln – in denen zum Beispiel Themen wie „Zirkus“, „Tier und Mensch“ oder „Einkaufen“ behandelt werden – nicht mehr nach anderen Erstsprachen als Deutsch gefragt wird. Erst in dem im Anschluss an die fünf thematischen Kapitel angeführten Kapitel zu „Grammatischen Fachbegriffen“ wird noch

einmal darauf verwiesen (siehe Textstelle M5: Unregelmäßige Verben). Neben Vorwort, Einleitung und abschließenden Grammatik- und anderen Sprachübungen, kommen andere Erstsprachen als Deutsch also lediglich im ersten Kapitel zu „Märchen“ zum Einsatz. (vgl. Huber-Lang/Kotzian-Hörst 2014, 6-21) Das Kapitel wird auch im Vorwort gesondert erwähnt und scheint demnach einen besonderen Stellenwert für den Unterricht zu haben:

In welcher Reihenfolge du die Kapitel des Heftes durcharbeitest, besprecht ihr in der Klasse. Am besten fängst du aber mit dem ersten Kapitel „Märchen“ an. In diesem Kapitel werden die wichtigsten grammatischen Regeln und Begriffe erklärt bzw. wiederholt. (Huber-Lang/Kotzian-Hörst 2014, 4)

Da Subjektivierungsprozesse neben Adressierung und Ansprache auch von in schulischen Kontexten behandelten Themenkomplexen ausgelöst werden, ist es von Belangen an dieser Stelle die Tatsache zu betrachten, dass die Erstsprachen im Kapitel zu Märchen verhältnismäßig oft vorkommen. (Bei insgesamt fünf festgestellten Einsätzen von Erstsprachen fallen 2 davon auf den Themenkomplex „Märchen“.) Wie in Kapitel 3 zu Zugehörigkeit und Othering beschrieben, verfolgt das Märchen eine lange Tradition der Exotisierung. Das Märchen fungiert als das Fremde, das Unbekannte, das ein romantisierendes, exotisiertes Orientbild produziert und in dessen Abgrenzung sich der Okzident definiert. Bei Terkessidis entspricht die Exotisierung einem Akt der Entantwortung. (vgl. Terkessidis 2004, 186) Um dieser Entantwortung zu entkommen, können die Schüler*innen sich entweder als Anwält*innen der Gruppe der natio-ethno-kulturell Anderen positionieren und aufzeigen, dass die Zuschreibung, dass jede*r Schüler*in mit anderer Erstsprache als Deutsch ein Märchen in diesen Sprachen kenne, ablehnen und hinterfragen; oder aber sie positionieren sich als Ausnahmen, die dieser Vorstellung über Migrationsandere nicht entsprechen und dadurch eine Art Enttäuschung hervorrufen.

5. Textstelle M5: Unregelmäßige Verben, Seite 57

Unregelmäßige Verben

Wenn du möchtest, kannst du in die erste Spalte auch die Übersetzung in deine andere Sprache eintragen.

	Infinitiv (Nennform)	Präteritum (Mitvergangenheit)	Perfekt (Vergangenheit)
(A)	anfangen	er fing an	er hat angefangen
(B)	beginnen	sie begann	sie hat begonnen
	beißen	sie biss	sie hat gebissen
	biegen	sie bog	sie hat gebogen
	binden	sie band	sie hat gebunden
	bitten	sie bat	sie hat gebeten

	Infinitiv (Nennform)	Präteritum (Mitvergangenheit)	Perfekt (Vergangenheit)
	gelingen	es gelang	es ist gelungen
	gelten	es galt	es hat gegolten
	geschehen	es geschah	es ist geschehen
	gewinnen	sie gewann	sie hat gewonnen
	gießen	er goss	er hat gegossen
	graben	er grub	er hat gegraben

Abbildung 7: Huber-Lang/Kotzian-Hörist (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 57.

Im Anhang an die fünf thematischen Kapitel finden sich einige Nachschlagseiten zur Grammatik – Zeitentabellen, Falltabellen sowie eine zweiseitige Tabelle mit unregelmäßigen Verben. (vgl. Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 53-57) Als Anleitung steht über der Tabelle: „Wenn du möchtest, kannst du in die erste Spalte auch die Übersetzung in deine andere Sprache eintragen.“ (ebd., 55) Erneut wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen eine andere, „eigene“ Sprache sprechen und auch schreiben. Diese Situation beschreibt wie in vorigen Beispielen einen Akt der Entgleichung, da davon ausgegangen wird, dass die Schüler*innen in der Lage sind, diese Verben zu übersetzen und sie dadurch nur entweder diese Expert*innen-Erwartung erfüllen können oder sich mit der Zuschreibung eines Defizits konfrontiert sehen, wenn sie diese Erwartung nicht erfüllen. (vgl. Terkessidis 2003, 195ff.) Die Anleitung ist jedoch offen formuliert und lässt es den Schüler*innen frei, Übersetzungen vorzunehmen oder die Tabelle nur mit den deutschen Verbformen zu nutzen.

Da es sich um eine Grammatiktafel handelt und der Vergleich von sprachlichen Strukturen beim Zweitspracherwerb unterstützend wirken kann, birgt eine Übersetzung mit anschließendem Vergleich der sprachlichen Strukturen das Potenzial eines Sprachvergleichs, wie er von Rösch empfohlen wird. (vgl. Rösch 2007, 296) Die Tabelle bietet für das Eintragen der Übersetzungen jedoch nur sehr wenig Platz. Außerdem wird

lediglich eine Übersetzung der Verben in Infinitivform gefordert, was einen Vergleich der grammatikalischen Strukturen wie der Bildung des Präteritums und des Perfekts nicht ermöglicht. So bleibt es von der potenziellen weiterführenden Arbeit und den persönlichen Kenntnissen der Lehrperson von anderen Sprachen als Deutsch abhängig, ob und inwieweit ein Sprachvergleich tatsächlich erfolgen kann.

5.3. Analyse 2: „Von Null auf Deutsch“

Das im Veritas-Verlag erschienene Schulbuch „Von Null auf Deutsch – Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15“ orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und ist für die gesamte Sekundarstufe 1 vorgesehen. Das Schulbuch ist auch als E-Book erhältlich und durch einen Zugangscode für Besitzer*innen der Printausgabe online aktivierbar. In derselben Reihe erschienen ist auch eine CD-ROM mit dem Titel „Von Null auf Deutsch. Digitaler Lehrerprofi Basis“.

Das Schulbuch ist in zwei große Kapitel gegliedert mit den Titeln „Wortschatz“ und „Grammatik“, wobei das Kapitel zum Wortschatz fünf Unterkapitel beinhaltet und das Grammatikkapitel elf. Die einzelnen Unterkapitel behandeln Themengebiete wie zum Beispiel „Kontakt & Kommunikation“, „Familie & Feste“ oder „Freizeit & Freunde“ sowie „Das Verb“, „Das Perfekt“, „Der Akkusativ“ etc. Im Anschluss daran ist ein Kapitel mit Lösungen zu den Übungen aus den beiden Hauptkapiteln zu finden. Das Schulbuch umfasst 128 Seiten.

Bei einer ersten Durchsicht fallen nur wenige Textstellen mit direktem Bezug auf andere Erstsprachen als Deutsch auf. Erst bei einer detaillierteren Durchsicht konnten sieben Fundstellen ermittelt werden, die an dieser Stelle genauer betrachtet und analysiert werden und mit V1-V7 bezeichnet sind.

1. Textstelle V1: Kontakt & Kommunikation, Übung 1-3, Seite 6-7

6 KONTAKT & KOMMUNIKATION

Sich kennenlernen

ÜBUNG 1 Markiere: Welche Information aus A findest du in B?

A

Persönliches
 Vorname: Magdalena
 Nachname: Bauer
 Chat-Name: Lena
 Sprache(n): Deutsch, Englisch
 Geschlecht: weiblich
 Alter: 12 Jahre

Heimat
 Land: Österreich
 Stadt: Wien

Schule
 Stadt: Wien
 Schule: BG Leitnergasse

B

Hallo! Ich heiße Magdalena.
 Ich komme aus Wien und gehe ins
 Gymnasium in der Leitnergasse.
 Meine Freunde sagen „Lena“ zu mir.
 Und wie heißt du?



ÜBUNG 2 Ergänze das Profil von Marcos:

Persönliches
 Vorname: Marcos
 Nachname: Lopez-Sanchez
 Chat-Name: _____
 Sprache(n): _____
 Geschlecht: männlich
 Alter: _____

Heimat
 Land: _____
 Stadt: _____

Schule
 Stadt: _____
 Schule: Hauptschule Lend

H! Ich bin Marcos.
 Ich komme aus Barcelona in Spanien.
 Meine Freunde sagen „El guapo“ zu
 mir. Ich spreche sehr gut Spanisch
 und ein bisschen Deutsch.
 Ich bin 14 Jahre alt. Ich wohne jetzt in
 Graz und gehe dort in die Schule.
 Und wo wohnst du?



Von Null auf Deutsch

KONTAKT & KOMMUNIKATION 7

Du hast nun Lena und Marcos kennengelernt. Schreib zwei Texte:

Was weißt du von Magdalena?

Sie _____ Magdalena. _____ kommt _____ und
 _____ ins _____
 Ihre Freunde sagen „Lena“ zu ihr.

Was weißt du von Marcos?

Er _____
 Seine Freunde sagen „El guapo“ zu ihm.

Verbkonjugation: Seite 60

Mach dein eigenes Buch:

Klebe ein Bild von dir ein oder zeichne eines. Stell dich auch in einem kurzen
 Text vor und füll dein Profil aus:

Persönliches
 Vorname: _____
 Nachname: _____
 Chat-Name: _____
 Sprache(n): _____
 Geschlecht: _____
 Alter: _____

Heimat
 Land: _____
 Stadt: _____

Schule
 Stadt: _____
 Schule: _____



Abbildung 8: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 6-7.

In dieser Übung zum Thema „Sich Kennenlernen“ im ersten Kapitel zu „Kontakt & Kommunikation“ werden die Begleiter*innen durch das Schulbuch vorgestellt: Marcos und Magdalena. Bereits im Vorwort werden die beiden erwähnt: „Du bist neu hier und musst rasch Deutsch lernen? Dann begleite Marcos und Magdalena sowie ihre Freunde und Freundinnen durch den Alltag.“ (Götz/Schwarz 2016, 3) Bei der hier analysierten Aufgabe handelt es sich um die allererste Aufgabe im Schulbuch. Die beiden Charaktere Marcos und Magdalena werden anhand von Steckbriefen vorgestellt (vgl. Übung 1 + 2). Aufgabe ist es, Informationen aus Sprechblasen der beiden zu filtern, die im Steckbrief fehlen und diesen zu vervollständigen. Lenas Steckbrief ist dabei als Beispiel bereits vollständig ausgefüllt. Sie heißt Magdalena Bauer, spricht Deutsch und Englisch, ihre Heimat ist Wien, Österreich und sie besucht das Bundesgymnasium Leitnergasse in Wien. In Übung 2 sollen die Schüler*innen nun Marcos Steckbrief vervollständigen: Sein Name ist Marcos Lopez-Sanchez, er spricht „sehr gut Spanisch und ein bisschen Deutsch“, seine Heimat ist Barcelona, Spanien und er besucht die Hauptschule Lend in Graz. Die beiden Charaktere verkörpern die Konstruktion natio-ethno-kultureller Differenz, indem Lena die Attribute

*weiß*⁷, *deutschsprachig*, *österreichisch* zugeordnet sind, während Marcos die Attribute *nicht-weiß*, *nicht-deutschsprachig*, *nicht-österreichisch* beigegeben sind. Während im weiteren Verlauf des Schulbuchs Lenas Familie vorgestellt wird und dargestellt wird, wie diese österreichische Familienfeste feiert, begegnet man Marcos – wie an den im Folgenden analysierten Textstellen zu erkennen ist – mehrmals im Kontext anderer (Erst-)Sprachen als Deutsch. Marcos verkörpert im gesamten Schulbuch den *migrationsanderen* Schüler. Diese Personifizierung eines natio-ethno-kulturellen Wir und eines Nicht-Wir kann als Akt der Spekularisation (vgl. Terkessidis 2004, 198) gelesen werden, welcher die imaginierten Gruppen widerspiegelt und dabei ein „Negativbild“ zu Österreich erschafft, das durch Marcos repräsentiert wird.

Im Anschluss sind die Schüler*innen unter dem Titel „Mach dein eigenes Buch“ dazu aufgefordert, ihren eigenen Steckbrief auszufüllen. Unter der Kategorie „Persönliches“ wird unter anderem nach „Sprache(n)“ gefragt. Die beiden weiteren Kategorien sind „Heimat“ (Land und Stadt) sowie „Schule“ (Stadt und Schule). Da die Teilnehmer*innen der Deutschfördermaßnahmen „die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen“ (derstandard.at 2017), ist anzunehmen, dass sie die erwartete Normalitätsvorstellung Deutsch zu sprechen, nicht erfüllen und deshalb durch das Notieren ihrer Erstsprachen ein Akt der Entfremdung (vgl. Terkessidis 2004, 173) vollzogen wird. Diese Entfremdung steht bereits zu Beginn des DaZ-Unterrichts und kann als „Urszene“ betrachtet werden, die im weiteren Verlauf des Unterrichts stets wiederholt wird. Durch die anschließende Aufforderung zur Definition ihrer „Heimat“ bei der die Schüler*innen, wenn sie dem Vorbild von Marcos folgen, der ihnen als Migrationsanderer als Subjektpositionierungsangebot zur Verfügung steht, einen Ort, der „nicht hier“ ist angeben, finden sie sich in einem Akt der Verweisung (vgl. Terkessidis 2004, 180) wieder. Dieser transportiert sie an einen anderen Ort, an einen Ort der Nicht-Zugehörigkeit, der außerdem bestätigt, dass sie andere Sprachen sprechen, dass sie eine andere „Heimatsprache“ haben. (vgl. ebd.) Die Verknüpfung der beiden Differenzierungsmerkmale Heimat und Sprache kann mit dem in Kapitel 3.3.1 beschriebenen „Herkunftsdialog“ verglichen werden.

⁷ Weiß: In den postkolonialen Theorien wird „whiteness“/„Weißheit“ verstanden als diskursiv konstruierte Kategorie, in Abgrenzung zur ebenfalls konstruierten Kategorie „black“/„Schwarz“, deren Existenz und Differenz niemals natürlich war, sondern sozial konstruiert. (vgl. Nayar 2015, 167f.)

Die Schüler*innen positionieren sich dadurch als Subjekte, die der *weißen, österreichischen, deutschsprechenden* Lena gegenüberstehen und anderswo verortet werden. Dadurch, dass diese Verortung auf den ersten Seiten des Schulbuches vollzogen wird, erfahren die Schüler*innen von Anfang an, dass sie als *anders* markiert werden, dass sie nicht wie Lena sind und es wird impliziert, dass sie ihre Familienfeste nicht wie Lena feiern; dass sie also nicht der natio-ethno-kulturellen Majorität zugehörig sind.

Die Nennung von Erstsprachen verfolgt an dieser Stelle – trotz der Möglichkeit mehrere Sprachen anzugeben und dadurch dem monolingualen Habitus entgegenzuwirken – die Funktion der Markierung natio-ethno-kultureller Andersheit und offeriert Subjektpositionierungsangebote der Andersheit. Die Schüler*innen werden als sprachlich und deshalb natio-ethno-kulturell anders markiert, was auch den Grund für die Anwesenheit in dieser Fördermaßnahme ausmacht. Die an die Schüler*innen vermittelte Nachricht könnte lauten: „Wir in der Deutschförderklasse sind anders als der Rest, deshalb sind wir hier“ und beschreibt einen Akt der Entfremdung.

2. Textstelle V2: Kontakt & Kommunikation, Übung 3-4, Seite 9-10

Welche Sprache spricht man wo? Schreib die Sprache(n) in die Liste:

Spanisch Bosnisch Englisch Slowenisch Türkisch
 Serbisch Deutsch **Italienisch** Kroatisch Ungarisch
 Tschechisch Deutsch Deutsch, Französisch, Italienisch Slowakisch

3 ÜBUNG

das Land	die Sprache(n)
Italien	Italienisch
Deutschland	
Bosnien und Herzegowina	
Kroatien	
Österreich	
Slowenien	
Spanien	
Serbien	
Tschechien	
Ungarn	
die Schweiz	
die Türkei	
die Slowakei	
England	

Info-Box

Achtung!

Du kennst noch andere Länder und Sprachen? Schreib sie auf:

das Land	die Sprache(n)
Frankreich	Französisch

Abbildung 9: Götz/Schwarz (2016): *Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 9.*

ÜBUNG 4 Und du? Woher kommst du? Schreib:

Ich komme

Man spricht dort

Ich komme	aber:
aus Österreich	aus der Türkei
aus Bosnien	aus der Schweiz
aus Italien	aus den USA

Achtung!

Abbildung 10: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 10.

Unter der Überschrift „Österreich und Europa“ werden die Schüler*innen in Übung 3 dazu aufgefordert, verschiedene Sprachen in einer Tabelle den Ländern zuzuordnen, in denen diese gesprochen werden. Die Aufforderung dazu lautet: „Welche Sprache spricht man wo? Schreib die Sprache(n) in die Liste“ (Götz/Schwarz 2016, 9). Daraufhin sind Sprachen aufgezählt, die in die darunter stehende Liste eingetragen werden sollen. Es ist vorgesehen, dass jedem Land eine Sprache zugeteilt wird, einzig der Schweiz sind „Deutsch, Französisch, Italienisch“ zuzuordnen. Diese Tabelle vermittelt die Idee von monolingualen Nationen als Normalität (außer im Fall der Schweiz, wobei ebenfalls Rätoromanisch als eine der Amtssprachen ausgelassen wird), indem weitere Amtssprachen sowie Minderheitensprachen ausgelassen werden. In Kapitel 2 wurde ausführlich darauf eingegangen, wie eine Gleichstellung von „Nation“ und „Sprache“ zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung führt, was sich in diesem Kontext auf die Schüler*innen umlegen lässt und ihnen aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit natio-ethno-kulturelle Andersheit zuschreibt, welche die gesellschaftliche Monolingualität gefährdet, die dem Nationalstaat zur Legitimation verhilft (vgl. Kapitel 2). Erst in der darauf aufbauenden Übung 4 stehen die Erstsprachen der Schüler*innen im Fokus. Die Fragestellung lautet: „Und du? Woher kommst du?“ (Götz/Schwarz 2016, 10) Woraufhin zwei Sätze vervollständigt werden sollen: „Ich komme _____“ und „Man spricht dort _____“ (ebd.). Hier wird, wie in Kapitel 3.3.1. beschrieben, die „Herkunftsfrage“ verknüpft mit der Frage nach der Sprachigkeit der Schüler*innen. Der erste zu vervollständigende Satz bezieht sich auf die individuelle Biographie der Schüler*innen, während sich der zweite Satz auf eine generell gültige Information abzielt. Dabei wird in Anschluss an die zuvor ausgefüllte Tabelle eine eindeutige und einzelne Antwort erwartet. Die zu ergänzenden Lücken lassen allerdings auch Mehrfachantworten zu und eröffnen somit die Möglichkeit, Monolingualität als Normalfall entgegenzuwirken und Mehrfachzugehörigkeiten einzufordern. Die Frage nach der Herkunft sowie die

Erwartungshaltung, (eine) andere Sprache(n) als Deutsch zu sprechen, sind jedoch in diesem Kontext als Akt der Verweisung zu lesen, der den Schüler*innen ihre Zugehörigkeit zu einem anderen Ort markiert, den sie durch Beantwortung der ersten Frage auch definieren. Das Subjektpositionierungsangebot in dieser Übung vermittelt den Schüler*innen, dass sie aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Sprache(n) natio-ethno-kulturell anders sind, wobei diese beiden Differenzierungsmerkmale erneut miteinander verknüpft werden.

3. Textstelle V3: Kontakt & Kommunikation, Übung 4, Seite 15

Hier fehlen **sch – sp – ch – ß**.

Setz richtig ein und schreib den ganzen Text ab:

Schon wieder [] [] [] ule. Ich mö [] [] te lieber zu Hause bleiben. Mir ist ganz schle [] [] t, wenn ich an Deut [] [] denke. Diese [] [] rache werde ich nie lernen!

[] [] rechnen geht ja, aber schreiben ... Mein Freund –

er hei [] [] t Amir und lebt schon se [] [] s Jahre in Österreich – kann viel besser Deutsch.

Aber ich kann auch schon mehr als nur grü [] [] en ... 😊

sch

Du sagst **einen** Laut (wie š), aber du schreibst **drei** Buchstaben.

4 ÜBUNG

Abbildung 11: Götz/Schwarz (2016): *Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15*, 15.

Die Textstelle findet sich im ersten der insgesamt vierzehn Kapitel, welches das Thema „Kontakt & Kommunikation“ behandelt und fällt unter das Unterkapitel „Gesamtübung“. Ziel der Aufgabe ist es, die fehlenden Buchstaben zu den verschiedenen s- ch- und sch-Lauten in einen Lückentext einzusetzen. Der Verweis auf eine andere Erstsprache als Deutsch findet sich in diesem Analysebeispiel in einem separaten, der Übung beigegebenen Feld wieder. Diese Art von Feldern ist im Vorwort beschrieben als „Kurze, wichtige Informationen zu einem Grammatikkapitel oder zum Wortschatz.“ (Götz/Schwarz 2016, 3) Der Verweis auf eine andere Erstsprache als Deutsch besteht in diesem Fall aus einem linguistischen Vergleich des Lauts [ʃ], der auf Deutsch als „sch“ verschriftlicht wird mit dem in slawischen Schriftsprachen verwendeten Buchstaben „š“, welcher für den selben Laut steht. Im Übungstext soll „sch“, „sp“, „ch“ oder „ß“ eingesetzt werden – Buchstaben, die in vorangegangenen Übungen wiederholt wurden. Richtig ausgefüllt lautet der Übungstext:

„Schon wieder Schule. Ich möchte lieber zu Hause bleiben. Mir ist ganz schlecht, wenn ich an Deutsch denke. Diese Sprache werde ich nie lernen! Sprechen geht ja, aber schreiben ... Mein Freund – er heißt Amir und lebt schon sechs Jahre in Österreich – kann viel besser Deutsch. Aber ich kann auch schon mehr als nur grüßen ... ☺“ (vgl. Götz/Schwarz 2016, 15)

Die Funktion des Verweises auf die Erstsprache an dieser Stelle ist die eines Sprachvergleiches, um an eventuell vorhandenes Wissen der Lerner*innen anzuknüpfen. Der Tipp wendet sich an jene Schüler*innen, die eine slawische Sprache so beherrschen, dass sie die Verschriftlichung des Lautes kennen. Es ergeben sich daraus nun drei Möglichkeiten. Erstens, der*die Schüler*in spricht eine slawische Erstsprache und ist in dieser alphabetisiert, kann also den Sprachvergleich vornehmen und daraus einen Vorteil ziehen. Zweitens, der*die Schüler*in spricht und schreibt keine slawische Sprache und der Vergleich ist an dieser Stelle nicht von Nutzen und drittens, der*die Schüler*in spricht eine slawische Sprache, ist in dieser jedoch nicht alphabetisiert und stößt durch den Vergleich auf ein vorhandenes Defizit. Diese dritte Möglichkeit kann im Sinne Terkessidis' als Urszene (vgl. Terkessidis 2004, 173) betrachtet werden, die den*die Schüler*in in eine Situation der Entfremdung versetzt, indem durch den Verweis auf eine andere Sprache das Gefühl des „Anders-Seins“ ausgelöst wird. Das mögliche Defizit, das der*die Schüler*in eingestehen muss, entspricht einem Akt der Entgleichung (Terkessidis 2004, 195), bei dem Defizite zugeschrieben werden, da eine bestimmte Norm nicht erfüllt wird. In diesem Fall gilt die Vorstellung, dass die Schüler*innen ihre Erstsprache(n) können und den Sprachvergleich verstehen als Norm.

Relevant für die Subjektpositionierungsangebote, die diese Textstelle aufwirft, ist vor allem der thematische Inhalt des Übungsbeispiels. Deutsch lernen wird dabei negativ konnotiert, dem lyrischen Ich der Textaufgabe „ist ganz schlecht“ und es möchte lieber zuhause sein, denn es geht davon aus, dass es diese Sprache nie lernen wird. Das lyrische Ich dieser Textstelle kann hier als Subjektpositionierungsangebot verstanden werden. Dem*der Schüler*in wird offeriert, sich mit diesem zu identifizieren, sich ebenfalls als defizitär anzusehen, da er*sie „diese Sprache nie lernen wird“. Im Anschluss vergleicht sich das lyrische Ich mit seinem*ihrem Freund Amir, der ja schon viel besser Deutsch spricht. Ein weiteres Subjektpositionierungsangebot vermittelt dem*der Schüler*in also den Vergleich mit anderen Lerner*innen, die zwar schon viel besser Deutsch sprechen, jedoch ebenfalls als defizitär dargestellt werden, da es nötig erscheint, seine Deutschkenntnisse zu

erwähnen. In diesem Sinne werden auch an dieser Stelle anhand von Subjektivierungsmechanismen Gruppen eines natio-ethno-kulturellen Wirs und Nicht-Wirs geschaffen. Das Nicht-Wir, dem die Schüler*innen zugehörig sind, spricht kein Deutsch, wird es nie lernen, mag die Schule nicht und bleibt dem majoritären Wir gegenüber inferiorisiert.

Die in dieser Übung angebotenen Subjektpositionierungsoptionen stellen eine Form der Entantwortung nach Terkessidis (vgl. 2004, 186ff) dar, indem sie die Rezipient*innen der Übung als Lernende positionieren, die es nie schaffen werden, Deutsch zu lernen und somit nie zur Gruppe eines natio-ethno-kulturellen Wirs zu gehören, sondern stets – selbst nach 6 Jahren und mit guten Sprachkenntnissen, wie bei Freund Amir – der Gruppe des natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir zugehörig sein werden. Die Zuschreibung nimmt hier der betroffenen Person die Verantwortung, denn ihre Zukunft ist vorbestimmt und aufgrund der Zugehörigkeit zur Gruppe der Migrationsanderen definiert. Terkessidis beschreibt die Gefahr der Identifikation mit sich wiederholenden Zuschreibungen (vgl. ebd. 192), was in diesem Fall dazu führen kann, dass sich die Schüler*innen tatsächlich mit der hier zugeschriebenen Unfähigkeit Deutsch zu lernen identifizieren.

4. Textstelle V4: Schule & Lernen, Übung 3, Seite 30

ÜBUNG 3  Schreib den Plural der Wörter. Markiere die 5 verschiedenen Pluralendungen mit 5 verschiedenen Farben. Schreib die Wörter auch in deiner Muttersprache:

Singular		Plural
 das Heft, -e	→	 die Hefte
 der Sessel, -	→	 die Sessel
 die Federschachtel, -n	→	 die Federschachtel
 der Radiergummi, -s	→	 die Radiergummis
 das Buch, -er	→	 die Bücher

Manchmal wird aus dem Vokal ein Umlaut:
 u → ü
 a → ä
 o → ö

die Federschachtel, -n
 der Pinsel, -
 der Radiergummi, -s
 die Tintenpatrone, -n
 das Buch, -er
 das Blatt, -er

der Sessel, -
 der Schwamm, -e
 der Lehtertisch, -e
 die Schultasche, -n
 der Spitzer, -
 der Bleistift, -e

Such selbst im 

- ★ die Mappe
- ★ der Schrank
- ★ der Farbstift
- ★ die Füllfeder
- ★ der Leuchtstift

der Singular	der Plural	
die Federschachtel	die Federschachtel	pernica / Beslenme çantası

Abbildung 12: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 30.

Die Textstelle ist als Übung 3 im Kapitel zu „Schule & Lernen“ zu finden und widmet sich dem Wortschatz zum Thema. Ziel der Übung ist es, bereits bekannte Wörter und die jeweiligen Pluralformen zu wiederholen und dabei die Regeln zur Pluralbildung zu erkennen, in dem diese farblich markiert werden. Zusätzlich werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, die Wörter auch in anderen Erstsprachen als Deutsch zu notieren bzw. Übersetzungen vorzunehmen. Die Funktion der Erstsprachen ist hier eine doppelte: Einerseits sollen die Schüler*innen anhand der Übersetzung die Begriffe verstehen und die deutschen Wörter kennenlernen, andererseits anhand der Markierung der Pluralbildung erkennen, wie diese in den jeweiligen Erstsprachen vorgenommen wird. Die Übersetzung soll also zu einem Sprachvergleich auf grammatikalischer Ebene anregen. Dazu gibt es jedoch keine zusätzliche Anleitung, es kann lediglich angenommen werden, dass dies das Ziel der Übung ist. Der Verweis auf die Erstsprachen in dieser Übung zeugt von einem Versuch der Anerkennung der Erstsprachen und liefert einen Hinweis auf einen möglichen Sprachvergleich, der beim Zweitspracherwerb unterstützen soll. Da in der Übung allerdings nicht darauf hingewiesen wird, dass und wie dieser Vergleich vorgenommen werden kann, birgt diese lediglich das Potenzial einer Lernhilfe, während die Umsetzung vom Umgang der Lehrperson mit dieser Übung abhängig bleibt.

Zur Übersetzung aufgefordert werden die Schüler*innen mit den Worten „Schreib die Wörter auch in deiner Muttersprache“ (ebd.). Die Verwendung des Begriffs Muttersprache weist wie in Kapitel 1.3.1 beschrieben auf eine Naturalisierung von Sprachkompetenzen hin und kann somit als linguizistischer Mechanismus gelesen werden, der den Schüler*innen ein „natürliches“ Deutschdefizit zuschreibt, denn – an dieser Stelle soll auf Terkessidis' Entgleichung verwiesen werden – wer eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, also Merkmale natio-ethno-kultureller Andersheit aufweist, sieht sich mit der Erwartungshaltung konfrontiert, dass er*sie nicht gut Deutsch spricht. Und im Umkehrschluss wird vorausgesetzt, dass die betroffene Person ihre Erstsprache beherrsche. (vgl. Terkessidis 2004, 196) Diese Erwartung bringt die Schüler*innen in eine Situation, in der sie wieder ein potenzielles Defizit eingestehen müssen und im Sinne Röschs ein Expert*innentum zugeschrieben bekommen, das zur Kulturalisierung beitragen kann. (vgl. Rösch 2009, 30) Bei Terkessidis wird das Voraussetzen, dass Migrationsandere die deutsche Sprache nicht beherrschen dem Akt der Entgleichung zugeordnet. (vgl. Terkessidis 2004, 196)

Das Possessivpronomen „deine“ im Zusammenhang mit der „Muttersprache“ suggeriert zusätzlich, dass es sich bei den Sprachen um einen naturalisierten Faktor (Rommelspacher 2009, 29) handelt, dem sich die Schüler*innen nicht entziehen können. Sprache macht auch hier einen Faktor aus, der ihre Zugehörigkeit zur Gruppe des natio-ethno-kulturellen Nicht-Wir bestimmt.

5. Textstelle V5: Schule & Lernen, Übung 5, Seite 34

ÜBUNG 5

Was machst du im Sprachunterricht? Schreib die Verben dazu:

(Manchmal gibt es mehr Möglichkeiten.)

~~lernen~~ anhören ansehen schreiben hören übersetzen suchen

Vokabeln <u>lernen</u>	eine CD _____
Diktate _____	ein Wort im Wörterbuch _____
einen Film _____	Nachrichten _____
Wörter und Sätze in meine Muttersprache _____	

Abbildung 13: Götz/Schwarz (2016): *Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15*, 34.

Bei Übung 5 unter der Überschrift „Im Unterricht“ handelt es sich um eine Wortschatzübung, bei der die passenden Verben verschiedenen Phrasen zugeordnet werden sollen. Auch hier sind die Erstsprachen der Schüler*innen nicht direkt gefragt, es ist also keine Kompetenz in den Erstsprachen gefordert, allerdings werden die Erstsprachen und deren Beherrschung in einem Übungsbeispiel angesprochen. Dieses lautet – richtig zugeordnet: „Wörter und Sätze in meine Muttersprache übersetzen“ (ebd., 34). Die hier zu ergänzenden Phrasen beschreiben Aktivitäten, die im Sprachunterricht ausgeübt werden und beantworten die Fragestellung in der Übung „Was machst du im Sprachunterricht?“. Es wird also erwartet, dass die Schüler*innen im DaZ-Unterricht „Wörter und Sätze in [ihre] Muttersprache übersetzen“. Wörter und Sätze in andere Erstsprachen als Deutsch zu übersetzen erfordert ein bestimmtes Sprachniveau in den Erstsprachen, welches an dieser Stelle implizit von den Schüler*innen erwartet wird. Wie bereits in der Analyse der vorangegangenen Textstelle beschrieben, ist die Erwartungshaltung, dass die Schüler*innen Expert*innen in ihren Erstsprachen sind, als Akt der Entgleichung zu verstehen. Battaglia spricht in diesem Zusammenhang vom „Mythos der bilingualen Kompetenz“ (Battaglia 2000, 193), der die Schüler*innen in eine Situation bringen kann, in der sie Defizite eingestehen müssen, da sie einer imaginierten bilingualen Norm nicht

entsprechen. Auch die Tatsache, dass in der Übung „meine Muttersprache“ im Singular steht, spiegelt eine imaginierte Monolingualität wider, in der es lediglich Deutsch oder Nicht-Deutsch als Erstsprache gibt, Mehrsprachigkeit wird dabei ausgeklammert und damit auch die Möglichkeit mehrere Erstsprachen zu haben und zu beherrschen. Durch das Possessivpronomen „meine“ und das Präfix „Mutter-“ wird wieder eine Naturalisierung vollzogen, welche die Erstsprache als angeborenes, unveränderbares Attribut darstellt und dadurch als Merkmal für linguizistische Diskriminierung erhalten kann.

6. Textstelle V6: Zahlen, Farben & Co., Das deutsche Alphabet, Seite 54

Das deutsche Alphabet

Es hat sechszwanzig (26) Buchstaben:

A a	A	H h	Ha	O o	O	V v	Vau
B b	Be	I i	I	P p	Pe	W w	We
C c	Ce	J j	Je / Jot	Q q	Ku / Kwe	X x	iX
D d	De	K k	Ka	R r	eR	Y y	Üpsilon
E e	E	L l	eL	S s	eS	Z z	Zet
F f	eF	M m	eM	T t	Te		
G g	Ge	N n	eN	U u	U		

Es gibt drei (3) Umlaute und ein ß (= „scharfes S“):

groß	klein
Ä = AE	ä = ae
Ö = OE	ö = oe
Ü = UE	ü = ue

groß	klein
SS / ß	ß



Ein Tipp:

Bei Buchstaben mit Sonderzeichen sag den deutschen Buchstaben:
 § → eS ñ → eN
 ž → Zet

Das brauchst du oft im Internet oder auch bei Formularen. Z. B.:
 Florian Müller wird dann zu florian.mueller@ ...
 Auch das ß gibt es im Internet oft nicht.
 Schreib dann ss!

Abbildung 14: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 54.

Das Kapitel „Zahlen, Farben & Co.“ bietet einen Überblick über den im Schulbuch wichtigen Wortschatz und dient den Schüler*innen zum Nachschlagen wichtiger sprachlicher Aspekte und Wortfelder. Neben den Zahlen, Wochentagen und Farben auf Deutsch wird auch das deutsche Alphabet im Überblick dargestellt. Zusätzlich zu einer Auflistung der 26 Buchstaben des Alphabets enthält die Übersicht auch die Umlaute sowie das Scharfe S in Groß- und Kleinschreibung. Neben der Übersicht finden sich zwei Kästchen mit Tipps. Ein blaues Kästchen, das laut Zeichenerklärung „Kurze, wichtige Informationen zu einem Grammatikkapitel oder zum Wortschatz“ (ebd., S. 3) liefert sowie ein grünes Kästchen – „Hier bekommst du einen Tipp.“ (ebd.). Der Tipp im blauen Kästchen besagt:

Bei Buchstaben mit Sonderzeichen sag den deutschen Buchstaben:
š → eS ñ → eN ž → Zet
(ebd., 54)

Auch hier wird nicht direkt nach anderen Erstsprachen als Deutsch gefragt, doch die „Buchstaben mit Sonderzeichen“ sind Buchstaben, die in Alphabeten anderer Sprachen als Deutsch verwendet werden und deshalb einen „Sonderstatus“ innehaben. Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, diese Buchstaben „einzudeutschen“. Dies ist in Anbetracht des zweiten Kästchens insbesondere in Bezug auf die Namen der Schüler*innen zu verstehen:

Das brauchst du oft im Internet oder auch bei Formularen. Z.B.:
Florian Müller wird dann zu florian.mueller@ ...
Auch das ß gibt es im Internet oft nicht. Schreib dann ss! (ebd.)

Der Tipp lautet also Sonderzeichen zu vereinfachen, da diese zum Beispiel im Internet oder bei Formularen nicht akzeptiert sind. Im ersten Kästchen ist der Tipp generell formuliert, er bezieht sich also nicht explizit auf Namen, das Beispiel im zweiten Kästchen enthält den Namen Florian Müller, bei dem das „Ü“ als Sonderzeichen verstanden wird, das wenn notwendig als „ue“ verschriftlicht werden soll. Wenn also nun Schüler*innen Namen haben, in denen die angesprochenen „Sonderzeichen“ aus anderen Erstsprachen vorkommen, sollen diese anhand des deutschen Alphabets buchstabiert und geschrieben werden. Anhand dieser Aufforderung werden Schüler*innen mit entsprechenden Namen, genauso aber auch mit Herkunftsorten, die diese Buchstaben enthalten etc., mit einer Entfremdung konfrontiert, die sie als *anders* markiert. Der Verweis auf die „Buchstaben mit Sonderzeichen“ kann auch als Verweisung interpretiert werden, die die Schüler*innen an einen anderen Ort transportiert, an einen Ort, an dem die Sonderzeichen nicht so besonders sind und deshalb nicht angepasst werden müssen. Die Aufforderung ihre Namen anzupassen und „einzudeutschen“ führt auch dazu, dass keine habituelle Wirksamkeit nach Mecheril gegeben sein kann, da es den Schüler*innen nicht ermöglicht wird, sich „in der [ihnen] vertrauten Weise zu erkennen und zu verstehen [zu] geben“ (Mecheril 2003, 165). Wenn nur ein Aspekt der habituellen Wirksamkeit nicht erfüllt ist, ist auch die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht gegeben.

7. Textstelle V7: Grammatik – Das Verb, Übung 3, Seite 62

ÜBUNG 3

Sprich mit Marcos den Rap:

Ich heiße Marcos und ich komme von weit her.
 Mein Land heißt Spanien und es gefällt mir sehr.
 Zuhause spreche ich Spanisch, bitte sehr.
 Aber jetzt bin ich da
 für circa ein Jahr
 und ich lerne Deutsch, das ist ja klar.



Schreib heraus:

Pronomen + Verb	Nomen + Verb
<i>Ich heiße</i>	

Mach deinen Rap:

Ich heiße *und ich*

komme...

Abbildung 15: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 62.

In Übung 3 unter dem Thema „Grammatik – Das Verb“ werden keine Erstsprachenkenntnisse verlangt, es geht jedoch darum, seine Erstsprache zu nennen. Dies ist anhand der grammatikalischen Konstruktion „Pronomen + Verb“ oder „Nomen + Verb“ durchzuführen. Ziel der Übung ist es, diese Konstruktionen zu wiederholen. Inhaltlich dreht sich die Übung um Marcos Rap, der davon berichtet, dass er „von weit her“ komme, „sein Land“ Spanien sei und er zuhause Spanisch spreche. Da er jetzt „da“ lebe, sei es „ja klar“, dass er Deutsch lerne.

Hier wird eine klare binäre Ordnung repräsentiert, in der es nur ein „von hier“ und „von weit her“ gibt, was die von Mecheril (2010) Beschriebene Unterscheidung von Nicht-Migrationsanderen, die nur in Abgrenzung zu Migrationsanderen existieren, rekonstruiert. Marcos, der die Schüler*innen der DaZ-Förderung repräsentiert und ihnen als Subjektpositionierungsangebot zur Verfügung gestellt wird, gehört der Gruppe der Migrationsanderen an, die von weit her kommen und deshalb natio-ethno-kulturell anders sind. Die Formulierung „Mein Land“ weist erneut auf eine Naturalisierung der Herkunft hin (vgl. Springsits 2015, 97), ebenso wie die Tatsache, dass Marcos zuhause Spanisch spricht als „natürlich“ dargestellt wird, indem ein „bitte sehr“ den Reim vervollständigt. In Abgrenzung zur „Familiensprache“ Spanisch lernt er jetzt allerdings Deutsch, was als

unhinterfragte Norm dargestellt wird, wenn dies mit „das ist ja klar“ keine weitere Begründung erfordert.

Durch die Aufforderung „Mach deinen Rap“ werden die Schüler*innen in die Situation gebracht, über ihre eigene Herkunft und Herkunftssprache zu rappen. Um die Aufgabe zu erleichtern, ist ein Anfangssatz notiert, der zu Beginn des eigenen Raps vervollständigt werden soll: „Ich heiße _ und ich komme _“. Es ist vorgesehen, dabei der Vorlage von Marcos Rap zu folgen. Die Schüler*innen benennen ihre Erstsprachen, was ihre nation-ethno-kulturelle Differenz hervorhebt. Diese Textstelle erfordert keine Erstsprachenkenntnisse, fordert die Schüler*innen aber dazu auf, sich anhand ihrer Erstsprachen und Herkunftsländer zu beschreiben und dadurch zu subjektivieren. Das Subjektpositionierungsangebot in diesem Kontext ist ein verweisendes – die Schüler*innen sprechen Erstsprachen, die in anderen Ländern als Österreich gesprochen werden, sie gehören nicht hierher. Im Übungstext, also in Marcos Rap, sind auch Aspekte der Spekularisation zu erkennen, die den Akt des „Vorbeischauens“ am Individuum beschreibt, wenn stattdessen von einer imaginierten Gruppe ausgegangen wird. So lässt sich der Rap als Vorstellung darüber lesen, dass alle Schüler*innen in dieser Deutschfördermaßnahme „von weit her“ kommen und selbstverständlich Deutsch lernen wollen.

5.4. Interpretation und Zusammenfassung

Dem in 4.4.1 dargestellten Analysemodell in Anlehnung an Mayring (2010) und Nonhoff (2010) folgend, erfolgt im Anschluss an die eben durchgeführte Einzeltextanalyse in Hinblick auf die Unterkategorien an dieser Stelle eine Interpretation und Kontextualisierung der Ergebnisse. Dabei werden die Ergebnisse der Fundstellenanalyse zusammengefasst und in den theoretischen Kontext gebettet. Zuerst werden die Ergebnisse pro Unterkategorie zusammengefasst und erst im Anschluss daran auf die aus den Theorien entstandenen Hauptkategorien zurückgeführt und interpretiert.

In fünf der zwölf analysierten Textstellen konnte ein Akt der Entfremdung festgestellt werden, der von Terkessidis' Interviewpartner*innen beschrieben wird als Erlebnisse, welche den Eindruck des „anders“ seins auslösen oder verstärken. Je öfter sich derartige Erlebnisse wiederholen, desto intensiver wird die Zugehörigkeit „gestört“. (vgl. Terkessidis 2004, 173) Auffallend ist dabei, dass diese Momente in beiden Schulbüchern auf den ersten

Seiten zu finden sind und dadurch auch den Beginn des Unterrichts in der Deutschförderung markieren. So werden die Schüler*innen in Mitsprache 1 bereits im Vorwort (M1) darauf hingewiesen aufgrund ihrer Sprachigkeit natio-ethno-kulturell anders zu sein und in Von Null auf Deutsch dazu aufgefordert auf den ersten Seiten des Buches Sprache mit Herkunft zu verknüpfen und diese für sich zu definieren (V1). Diese Textstellen können mit Terkessidis' Definition einer „Urszene“ beschrieben werden:

Viele der Interviewten haben während der Gespräche eine erste, exemplarische Szene beschreiben können – gewissermaßen eine „Urszene“ –, welche plötzlich einen Abstand aufklaffen ließ zwischen dem einheimischen „Wir“ und ihnen selbst. Der Eindruck, „anders“ zu sein, verstärkte sich dann, je öfter sich ähnliche Erlebnisse wiederholten. (Terkessidis 2004, 173)

Diese Erlebnisse, die Nicht-Zugehörigkeit spürbar machen begründen auch die Anwesenheit der Schüler*innen in den Deutschfördermaßnahmen und stellen dadurch eine formale Markierung natio-ethno-kultureller Andersheit dar.

Die Unterkategorie der Verweisung ist besonders in jenen analysierten Textstellen wiederzufinden, die Sprachen mit Herkunft und Nationalstaat in Verbindung setzen. Sie verfolgt dabei die in Kapitel 2.4. beschriebene Funktion des Erhalts der monolingualen Hegemonie in einem Nationalstaat. Für die Schüler*innen kann der Lebensmittelpunkt in Österreich selbstverständlich sein, durch die Akte der Verweisung – wie zum Beispiel der Frage „Woher kommst du?“ (vgl. V2) – werden sie allerdings aus Österreich „ausgewiesen“ und es wird ihnen vermittelt, nicht dazuzugehören, nicht Teil des natio-ethno-kulturellen Wir zu sein. Während in Mitsprache nur im Kontext des Sprachenbaums (M2) Bezug auf Herkunftsländer genommen wird („Schreibt in die Wurzeln alle Länder, in denen ihr Verwandte habt.“ (Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 5)), finden sich in Von Null auf Deutsch gleich mehrere Verknüpfungen von Sprache und Herkunft. Neben dem eben erwähnten Beispiel der Herkunftsfrage (V2) werden die Schüler*innen auch beim Ausfüllen des Steckbriefs dazu aufgefordert, ihre Herkunft und ihre Sprache(n) zu definieren (V1) und sich beim Schreiben eines Rap-Textes mit Marcos zu identifizieren, „dessen Land“ Spanien ist (V7). Diese „Ausweisung“ aus einem Land, in dem die Schüler*innen auch selbstverständlich ihren Lebensmittelpunkt haben können bekräftigt das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturellen Wir.

Im Vergleich zu den beiden ersten Unterkategorien, denen jeweils fünf Textstellen zugeordnet werden konnten, treffen auf die Unterkategorie der Entantwortung lediglich

drei Analysebeispiele zu. Davon sind zwei in Mitsprache zu finden (M3+M4) und eine Textstelle in Von Null auf Deutsch (V3). Als Entantwortung bezeichnet Terkessidis das, „was mit Individuen passiert, welche von der Zuschreibung betroffen sind“ (Terkessidis 2004, 186). So werden die Schüler*innen in Mitsprache (M3+M4) mit der Zuschreibung konfrontiert, exotische Märchen in ihren Erstsprachen zu kennen sowie deren Titel übersetzen zu können, während sie sich in Von Null auf Deutsch mit einer Entantwortung konfrontiert sehen, wenn ihnen das Subjektpositionierungsangebot gemacht wird „nie Deutsch zu lernen“ (V3).

Der in den Textstellen am häufigsten identifizierte Differenzierungsmechanismus ist der der Entgleichung. In acht von insgesamt 12 Analysebeispielen konnten Akte der Entgleichung festgemacht werden. Dieser ist in fast allen dieser Fälle zurückzuführen auf die Zuschreibung eines sprachlichen Defizits in der Bildungssprache Deutsch oder dem potenziellen Eingestehen eines sprachlichen Defizits in den Erstsprachen der Schüler*innen. So kann in Mitsprache in allen analysierten Beispielen eine Form der Entgleichung festgestellt werden. Im Vorwort werden die Schüler*innen mit einer defizitorientierten Haltung direkt angesprochen, indem ihnen unterstellt wird, beim Deutsch lernen Schwierigkeiten zu haben und unsicher zu sein (M1). In den weiteren vier Analysebeispielen werden die Schüler*innen dazu aufgefordert Aufgaben in ihren Erstsprachen zu lösen, was zum Eingestehen von Defiziten in den Erstsprachen führen kann (M2, M3, M4, M5). In Von Null auf Deutsch sind drei Beispiele für Akte der Entgleichung festzustellen. In V3 weist der gesamte Aufgabentext darauf hin, dass Deutsch lernen schwierig ist („Diese Sprache werde ich nie lernen!“ (Götz/Schwarz 2016, 30)) und offeriert den Schüler*innen die Identifikation mit der Figur des*der defizitären Migrationsanderen. Im Analysebeispiel V4 geschieht die Entgleichung aufgrund der Aufforderung zur Übersetzung von Wörtern in andere Erstsprachen, während in V5 der Akt des Übersetzens als Teil des Deutschförderunterrichts dargestellt wird, der bei einer Nicht-Erfüllung ebenfalls ein Defizit markiert.

Sehr viel seltener (in lediglich zwei von zwölf Analysebeispielen) lassen sich die analysierten Textstellen der Unterkategorie der Spekularisation zuordnen. Beide identifizierten Akte der Spekularisation sind in Von Null auf Deutsch zu finden. Das Gleichsetzen von Individuen mit einer imaginierten Gruppe lässt sich vor allem dann festmachen, wenn den Schüler*innen das Subjektpositionierungsangebot von Marcos als dem personifizierten

Migrationsanderen gemacht wird. So lässt sich in V1 eine Gegenüberstellung von Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen erkennen, die eine binäre Ordnung schafft und wie bei Suids Theorie zum Orientalismus (vgl. Said 2009, 9ff.) diese zwei diskursiv konstruierten Gruppen gegenüberstellt. Auch im Analysebeispiel V7 wird die Gruppe der Migrationsanderen in Abgrenzung zu Nicht-Migrationsanderen konstruiert: Marcos kommt von weit her, zuhause spricht er Spanisch, aber jetzt ist es klar, dass er Deutsch lernt, da er hier lebt. (vgl. Götz/Schwarz 2016, 62) Die Gruppe der Migrationsanderen, der Marcos als zugehörig markiert wird, existiert nur in Abgrenzung zu einem natio-ethno-kulturellen Wir, das „von hier kommt“, Deutsch spricht und deshalb Deutsch nicht lernen muss.

Die Ergebnisse aus den Analysen nach den Unterkategorien lassen sich nun zurückführen auf die aus der Theorie resultierenden Hauptkategorien, welche folgende Fragestellungen ergeben haben, die an dieser Stelle ausführlich beantwortet werden sollen:

- Werden im Rahmen der Textstellen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskonstruktionen getätigt, die zwischen einem „Wir“ und einem „Nicht-Wir“, zwischen „Normalität“ und „Andersheit“ unterscheiden und wenn ja, wie?
- Welche Subjektivierungspositionen werden mehrsprachigen Schüler*innen angeboten? Sind diese inferiorisierend?
- Welche Funktion erfüllen die Erstsprachen der Schüler*innen? Eröffnen die Kontexte tatsächliche Handlungsfähigkeit in den Erstsprachen? Wenn ja, welche?

Wie in den Einzeltextanalysen bereits zum Teil erwähnt, erzeugen alle analysierten Textstellen anhand des Einsatzes von anderen Erstsprachen als Deutsch eine Unterscheidung zwischen den Gruppen des natio-ethno-kulturellen Wir und des Nicht-Wir. Dies geschieht in einigen Beispielen aufgrund dessen, dass die Schüler*innen durch den Einsatz der Erstsprachen keine habituelle Wirksamkeit erfahren können, das heißt, dass die Handlungsfähigkeit in diesen Sprachen nicht gewährleistet ist und sie deshalb lediglich die Funktion verfolgen *Migrationsandersheit* zu markieren (z.B. M2+V6). Die in M1 gewählte direkte Ansprache der Schüler*innen, die sie definiert als „[diejenige], deren Muttersprache nicht Deutsch, sondern Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder eine andere Sprache ist“ (Huber-Lang/Kotzian-Hörist 2014, 4) verdeutlicht, dass von der

Normalitätsvorstellung „Deutsch als Erstsprache“ ausgegangen wird und den Schüler*innen von Beginn an vermittelt wird, von dieser Normalitätsvorstellung abzuweichen. Diese Defizitorientierung findet sich in weiteren Analysebeispielen wieder (z.B. V3, V6, V7) und kann als Subjektpositionierungsangebot für die Schüler*innen verstanden werden. Eine Analysefrage, die sich aus der theoretischen Beschäftigung mit der Kategorie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ergibt, ist die nach der Möglichkeit, die Unschärfe von natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen zu thematisieren. Eine Auseinandersetzung mit der diskursiven Konstruktion von Wir- und Nicht-Wir-Gruppen könnte den Schüler*innen zu Handlungsfähigkeit verhelfen, indem sie ihre eigene Positionierung für sich selbst und in Folge dessen auch für andere sichtbar machen können. Eine Einladung dazu findet sich in keinem der beiden Schulbücher.

Die eruierten Subjektpositionierungsangebote enthalten Attribute wie *defizitär*, *nicht von hier*, *exotisch*, *selbstverständlich deutschlernend*, etc. und können, wie bei Terkessidis Ausführungen zum rassistischen Inventar nachzulesen, dazu führen, dass sich die betroffenen Personen tatsächlich mit den ihnen angebotenen Subjektpositionen identifizieren und diese einverleiben. (vgl. Terkessidis 2004, 192) Als besonders herausstechendes Beispiel soll an dieser Stelle noch einmal die Figur von Marcos in Von Null auf Deutsch erwähnt werden. Die Schüler*innen lernen Marcos bereits im Vorwort kennen: „Du bist neu hier und musst rasch Deutsch lernen? Dann begleite Marcos und Magdalena sowie ihre Freunde und Freundinnen durch den Alltag.“ (Götz/Schwarz 2016, 3) Wie anhand des Analysebeispiels V1 beschrieben, wird Marcos der nicht-migrationsanderen Magdalena gegenübergestellt und fungiert somit als Subjektpositionierungsangebot für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Neben den Steckbriefen in V1 begegnen die Schüler*innen Marcos auch in V7 und es ist denkbar, dass auch in V3 Marcos in der ersten Person singular spricht. Die zuvor angesprochenen Attribute treffen auch auf Marcos zu und definieren in Abgrenzung zu Lena/Magdalena das natio-ethno-kulturelle Nicht-Wir, das den Schüler*innen im Rahmen des Schulbuchs Von Null auf Deutsch als Subjektpositionierung angeboten wird. Abgesehen davon, dass bei jeder Erinnerung daran, migrationsanders zu sein eine zwangsläufige Hierarchisierung geschieht, in der migrationsanderen Schüler*innen eine inferiorisierende Position zugeteilt wird (vgl. Quehl/Mecheril 2015, 323), ist auch die defizitäre Darstellung

der Schüler*innen als inferiorisierend wahrzunehmen. Auch die in den Analysebeispielen M2 und M3 auftauchende Exotisierung anhand des thematischen Kontexts der Märchen, lässt sich als Subjektspositionierungsangebot interpretieren. Dabei fällt auf, dass zwei der insgesamt fünf Fundstellen aus Mitsprache im Kontext dieses Themas stehen (M2+M3) und dieser dadurch eine besondere Rolle einnimmt. Wie in Kapitel 3 beschrieben handelt es sich bei der Exotisierung um eine Form des Othering, bei der eine Definition der Gruppe des Wir in Abgrenzung zur Gruppe des Nicht-Wir geschieht, wobei letzteres an dieser Stelle als fremd, exotisch, traditionsreich dargestellt wird. Von den Schüler*innen wird erwartet Märchen in den anderen Erstsprachen als Deutsch zu kennen, während in anderen Kapiteln nicht nach Erstsprachen gefragt wird.

Im Sinne der linguizismuskritischen Perspektive soll an dieser Stelle auch nach der Funktion der Erstsprachen in den einzelnen Textstellen gefragt werden. In den meisten der Analysebeispiele wird auf die anderen Erstsprachen als Deutsch verwiesen (M1, V1, V2, V5, V6, V7), während in einigen auch eine Übersetzung gefordert ist (M3, M4, M5, V4) und die Schüler*innen in nur einem Beispiel (M2) tatsächlich zur Textproduktion in anderen Erstsprachen als Deutsch aufgefordert werden. Die Verweise auf andere Erstsprachen als Deutsch verfolgen in den meisten Fällen keine Sprachlernfunktion und dienen deshalb dazu, natio-ethno-kulturelle Differenz zu markieren und fortzuschreiben. Im Falle einer Übersetzung birgt die Übung das Potenzial eines Sprachvergleichs, wie dies zum Beispiel in den Aufgaben der Textstellen M3, M4, V3 oder V4 möglich wäre, wenn eine Weiterarbeit mit den Übersetzungen gewährleistet werden könnte. In keinem der genannten Beispiele wird jedoch zu einer Weiterarbeit im Sinne sprachlicher Handlungsfähigkeit und Sprachvergleichen, die das Übernehmen von Strukturen aus bereits erlernten Sprachen ermöglichen würden, angeregt. Wie in der Einzeltextanalyse ersichtlich, kommt in drei der untersuchten Textstellen der Begriff „Muttersprache“ zur Verwendung, was aus bereits beschriebenen Gründen als linguizistischer Akt verstanden wird. Des Weiteren wird in den Analysebeispielen Deutsch als unhinterfragbare Norm über alle anderen Sprachen gestellt und verfestigt somit die imaginierte Normalitätsvorstellung, dass Deutsch Erstsprache ist. Anhand der ausgeführten Analysen lässt sich feststellen, dass linguizistische Praktiken eine Fortschreibung der monolingualen Hegemonie in Schule und Gesellschaft verursachen und somit in weiterem Sinne dem Nationalstaat zu seiner Legitimation verhelfen.

6. Fazit und Ausblick

Das Anliegen vorliegender Arbeit war es, anhand von Schulbuchanalysen aufzuzeigen, inwiefern der Einsatz von anderen Erstsprachen als Deutsch im DaZ-Unterricht Unterscheidungen zwischen Nicht-Migrationsanderen und Migrationsanderen erwirkt und verstärkt und somit zu einer Schlechterstellung von migrationsanderen Schüler*innen beiträgt.

Pädagogische Konzepte, die versuchen der sprachlichen Heterogenität von Schüler*innen gerecht zu werden - wie zum Beispiel das Konzept der Interkulturellen Pädagogik - plädieren für den Einbezug der Erstsprachen der Schüler*innen in den Unterricht, ohne dabei die Frage nach der Konstruktion von Zugehörigkeiten zu stellen. Schule ist ein Ort, an dem gesellschaftliche Ordnungen gelten und reproduziert werden sowie Zugehörigkeitsunterscheidungen von Bedeutung sind und auch anhand des Unterscheidungsmerkmals Sprache erfolgen. Diese Mechanismen wurden in vorliegender Arbeit anhand einer Schulbuchanalyse sichtbar gemacht und ermöglichen so einen kritischen Umgang mit den Erstsprachen der Schüler*innen. Für die Analyse waren insbesondere die Konzepte der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit nach Mecheril (2003; 2010) von Belangen sowie die Subjekttheorie, die ein kritisches Hinterfragen der Positionierung von Subjekten in sozialen Kontexten ermöglicht. Als dritte wesentliche Theorie wurde die Linguizismuskritik herangezogen, um den Aspekt der Sprache(n) miteinzubeziehen und kritisch beleuchten zu können. Diese drei theoretischen Grundpfeiler boten das Gerüst auf welchem die spätere Analyse aufbaute.

Die Ergebnisse der Analyse – bestehend aus Einzeltextanalyse, Kontextualisierung und Interpretation – zeigen auf, dass im Zusammenhang mit den Erstsprachen der Schüler*innen bestimmte Othering-Mechanismen fungieren. Anhand der detaillierten Untersuchung verschiedener Textstellen gelang es, aufzuzeigen inwiefern diese Unterscheidungen vorgenommen werden und welche Fremdmachungsmechanismen in welcher Weise wirksam werden. Dabei ist festzuhalten, dass natio-ethno-kulturelle Differenzierungen insofern vorgenommen werden, als dass zwei Gruppen – das natio-ethno-kulturelle, majoritäre Wir und das natio-ethno-kulturelle, andere Nicht-Wir – in Abgrenzung zueinander konstruiert werden und sich diese Unterscheidung durch fortlaufende Markierung und Gegenüberstellung der beiden Gruppen verfestigt. Die

Schüler*innen werden diesen Gruppen durch Subjektivierungsprozesse als zugehörig markiert, was besonders im pädagogischen Kontext der Schule geschieht, da Unterricht neben inhaltlicher Bildung auch die Bildung und Positionierung von Subjekten vornimmt. (vgl. Springsits 2016, 247) Im Rahmen der Analyse gelang es, Subjektpositionierungen, die den Schüler*innen im Rahmen der Schulbücher angeboten werden, sichtbar zu machen und diese in Hinblick auf die Forschungsfrage zu interpretieren. Dabei konnte erkenntlich gemacht werden, dass die angebotenen Positionierungen die Zugehörigkeit der Schüler*innen zur Gruppe der natio-ethno-kulturell Anderen vorsehen, und somit die Hegemonie der Nicht-Migrationsanderen über die Gruppe der Migrationsanderen erhalten bleibt.

Da bei der Analyse der Einsatz von anderen Erstsprachen als Deutsch im Zentrum stand, wurden die Ergebnisse aus linguizismuskritischer Perspektive betrachtet und interpretiert, was zum Schluss führte, dass die Textstellen, in denen Bezug auf die Erstsprachen der Schüler*innen genommen wird, eine neo-linguizistische Haltung repräsentieren. Es ist eine Repräsentation der Normvorstellung, dass Deutsch Erstsprache ist, zu erkennen, die zur Folge hat, dass andere Erstsprachen als Deutsch geringer bewertet werden und die Vorstellung sprachlicher Defizite der Schüler*innen zur Folge haben.

Die Verknüpfung von linguizistischen mit subjektivierenden Mechanismen ist eine sehr enge, welche Unterschiede und Unterscheidungen zwischen dem natio-ethno-kulturellen Wir und dem Nicht-Wir erzeugt, indem der*die deutschsprachige Nicht-Migrationsandere über die*den nicht-deutschsprachigen Migrationsandere*n gestellt wird.

Das Schulbuch ist besonders deshalb als Diskursmedium relevant, da es einerseits dem Nationalstaat zu seiner Legitimierung dient, indem es normative Voraussetzungen vermittelt und durch diskursive Macht den Schüler*innen ihren Platz in der Gesellschaft aufzeigt. Andererseits wiederholt und verfestigt es bestehende gesellschaftliche Hegemonien und trägt dazu bei, diese aufrecht zu erhalten. Anhand der analysierten Beispiele wird deutlich, dass in Hinblick auf andere Erstsprachen als Deutsch die Hegemonie der Nichtmigrationsanderen über Migrationsandere stabilisiert wird, sowie die Hegemonie der Monolingualität aufrechterhalten werden soll. Selbst wenn andere Erstsprachen als Deutsch gefragt sind und auf den ersten Blick anerkennend wahrgenommen werden, haben die Verweise auf sprachliche Andersheit eine Inferiorisierung der Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zur Folge. Dies ist vor allem auch daran erkenntlich, dass

sich die monolinguale Hegemonie in Gesellschaft und Schule auch auf die Bildungsbeteiligung mehrsprachiger Schüler*innen niederschlägt. (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, 230) Trotz der Verankerung von Mehrsprachigkeit in der Österreichischen Verfassung (vgl. ebd., 231), ist die schulische Realität eine ganz andere. Bildungserfolge hängen immer noch stark mit den Erstsprachen der Schüler*innen zusammen und solange dies der Fall ist, kann ein anerkennender Umgang mit anderen Erstsprachen als Deutsch nicht erreicht werden, da damit stets eine Markierung von Inferiorität einhergeht. (vgl. Dirim 2016, 323) Dieses „Dilemma der unbeabsichtigten symbolischen Inferiorisierung“ (ebd.) kann nur überwunden werden, wenn die Beherrschung anderer Sprachen als Deutsch im Bildungssystem ebenso wie in gesamtgesellschaftlichen Kontexten Relevanz und Anerkennung erlangen. Um diese Anerkennung von Mehrsprachigkeit erreichen zu können, sind große Veränderungen nötig. Dabei spielen Bildungsinstitutionen eine wesentliche Rolle. Frketic, die als Mitglied des Vereins LEFÖ in der Erwachsenenbildung tätig ist, hat sich im Rahmen von Entwicklungswerkstätten mit ebendieser Frage auseinandergesetzt und formuliert konkrete Forderungen, von denen sich der Großteil an Schule und Bildungsinstitutionen richtet. Diese konkreten Forderungen beinhalten zum Beispiel die Erweiterung des Sprachenangebots in Schulen, das über die klassischen Schulfremdsprachen hinausgeht sowie eine aktive Mehrsprachigkeit in Schulen auch von Seiten der Pädagog*innen, um ein voneinander Lernen auch in anderen Erstsprachen als Deutsch zu ermöglichen. (vgl. LEFÖ 2014, 49-50)

Im Bezug auf Wissenschaft und Forschung ist positiv anzumerken, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Machtbeziehungen in pädagogischen Kontexten gefordert und gefördert wird, sowie auch, dass Nichtregierungsinstitutionen wie Maiz und LEFÖ ihre praktische Arbeit mit wissenschaftlichen Auseinandersetzungen verknüpfen und somit praxisrelevante Texte schaffen, welche die Arbeit als Unterrichtende im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit erleichtern und unterstützen können. (vgl. Maiz 2014; LEFÖ 2014) Trotzdem fehlt es an empirischen Untersuchungen zur Adressierung und Positionierung aufgrund des Zugehörigkeitsmerkmals Sprache. (Dirim 2016, 323)

Die Ergebnisse dieser Arbeit wollen die möglichen Reproduktionen von Zugehörigkeitsregimen aufdecken und zu einem kritischen Blick in theoretischer und

praktischer Auseinandersetzung mit Schulbüchern im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht anregen. Denn solange der Idealfall einer „migrationsgesellschaftlichen Bildungskonzeption, die nicht auf die Vereindeutigung von national-kulturellen Identitäten angewiesen ist“ (Messerschmidt 2015, 8) nicht erreicht ist, bleibt ein sensibler Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit Aufgabe in allen pädagogischen Kontexten.

Literaturverzeichnis

- Arndt; Susan/Hornscheidt, Antje (2009): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: UNRAST, S. 224-251.
- Aygün-Sagdic, Gülden/Bajenaru, Oana/Melter, Claus (2015): Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus, in: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 109-130.
- Balibar, Etienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“?, in: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten, Hamburg: Argument, S. 23-38.
- Barkowski, Hans (2010): Deutsch als Zweitsprache, in: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 49-51.
- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Battaglia, Santina (2000): Verhandeln über Identität: Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung, in: Friebe-Blum, Ellen/Jacobs, Klaudia/Wießmeier, Brigitte: Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft, Opladen: Leske+Budrich, S. 183-202.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Spracherwerb, der, in: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 300.
- Boehrer, Helga (2004): Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ, Stuttgart: Klett Sprachen.
- Bundesministerium für Bildung (Hg.) (2016a): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 1. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Wien.
- Bundesministerium für Bildung (Hg.) (2016b): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6. Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, Wien.
- Busch, Brigitta (2015): Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken, in: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 45-68.
- Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen, in: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 23-53.

- de Cillia, Rudolf (2017): Spracherwerb in der Migration. In: Bundesministerium für Bildung (Hg.): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 3, Wien.
- Dirim, İnci (2005): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch, in: Bartnitzky, Horst/Angelika Speck-Hamdan (Hg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 53-57.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul / Gomolla, Mechthild u.a. (Hg.), Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster: Waxmann, 91-114.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, 99-120.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): *Migrationspädagogik. Ergänzende Materialien*. Weinheim, Basel: Beltz, 22-24.
- Dirim, İnci/Döll, Marion/Springsits, Birgit/Magdalena Knappik (2013): Subjektivierende Effekte von Bildungsmaßnahmen des Deutschen in der Migrationsgesellschaft, in: Barbara Haider (Hg.): Baustelle Mehrsprachigkeit, Wien: Edition Volkshochschule, S. 15-26.
- Dirim, İnci/Mineva, Gergana et.al. (2014): Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft. Reflexive und Gesellschaftskritische Zugänge, in: Maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipatorischen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, 124-129.
- Dirim, İnci/Binder, Nicole/Pokitsch, Doris (2016): Postkoloniale Didaktik, in: Wegner, Anke (Hg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven, Opladen: Budrich, S. 129-154.
- Foucault, Michel (2014) [orig. 1982]: Subjekt und Macht, in: Adloff/Büttner et al.: Kultursoziologie: klassische Texte – aktuelle Debatten, Frankfurt am Main: Campus, S. 428-445.
- Gatterer, Anna Elisabeth (2001): Zum Bestand von zweisprachigen Schulbüchern und –materialien in der Volksschule (hinsichtlich der in Österreich meistvertretenen Migrantensprachen: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch), Hochschulschrift Universität Wien.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen Im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich, in: Herzog-Punzenberger, Barbara: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Graz: Leykam, S. 229-268.

- Hornscheidt, Antje/Göttel, Stefan (2009): Manifestationen von Rassismus in Texten ohne Rassistische Begrifflichkeiten. Ein Instrumentarium zum kritischen Lesen von Texten und eine exemplarische Textanalyse, in: Arndt; Susan/Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: UNRAST, S. 224-251.
- Höhle, Mandy (2010a): Erstsprache, die, in: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 69.
- Höhle, Mandy (2010b): interkulturelles Lernen, in: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 141-142.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen, Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Höhne, Thomas (2010): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern, in: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band 2, Opladen: Leske + Budrich, S. 423-454.
- Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnostik – Förderung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Knapp, Alfred (2010): Sprachaufmerksamkeit, die. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 296.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen, Paderborn/Wien: Schöningh.
- Maiz (Hg.) (2014): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipatorischen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag.
- Markom, Christa/Weinhäupl, Heidemarie (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern, Wien: Braumüller.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit, Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 7-23.

- Mecheril, Paul (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 54-77.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt, in: Mecheril, Paul/Kourabas, Veronika/Rangger, Matthias (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 8-34.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache, in: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 151-178.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim: Beltz, S. 150-178.
- Messerschmidt, Astrid (2015): Zugehörigkeiten jenseits nationaler Identitäten – migrationsgesellschaftliche Bildung für alle, in: ÖDAF-Mitteilungen, Band 31, Heft 1, S. 7-18.
- Mineva, Gergana/Salgado, Rubia (2014): Was die Lernenden lernen wollen sollen: Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive, in: Maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipatorischen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, 178-207.
- Nayar, Pramod K. (2015): whiteness/white studies, in: Nayar, Pramod K.: The Postcolonial Studies Dictionary, West Sussex: John Wiley & Sons, S. 167-168.
- Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik, Stuttgart: Metzler.
- Nonhoff, Martin (2010): Hegemonieanalyse. Theorie, Methode und Forschungspraxis, in: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band 2, Opladen: Leske + Budrich, S.299-332.
- Paterno, Theresa (2013): Additiver DaZ-Unterricht. Eine Analyse von in Österreich approbierten DaZ-Lehrwerken für den additiven DaZ-Unterricht, Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Phillipson, Robert (1988): Linguicism. Structures and ideologies in linguistic imperialism, in: Minority education. From shame to struggle, Skutnabb-Kangas, Tove/Cummins, Jim (Hg.), Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 339-358.
- Plutzar, Verena (2010): Assimilation, die, in: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 15.

- Romaner, Elisabeth/Thomas-Olalde, Oscar (2014): "Materialisierte Diskurse". Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien, in: Maiz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipatorischen Forschungsprozesses, Linz: Eigenverlag, S. 130-160.
- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung: Deutschland als multikulturelle Gesellschaft, Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus?, in: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 25-38.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld: transcript.
- Rösch, Heidi (2007): DaZ und Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen. In: Eßer, Ruth/Barkowski, Hans: Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht, München: Iudicium, S. 287-297.
- Rösch, Heidi (2009): Lernbereiche der DaZ-Förderung, in: Rösch, Heidi: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung; Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen, Hannover: Schrödel, S.24-33.
- Said, Edward W. (2009): Orientalismus, Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Springits, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus, in: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 89-108.
- Springits, Birgit (2016): „Warum gehen wir dann auch nirgendwo?“. Zuweisung unterschiedlicher und unterscheidender Subjektpositionen im ein- und mehrsprachigen Unterricht, in: Hummrich, Merle et.al (Hg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, Wiesbaden: Springer, 247-257.
- Ucharim, Anja (2009): Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse. Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse, in: Peuschel, Kristina/Pietzuch, Jan (Hg.): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Göttingen: Universitätsverlag, S. 149-168.
- Velho, Astride (2016): Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Wiater, Werner (2013): Mehrsprachige Schulbücher – eine Problemskizze, in: Augschöll Blasbichler, Annemarie/Videsott, Gerda/Wiater, Werner (Hg.): Mehrsprachigkeit und Schulbuch, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2016): Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/Erlass.pdf?61edvl> (zuletzt aufgerufen am 18.07.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017a): Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2017.pdf?6mfso8 (zuletzt aufgerufen am 8.4.2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017b): Schulbuchaktion 2018/2019. 1000/1100 Allgemein bildende höhere Schulen, Unterstufe, Oberstufe, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/1819sbl_1000-1100.pdf?6s1gef (zuletzt aufgerufen am 18.4.2019).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017c): Schulbuchaktion 2018/2019. 0300 Neue Mittelschule, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/1819sbl_0300.pdf?6s1gef (zuletzt aufgerufen am 18.4.2019).

LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung (Hg.) (2014): Frketic, Vlatka (Autorin): Mehrsprachigkeit & Diversität. Ein Handbuch aus der Arbeitspraxis von Migrantinnenorganisationen, <https://mehrsprachen.wordpress.com/mehrsprachigkeit-diversitat-ein-handbuch/> (zuletzt aufgerufen am 20.4.2019)

Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 09.04.2019).

Nimmervoll, Lisa (Autorin): Für und Wider türkisch-blauer Schulpolitik: Deutschklassen, Noten und Bildungspflicht. <https://derstandard.at/2000070844723/Fuer-und-Wider-tuerkis-blauer-Bildungspolitik-Deutschklassen-Noten-und-Bildungspflicht> (zuletzt aufgerufen am: 11.04.2018).

SchOG: Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (zuletzt aufgerufen am: 11.04.2018).

SchUG: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (zuletzt aufgerufen am: 11.04.2018).

Schulbuchaktion online. <https://www.schulbuchaktion.at/index2.html> (zuletzt aufgerufen am 18.4.2019).

Wiese, Heike et. al. (2010): Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche

Stellungnahme. [http://www.zas.gwz-](http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf)

[berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf](http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf) (zuletzt aufgerufen am 18.07.2018).

Analysematerial

Götz, Gudrun/Schwarz, Eveline (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, Linz: Veritas.

Huber-Lang, Elke/Kotzian-Hörist, Christine (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, Wien: E. Dörner.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mecheril (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft, 61.	17
Abbildung 2: Migrationspädagogische Perspektive (Verf.)	19
Abbildung 3: Huber-Lang/Kotzian-Hörist (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 4.....	55
Abbildung 4: Huber-Lang/Kotzian-Hörist (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 5.....	57
Abbildung 5: Huber-Lang/Kotzian-Hörist (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 6.....	60
Abbildung 6: Huber-Lang/Kotzian-Hörist (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 17.....	61
Abbildung 7: Huber-Lang/Kotzian-Hörist (2014): Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache 1, 57.....	63
Abbildung 8: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 6-7.	65
Abbildung 9: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 9.....	67
Abbildung 10: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 10.....	68
Abbildung 11: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 15.....	69
Abbildung 12: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 30.....	71
Abbildung 13: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 34.....	73
Abbildung 14: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 54.....	74
Abbildung 15: Götz/Schwarz (2016): Von Null auf Deutsch. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, 62.....	76

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

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

Um deine Sprachkenntnisse zu verbessern, musst du dir Zeit nehmen, um den Aufbau der deutschen Sprache zu durchschauen. Deshalb findest du in diesem Arbeitsheft auch Regeln zur Grammatik. Diese solltest du nicht auswendig lernen, sondern versuchen, sie zu verstehen, auszuprobieren und beim Sprechen und Schreiben in allen Fächern auch anzuwenden.

Nimm das Arbeitsheft als „kleine Grammatik“: Wenn du unsicher bist, kannst du nachschauen, welche Regeln dort stehen und welche Aufgaben du schon richtig gelöst hast.

Mit dem Arbeitsheft kannst du im Unterricht oder auch alleine lernen. Wenn du alleine lernst, hilft dir der Lösungsteil, deine Leistungen zu kontrollieren. Schlage jedoch nicht gleich nach, denn sonst lernst du nicht viel. Manchmal gibt es verschiedene Lösungen. Wenn du viele Fehler machst – z.B. bei Einsetzübungen –, schlage im Arbeitsheft nach und gehe die einzelnen Schritte noch einmal durch.

Die Tipps zum Weiterarbeiten zeigen dir, in welchen Zusammenhängen du das, was du auf der jeweiligen Seite geübt hast, noch verwenden kannst.

Die Tipps zum Weiterarbeiten solltest du unbedingt ausprobieren. Wenn es dir schwerfällt, sie zu befolgen, mache die Aufgaben, die dir schwergefallen sind, noch einmal und lass dir von deinem Lehrer oder deiner Lehrerin dabei helfen.

In welcher Reihenfolge du die Kapitel des Heftes durcharbeitest, besprecht ihr in der Klasse. Am besten fängst du aber mit dem ersten Kapitel „Märchen“ an. In diesem Kapitel werden die wichtigsten grammatischen Regeln und Begriffe erklärt bzw. wiederholt. Die übrigen Kapitel kannst du in der Reihenfolge durcharbeiten, in der du die behandelten Themen gerade in der Schule durchnimmst, oder in der Reihenfolge, die dich interessiert.

Immer wenn du mit diesem Heft arbeitest, solltest du dir „Werkzeug“ bereitlegen, das du dafür brauchst: Bleistift, Radiergummi, Buntstifte oder farbige Filzstifte, Textmarker und Papier. Viele Übungen kannst du direkt im Heft lösen. Zum Schreiben sind dann Linien oder Kästchen freigelassen. Manchmal reicht der Platz zum Lösen der Aufgabe allerdings nicht. Dann musst du die Aufgaben in deinem Heft machen.

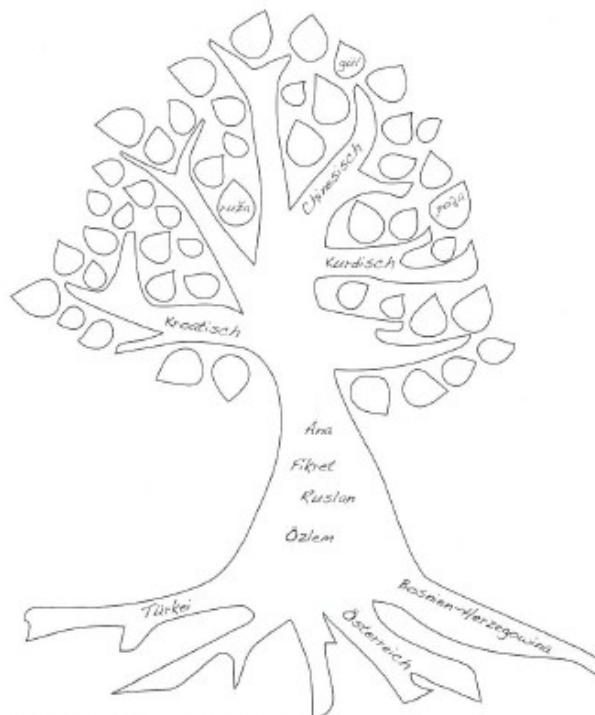
Wir wünschen dir viel Spaß und Lernerfolg mit dem „Mitsprache“-Arbeitsheft!

Die Autorinnen und das Team von E. DÖRNER

Sprachenbaum

- 1 Welche Sprachen sprechen die Kinder in eurer Klasse? Zeichnet einen Sprachenbaum auf ein Plakat und hängt es in der Klasse auf.

- Wurzeln: Schreibt in die Wurzeln alle Länder, in denen ihr Verwandte habt. Jedes Land ist eine Wurzel.
- Stamm: Schreibt in den Stamm die Namen der Kinder in eurer Klasse.
- Äste: Schreibt in die Äste, welche Sprachen ihr sprecht. Jede Sprache ist ein Ast.
- Blätter: Schreibt Wörter in euren Sprachen auf, die ihr gerne mögt. Zeichnet neue Blätter, wenn ihr mehr Platz braucht.



- 2 Sprecht über den Sprachenbaum.

- Welche Kinder sprechen mehrere Sprachen?
- Welche Sprache sprechen sie zu Hause, welche Sprache in der Schule?
- Könnt ihr in allen euren Sprachen lesen und schreiben?
- Was bedeuten die Wörter, die ihr in den Sprachenbaum geschrieben habt?

- 3 Nimm mit dem Handy einige Sätze in einer anderen Sprache als Deutsch auf. Spiel deine Aufnahme dann der Klasse vor. Die anderen sollen die Sprache erraten. Vielleicht versteht auch jemand, was gesagt wird?

TIPP

Auf www.schule-mehrsprachig.at findet ihr unter „Sprachensteckbriefe“ Hörproben von vielen Sprachen.

Märchen

Worum geht es?

Dieses Kapitel handelt von Märchen und ihren Besonderheiten. Dabei geht es auch um Verben (Zeitwörter) und Nomen (Namenwörter) und worauf man achten muss, wenn man damit Sätze bildet.

Nach Bearbeitung des Kapitels wirst du wissen:

- was Märchen zu Märchen macht,
- wie du ein Wörterheft oder einen Karteikasten führst,
- wie du die Fälle der Nomen und Adjektive (Eigenschaftswörter) bildest,
- wie du Verben im Präsens (Gegenwart) und im Präteritum (Mitvergangenheit) verwendest,
- wie du mit der Zeitentabelle arbeiten kannst,
- wie du mit der Falltabelle arbeiten kannst.

Märchenwald

- 1 Welche Bilder gehören zusammen und welche Märchen erzählen sie?
- 2 Gibt es diese Märchen auch in deiner anderen Sprache?
Wie heißen sie dort? Wie sagt man auf Deutsch?

_____	_____
_____	_____

Meinen beide Titel dasselbe?



Alles über Märchen

① Was weißt du über Märchen?

Sie beginnen meist mit _____

Sie enden oft mit _____

Märchen erzählen von _____

Es kommen Figuren vor wie _____

Diese fantastischen Figuren sind manchmal _____

und manchmal _____

② Welchen Aussagen stimmst du zu? Kreuze an.

- ☐ Märchen sind nur für kleine Kinder.
- ☐ Märchen bedeuten uns heute nichts mehr.
- ☐ Märchen sind viel zu grausam für Kinder.
- ☐ Zeichentrickfilme (wie „Findet Nemo“) sind eine Art Märchen.

Vergleicht eure Meinungen und diskutiert darüber.

③ Im Englischen heißen Märchen *fairy tales* – *fairy* heißt Fee, *tale* heißt Erzählung, Geschichte – also: Geschichten über Feen.

Was heißt *Märchen* in anderen Sprachen? _____

Übersetze wörtlich: _____

④ Wie heißt dein Lieblingsmärchen? _____

Überprüfe, ob es ein Märchen ist:

Es beginnt mit _____

Es endet mit _____

Es erzählt von _____

Als fantastische Figur tritt _____ auf. Er / sie ist _____

Was gefällt dir daran? _____

Unregelmäßige Verben

55

Unregelmäßige Verben

Wenn du möchtest, kannst du in die erste Spalte auch die Übersetzung in deine andere Sprache eintragen.

	Infinitiv (Nennform)	Präteritum (Mitvergangenheit)	Perfekt (Vergangenheit)
A	anfangen	er fing an	er hat angefangen
B	beginnen	sie begann	sie hat begonnen
	beißen	sie biss	sie hat gebissen
	biegen	sie bog	sie hat gebogen
	binden	sie band	sie hat gebunden
	bitten	sie bat	sie hat gebeten
	bleiben	sie blieb	sie ist geblieben
	brechen	sie brach	sie hat gebrochen
	brennen	es brannte	es hat gebrannt
	bringen	sie brachte	sie hat gebracht
D	denken	er dachte	er hat gedacht
	dürfen	er durfte	er hat dürfen, er hat gedurft*
E	empfangen	sie empfing	sie hat empfangen
	essen	sie aß	sie hat gegessen
F	fahren	er fuhr	er ist gefahren
	fallen	er fiel	er ist gefallen
	finden	er fand	er hat gefunden
	fliegen	er flog	er ist geflogen
	fliehen	er floh	er ist geflohen
	fließen	es floss	es ist geflossen
	fressen	er fraß	er hat gefressen
	frieren	er fror	er hat gefroren
G	geben	es gab	es hat gegeben
	gehen	sie ging	sie ist gegangen
	gelingen	es gelang	es ist gelungen
	gelten	es galt	es hat gegolten
	geschehen	es geschah	es ist geschehen
	gewinnen	sie gewann	sie hat gewonnen
	gießen	er goss	er hat gegossen
	graben	er grub	er hat gegraben
	greifen	er griff	er hat gegriffen
H	haben	sie hatte	sie hat gehabt
	halten	sie hielt	sie hat gehalten
	hängen	sie hing	sie ist gehangen, sie ist gehängt
	heben	sie hob	sie hat gehoben
	heißen	sie hieß	sie hat geheißen
	helfen	sie half	sie hat geholfen
K	kennen	er kannte	er hat gekannt
	kommen	er kam	er ist gekommen
	können	er konnte	er hat können, er hat gekonnt*
	kriechen	er kroch	er ist gekrochen
L	lassen	sie ließ	sie hat gelassen
	laufen	sie lief	sie ist gelaufen
	leiden	sie litt	sie hat gelitten
	lesen	sie las	sie hat gelesen
	liegen	sie lag	sie ist gelegen
	lügen	sie log	sie hat gelogen

Sich kennenlernen

ÜBUNG 1

Markiere: Welche Information aus A findest du in B?

A	B
Persönliches Vorname: Magdalena Nachname: Bauer Chat-Name: Lena Sprache(n): Deutsch, Englisch Geschlecht: weiblich Alter: 12 Jahre Heimat Land: Österreich Stadt: Wien Schule Stadt: Wien Schule: BG Leitnergasse	Hallo! Ich heiße Magdalena. Ich komme aus Wien und gehe ins Gymnasium in der Leitnergasse. Meine Freunde sagen „Lena“ zu mir. Und wie heißt du? 

ÜBUNG 2

Ergänze das Profil von Marcos:

Persönliches Vorname: <u>Marcos</u> Nachname: <u>Lopez-Sanchez</u> Chat-Name: _____ Sprache(n): _____ Geschlecht: <u>männlich</u> Alter: _____ Heimat Land: _____ Stadt: _____ Schule Stadt: _____ Schule: <u>Hauptschule Lend</u>	Hi! Ich bin Marcos. Ich komme aus Barcelona in Spanien. Meine Freunde sagen „El guapo“ zu mir. Ich spreche sehr gut Spanisch und ein bisschen Deutsch. Ich bin 14 Jahre alt. Ich wohne jetzt in Graz und gehe dort in die Schule. Und wo wohnst du? 
--	--

Du hast nun Lena und Marcos kennengelernt. Schreib zwei Texte:

3 ÜBUNG

Was weißt du von Magdalena?

 Sie _____ Magdalena. _____ kommt _____ und _____
_____ ins _____.

Ihre Freunde sagen „Lena“ zu ihr.

Was weißt du von Marcos?

 Er _____

Seine Freunde sagen „El guapo“ zu ihm.

 *Verbkonjugation: Seite 60*

Mach dein eigenes Buch:

Kleb ein Bild von dir ein oder zeichne eines. Stell dich auch in einem kurzen Text vor und füll dein Profil aus:

Persönliches

Vorname: _____

Nachname: _____

Chat-Name: _____

Sprache(n): _____

Geschlecht: _____

Alter: _____

Heimat

Land: _____

Stadt: _____

Schule

Stadt: _____

Schule: _____



V2: Götz, Gudrun/Schwarz, Eveline (2016): **Von Null auf Deutsch**. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, Linz: Veritas, 9-10.

Markiere den richtigen Artikel: **der, die, das**

2 ÜBUNG

der	der	der	der
die Name	die Sprache	die Land	die Stadt
das	das	das	das
der	der	der	der
die Freund	die Schule	die Grenze	die Buch
das	das	das	das

Welche Sprache spricht man wo? Schreib die Sprache(n) in die Liste:

3 ÜBUNG

Spanisch Bosnisch Englisch Slowenisch Türkisch
 Serbisch Deutsch ~~Italienisch~~ Kroatisch Ungarisch
 Tschechisch Deutsch Deutsch, Französisch, Italienisch Slowakisch

das Land	die Sprache(n)	Info-Box
Italien	Ich komme aus ...	Man spricht dort ...
Deutschland	Italienisch	
Bosnien und Herzegowina		
Kroatien		
Österreich		
Slowenien		
Spanien		
Serbien		
Tschechien		
Ungarn		
die Schweiz	Achtung!	
die Türkei		
die Slowakei		
England		

Du kennst noch andere Länder und Sprachen? Schreib sie auf:

das Land	die Sprache(n)
Frankreich	Französisch

ÜBUNG 4 Und du? Woher kommst du? Schreib:

Ich komme

Man spricht dort

Ich komme aus Österreich aus Bosnien aus Italien	aber: aus der Türkei aus der Schweiz aus den USA
---	---

Achtung!

ÜBUNG 5 Was passt zusammen?

A) Woher kommst du?

1) Ich bin 12 Jahre alt.

A / 3

B) Wo wohnst du?

2) Ins Kepler-Gymnasium.

B /

C) In welche Schule gehst du?

3) Aus der Türkei.

C /

D) Wie alt bist du?

4) Fünf Monate.

D /

E) Wie lange lernst du Deutsch?

5) In Wien.

E /

ÜBUNG 6 Schreib die Fragen und Antworten aus Übung 5 ab:

Die Frage:

Die Antwort:

Woher kommst du?

Aus der Türkei.

ÜBUNG 7 Schreib den Plural der Wörter. Verwende ein .

der Singular	der Plural	der Singular	der Plural
der Name	die Namen	die Grenze	
der Freund		die Fahne	
die Frage		die Farbe	
das Buch		das Land	
die Sprache		die Stadt	



Pluralbildung: Seite 30

V3: Götz, Gudrun/Schwarz, Eveline (2016): **Von Null auf Deutsch**. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, Linz: Veritas, 15.

Ordne zu: **ch – sch**. Schau genau und schreib die Wörter in die Tabelle:

(Achtung: Ein Wort passt zweimal.)

die Schule, chatten, Deutsch, (wir) möchten, sechs, schlecht, Auf Wiederschauen, der Buchstabe

3 ÜBUNG

Wörter mit <i>ch</i>	Wörter mit <i>sch</i>

Hier fehlen **sch – sp – ch – ß**.

Setz richtig ein und schreib den ganzen Text ab:

Schon wieder [] [] [] ule. Ich mö [] [] te lieber zu Hause bleiben. Mir ist ganz schle [] [] t, wenn ich an Deut [] [] [] denke. Diese [] [] rache werde ich nie lernen!

[] [] rechnen geht ja, aber schreiben ... Mein Freund –

er hei [] [] t Amir und lebt schon se [] [] s Jahre in Österreich – kann viel besser Deutsch.

Aber ich kann auch schon mehr als nur grü [] [] en ... 😊

sch

Du sagst **einen** Laut (wie š), aber du schreibst **drei** Buchstaben.

4 ÜBUNG

☆☆ Mini-Dialog

A) Lern den Mini-Dialog auswendig:

☐ Weißt du, wie sie heißt?

☒ Sie heißt Anna. Sie lebt seit zwei Jahren in Österreich.

☐ Und woher kommt sie?

☒ Ich weiß es nicht.

B) Leg ein Blatt Papier auf Dialog A. Weißt du, welche Buchstaben fehlen?

Ergänze sie:

☐ Wei [] [] du, wie s [] [] heißt?

☒ Sie h [] [] ßt Anna. Sie le [] [] seit zwei Jah [] [] n in Österre [] [] h.

☐ Und woher ko [] [] t sie?

☒ I [] [] weiß es nic [] [] .

C) Kannst du den Dialog schon auswendig? Leg ein Blatt Papier auf Dialog A und B und schreib den ganzen Dialog:

Weißt du, wie ...

5 ÜBUNG

ÜBUNG 3



Schreib den Plural der Wörter. Markiere die 5 verschiedenen Pluralendungen mit 5 verschiedenen Farben. Schreib die Wörter auch in deiner Muttersprache:

Singular		Plural
das Heft, -e	→	die Hefte
der Sessel, -e	→	die Sessel
die Federschachtel, -n	→	die Federschachteln
der Radiergummi, -s	→	die Radiergummis
das Buch, -er	→	die Bücher

Manchmal wird aus dem Vokal ein Umlaut gemacht:
u → ü
a → ä
o → ö

die Federschachtel, -n
der Pinsel, -en
der Radiergummi, -s
die Tintenpatrone, -n
das Buch, -er
das Blatt, -er

der Sessel, -en
der Schwamm, -en
der Lehrertisch, -e
die Schultasche, -n
der Spitzer, -en
der Bleistift, -e

Such selbst im Wörterbuch:
★ die Mappe
★ der Schrank
★ der Farbstift
★ die Füllfeder
★ der Leuchtstift

der Singular	der Plural	
die Federschachtel	die Federschachteln	pernica / Beslenme çantası

ÜBUNG 4

Was ist da? Wie viele sind es? Schreib zum Bild:



Da sind drei Bleistifte.

Das ist ein / eine ...
(+ Singular)
Das sind zwei / drei ...
(+ Plural)

Zahlen: Seite 53

ÜBUNG 5

Lies Übung 3 noch einmal. Welche Wörter mit Doppel-Buchstaben findest du? Schreib Wörter mit tt, mm, ss, pp, ll:

der Radiergummi, ...

ÜBUNG 5 Was machst du im Sprachunterricht? Schreib die Verben dazu:

(Manchmal gibt es mehr Möglichkeiten.)

lernen anhören ansehen schreiben hören übersetzen suchen

Vokabeln lernen eine CD _____

Diktate _____ ein Wort im Wörterbuch _____

einen Film _____ Nachrichten _____

Wörter und Sätze in meine Muttersprache _____

ÜBUNG 6 Schreib Sätze mit den Wörtern aus Übung 5:

Wir lernen Vokabeln.

anhören → ich höre ... **an**
ansehen → ich sehe ... **an**

aber:
verstehen → ich **verstehe**

ÜBUNG 7 Wie heißen die Satzzeichen? Schreib dazu:

der Doppelpunkt das Fragezeichen das Rufzeichen (das Ausrufezeichen, D)
der Punkt der Beistrich (das Komma, D) der Bindestrich

. _____ : _____
? _____ ! _____
, _____ > _____

ÜBUNG 8 Was fragen die Schülerinnen und Schüler? Schreib Sätze:

bitte / aufs WC / Darf / ich / gehen / ?

waschen / mir / Darf / ich / die Hände / ?

meinen Bleistift / ich / spitzen / Darf / ?

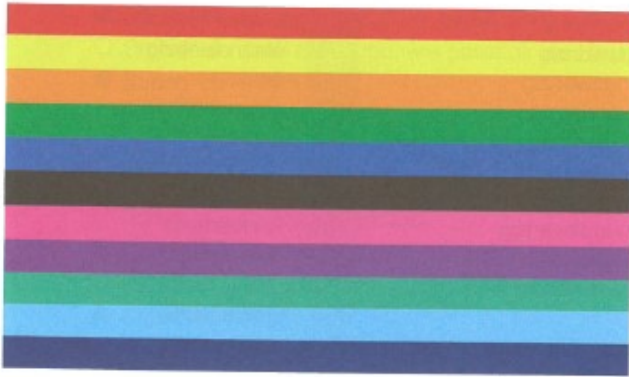
werfen / das / Darf / in den Mistkübel / ich / ?

 Fragen stellen: Seite 82

V6: Götz, Gudrun/Schwarz, Eveline (2016): **Von Null auf Deutsch**. Deutsch als Zweitsprache für Jugendliche von 11 bis 15, Linz: Veritas, 54.

54 ZAHLEN, FARBEN & CO
Von Null auf Deutsch

Die Farben



rot

gelb

orange

grün

blau

braun

rosa / pink

lila

türkis

hellblau

dunkelblau



bunt (= viele Farben)



Eine Haarfarbe ist blond.

Das kannst du auch bei anderen Farben sagen

hellgrün



grün



dunkelgrün



Das deutsche Alphabet

Es hat sechszwanzig (26) Buchstaben:

A a	A	H h	Ha	O o	O	V v	Vau
B b	Be	I i	I	P p	Pe	W w	We
C c	Ce	J j	Je / Jot	Q q	Ku / Kwe	X x	iX
D d	De	K k	Ka	R r	eR	Y y	Üpsilon
E e	E	L l	eL	S s	eS	Z z	Zet
F f	eF	M m	eM	T t	Te		
G g	Ge	N n	eN	U u	U		

Es gibt drei (3) Umlaute

groß	klein
Ä = AE	ä = ae
Ö = OE	ö = oe
Ü = UE	ü = ue

und ein ß (= „scharfes S“):

groß	klein
SS / ß	ß



Das brauchst du oft im Internet oder auch bei Formularen, Z. B.:
 Florian Müller wird dann zu florian.mueller
 Auch das ß gibt es im Internet oft nicht.
 Schreib dann ss!

Ein Tipp:

Bei Buchstaben mit Sonderzeichen sag den deutschen Buchstaben:
 š → eS ñ → eN
 ž → Zet

Abstract

Anhand des „Inventars der rassistischen Situationen“ nach Terkessidis (2004) wird aus dem Blickwinkel rassismus- sowie linguizismuskritischer Ansätze eine Analyse von zwei DaZ-Schulbüchern in Hinblick auf den Einsatz von Erstsprachen durchgeführt. Dabei werden Textstellen anhand von Kategorien analysiert, welche Akte des Othering und bestehende Hegemonien sichtbar machen sollen. Diese Analysen geben zu erkennen, dass sich die Hegemonie der sprachlichen Monolingualität auch dann fort schreibt, wenn andere Erstsprachen als Deutsch gefragt sind und dies zur Folge haben kann, dass Schüler*innen fortlaufend als *Migrationsandere* (Mecheril 2010) festgemacht werden und damit die Hegemonie eines majoritären, deutschsprachigen Wir über ein mehrsprachiges Nicht-Wir erhalten bleibt. Die DaZ-Schulbücher tragen über den Einsatz der Erstsprachen der Schüler*innen also zu einer Herstellung von Andersheit bei und reproduzieren so den Diskurs über *Migrationsandere*, für die das Entsprechen einer monolingual konstruierten Normalitätsvorstellung (Dirim 2010) unmöglich bleibt.