

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges“

Eine Analyse anhand berücksichtigter Mehrsprachigkeit in Deutschlehrbüchern für die
Mittelschule

verfasst von / submitted by

Ines Winkler, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 199 506 526 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Russisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mir bei der Erarbeitung und Strukturierung dieser Arbeit geholfen und mich in dem Schreibprozess unterstützt haben. Nur diese Unterstützung ermöglichte es mir, diese Arbeit fertigzustellen und sie in dieser Form zu präsentieren.

Ein besonderer Dank gilt der Betreuerin meiner Masterarbeit, Frau Prof.in. Dr.in. Dirim, die mich in meinem Vorhaben bestärkte, viel Verständnis aufbrachte und mir den rechten Weg in der Erstellung dieser Arbeit aufzeigte.

Zudem möchte ich auch Herrn Mgr. Michal Dvorecky, PhD für die Strukturierung des Abschlussseminares danken, das mich in der Erstellung meiner Masterarbeit vorantrieb und mich zum Verfassen erster Kapitel anleitete.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meinem Freund bedanken, mit dem ich alle Sorgen teilen konnte, der mir die nötigen Ratschläge in ausweglosen Situationen gab und immer offen für Gespräche war, um diese Arbeit voranzutreiben.

In weiterer Folge möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die viel Geduld und Verständnis aufbrachte, um die Höhen und Tiefen in der Erstellung dieser Arbeit auszugleichen und mir die Kraft zu geben, das finale Ziel, die fertige Arbeit, erreichen zu können. Auch in Momenten des Zweifels gaben mir diese Personen das Vertrauen, es schaffen zu können.

Abstract

In der Masterarbeit wurden die dreizehn approbierten Deutschlehrbücher, die in der Schulbuchliste für die 5. Schulstufe gelistet werden, untersucht. Die nähere Analyse sollte aufzeigen, inwiefern Mehrsprachigkeit in diesen berücksichtigt wird. Lehrbücher sollten durch eine fehlende Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und eine gleichzeitige Hervorhebung des Deutschen als gesellschaftlich konstruierte Norm als Pseudo- Nudges angesehen werden, die auf staatlicher Seite angeboten werden, um staatliche Vorstellungen auf sprachlicher Ebene sicherzustellen und fortbestehen zu lassen. Verankert ist das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in den Kriterien der Approbation des Lehrbuchs, wodurch bei einer fehlenden Berücksichtigung mit einer Approbation des Lehrbuchs und einer gleichzeitigen Aufnahme in die Schulbuchliste verstanden wird, dass Mehrsprachigkeit nicht als gesellschaftliche Norm deklariert, sondern als Abweichung erfasst werden soll (BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen 2021: §1, Abs. 1 und Abs. 2). Dies würde das Lehrbuch als Pseudo- Nudge definieren, welches eingesetzt wird, um die staatliche Vorstellung einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen zu befördern (Drerup 2013: 157).

Für die Analyse der Lehrbücher wurden zwei Forschungsmethoden herangezogen, die Kritische Diskursanalyse (Jäger 2016: 86ff.) und die „key incident“- Analyse (Kroon & Sturm 2002: 7). Die Methode „key incident“ wurde in die Kritische Diskursanalyse nach Jäger integriert, wodurch die fünf Analyseschritte um einen erweitert wurden. Der fünfte Analyseschritt wird im Zuge der „key incident“- Methode vorgenommen. Die Untersuchung sollte aufzeigen, ob die Lehrbücher Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm berücksichtigen oder diese als Abweichung einer konstruierten Monolingualität des Deutschen aufzeigen. Eine der erfassten Stellen des Lehrbuchs wird pro Lehrbuch als „key incident“ näher analysiert, um diese als Tonus des Lehrbuchs im Hinblick auf Sprache zu erfassen.

Die Betrachtung der Lehrbücher ergab, dass Mehrsprachigkeit kaum Berücksichtigung in den dreizehn approbierten Lehrbüchern findet. Es konnten vier Elemente entdeckt werden, die in vielen Lehrbüchern eingesetzt werden, um eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu konstruieren, der Gebrauch des Personalpronomens „wir“, des Possessivpronomens „unser“, des Dialekts und der Vergleich deutscher Varietäten. Durch die Analyse kann festgehalten werden, dass Lehrbücher als Pseudo- Nudges angesehen werden können, die eingesetzt werden, um die deutsche Sprache als gesellschaftliche Norm zu deklarieren und Mehrsprachigkeit als Abweichung dieser festzuhalten. Nur ein Lehrbuch „Deutsch 1.0“ kann hervorgehoben werden, in welchem keine Prozesse des Othering vorgenommen werden. In den anderen Lehrbüchern konnten Textstellen gefunden werden, die

Schüler*innen auf Basis von Sprache diskriminieren und von einer gesellschaftlichen Teilhabe ausschließen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Lehrbuch.....	3
2.1 Lehrbuch und dessen Begriffsbestimmung.....	3
2.2 Schulbuchzertifizierung und staatliche Einflussnahme.....	7
2.3 Verortung der Forschungsarbeit.....	11
3 Die österreichische Gesellschaft und Mehrsprachigkeit.....	13
3.1 Statistiken zur österreichischen Gesellschaft und der Mehrsprachigkeit....	14
3.1.1 Schulische Mehrsprachigkeit in Österreich.....	16
3.1.2 Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen.....	17
3.2 Migration als Diskurs.....	19
3.3 Diskriminierung als Folge.....	21
4 Paternalismus- historische Annäherung	23
4.1 Paternalismus- eine begriffliche Annäherung.....	23
4.2 Pädagogischer Paternalismus.....	25
4.3 Staatlicher Paternalismus.....	26
4.4 Formen des Paternalismus.....	28
4.5 Pseudo- Nudges.....	29
5 Forschungsmethode.....	31
5.1 Key incident Analyse.....	31
5. 2 Diskurs und Kritische Diskursanalyse.....	32
6. Analyse der Deutschlehrbücher.....	35
6.1 Deutsch 1.0.....	36
6.2 Deutsch für alle 1.....	42
6.3 Deutschstunde 1.....	50
6.4 ganz klar Deutsch 1.....	57
6.5 Gemeinsam Deutsch 1.....	64
6.6 Starke Seiten Deutsch 1.....	70
6.7 MEHRfach Deutsch 1.....	78
6.8 Genial! Deutsch 1.....	84
6.9 Treffpunkt Deutsch 1.....	91

6.10 Vielfach Deutsch 1.....	98
6.11 Wortstark 1.....	105
6.12 Zentrum Deutsch 1.....	111
6.13 Ziel Deutsch 1.....	117
6.14 Fazit.....	124
6.15 Folgen für den Diskurs und die Schüler*innen.....	127
7 Conclusio.....	129
8 Bibliografie.....	130

1 Einleitung

Es war, als wären wir vom hellen Sonnenschein in kalten Schatten getreten. Ruth hatte recht behalten: Madame fürchtete sich vor uns. Aber sie fürchtete sich so, wie sich jemand vor Spinnen fürchtet. Darauf waren wir nicht gefasst gewesen. Es war uns nie in den Sinn gekommen, uns zu fragen, wie es für uns wäre, so gesehen zu werden: als die Spinnen.

Kazuo Ishiguro (2021) *Alles, was wir geben mussten*, S. 51

Lehrbücher werden als versteckte Curricula angesehen, die Lehrkräften in der Aufbereitung ihrer Inhalte dienen (Brandmayer 2014: 30ff), um den darin konstruierten gesellschaftlichen Normen in weiterer Folge entsprechen und eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen zu können. Das vermittelte Wissen in Lehrbüchern soll Schüler*innen befähigen, sich auf gesellschaftlicher Ebene einzufinden und sich darin bewegen zu können. Die Approbation von Lehrbüchern gewährt mit den aufgestellten Kriterien und der Überprüfung durch eine Gutachterkommission das Angebot der Inhalte, die über die Lehrbücher an die Schüler*innen weitergegeben wird (BMBWF Schulunterrichtsgesetz 2021: §15, Abs. 2).

Staatlicher Paternalismus zeichnet sich durch das Schaffen eines Angebots aus, das zur Sicherung vorbestimmter Charaktereigenschaften dient, die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind (Drerup 2013: 157). Dies beinhaltet auch Vorstellungen im sprachlichen Bereich, die von allen Individuen im schulischen Umfeld erreicht werden soll. Durch die Kriterien der Gutachterkommission kann Mehrsprachigkeit als die staatliche Vorstellung der sprachlich vorherrschenden gesellschaftlichen Norm verstanden werden (BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen 2021: §1, Abs. 1 und Abs. 2). Eine Approbation von Lehrbüchern müsste das Erfüllen dieser sicherstellen.

Innerhalb dieser Arbeit wird die Frage untersucht, ob Deutschlehrbücher als Pseudo- Nudges gesehen werden können, die von staatlicher Seite approbiert werden, um die versteckte Vorstellung einer Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu konstruieren. Durch eine fehlende Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, welches als eigentliches staatliches Ziel auf sprachlicher Ebene formuliert wird, und ein Hervorheben des Deutschen als vorherrschende gesellschaftliche Norm sind Lehrbücher als Pseudo- Nudges anzusehen. Mehrsprachigkeit stellt durch ein Betonen einer Monolingualität des Deutschen keine Norm dar, sondern wird als Abweichung dieser negativ konnotiert.

Da diese Arbeit die Deutschlehrbücher aus Sicht mehrsprachiger Schüler*innen analysiert, soll aufgezeigt werden, inwiefern diesen eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und sie als Norm angesehen werden oder von dieser ausgeschlossen werden. In dieser Hinsicht soll

hinterfragt werden, ob sich mehrsprachige Schüler*innen nach Kazu Ishiguro als Spinnen sehen müssen, die von der konstruierten gesellschaftlichen Norm gefürchtet werden oder die den hellen Sonnenschein genießen können.

Zu Beginn soll eine Definition des Begriffs „Lehrbuch“ vorgenommen werden, um dieses von anderen Unterrichtsmaterialien abzugrenzen. Anschließend wird auf Basis der rechtlichen Grundlagen die Approbation eines Lehrbuchs dargestellt, um eine Verortung der Forschungsarbeit zu ermöglichen.

In Kapitel 3 werden Daten von Statistik Austria herangezogen, um das sprachlich vorherrschende Bild in Österreich und auf schulischer Ebene aufzuzeigen und die gesellschaftliche Realität auf sprachlicher Ebene abzubilden.

Kapitel 4 widmet sich einer näheren Erläuterung von Paternalismus, wobei pädagogischer und staatlicher Paternalismus und das Konzept der Nudges betrachtet werden, um in weiterer Folge das Etablieren von Pseudo- Nudges zu ermöglichen. Dies ist bedeutsam, um Lehrbücher als solche im Zuge der Analyse identifizieren zu können.

Die gewählten Forschungsmethoden werden in Kapitel 5 vorgestellt, wobei die „key incident“-Analyse in die Kritische Diskursanalyse nach Jäger integriert wird.

Das abschließende Kapitel widmet sich der Analyse der dreizehn approbierten Deutschlehrbücher, die in der Schulbuchliste für den Einsatz in der 5. Schulstufe genannt werden.

2 Lehrbuch

Lehrwerke, Lehrbücher und Lehrmedien stellen einen zentralen Bestandteil des Unterrichtsettings dar. Dahingehend nimmt auch die Lehrbuch- bzw. Lehrwerkforschung eine bedeutsame Stellung ein und weist zahlreiche Forschungen auf. Um diese Arbeit innerhalb dieses Forschungsfeldes verorten zu können, muss jedoch vordergründig ein Zugang zur Definition der Begriffe „Lehrbuch, Lehrwerk“ gefunden und erläutert werden. In weiterer Folge soll die Stellung des Lehrbuchs und dessen Einfluss auf die Beteiligten aufgezeigt werden. Mit dem Kapitel Schulbuchzertifizierung soll der Staat als die Instanz deklariert werden, die den beschriebenen Einfluss ausübt und ausnutzt. Herangezogen werden hierbei gesetzliche Grundlagen, die bezüglich Lehrbücher vorherrschen. Einerseits betrifft dies die Kriterien der Schulbuchzertifizierung und deren Gutachterkommissionen, andererseits auch die Lehrplanvorgaben, die an die Lehrenden, aber auch an die Lehrbücher gestellt werden. Der Einblick in gesetzliche Vorgaben ist notwendig, um in weiterer Folge erheben zu können, inwiefern diese Vorgaben auch beachtet werden. Abschließend erfolgt eine Verortung der Arbeit innerhalb dieses Forschungsfeldes. Hierbei wird die zentrale Forschungsfrage, die Einordnung dieser in das Forschungsfeld und die Bedeutung der Arbeit hervorgehoben.

2. 1 Lehrbuch und dessen Begriffsbestimmung

Die Unterteilung und Definition von Unterlagen, die in einem Unterrichtsetting eingesetzt werden, wird in der didaktischen Forschung als äußerst problematisch beschrieben (Würffel 2021: 282; Würffel; Rösler 2020: 12f.). Würffel hebt hervor, dass vor allem bei den Begriffen „Medien“ und „Materialien“ keine klare Abgrenzung erfolgt, sondern diese teilweise gleichbedeutend verwendet werden. Es erfolgt jedoch auch die Kategorisierung in Ober- und Unterbegriff. (Würffel 2021: 282) Die Kategorisierung und Einteilung folgen in der Deutschdidaktik keinem einheitlichen Zugang. Die Begrifflichkeiten werden gleichbedeutend eingesetzt oder auch in starker Abgrenzung zueinander gestellt. Um innerhalb dieser Arbeit jedoch einen einheitlichen Zugang zu schaffen, wird Würffels Auffassung und Kategorisierung der Lehr- und Lernmaterialien herangezogen. Zudem ist die Unterscheidung von „Materialien“ und „Medien“ nicht bedeutsam für diese Arbeit, da ein Spezialfall innerhalb dieser Medienwelt zur Analyse herangezogen wird.

Diese Arbeit folgt der Definition nach Würffel, die unter Lehr- und Lernmedien „alle Medien [versteht], mit denen Inhalte, Aufgaben usw. transportiert werden, um so den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zu fördern und die Lernenden beim Deutschlernen zu unterstützen“ (ebd.; Würffel/Rösler 2020: 12). Innerhalb dieser Lehr- und Lernmedien lässt sich das

Lehrwerk vorfinden, das mehrere Akteure*innen vereint, die Lehrenden, die Lernenden und den institutionellen Rahmen (Würffel 2021: 293). In diesem Zusammenhang spiegelt sich eine besondere Stellung des Lehrbuchs, das für den Unterricht als überaus bedeutsam hervorgehoben wird (ebd. :292; Würffel/Rösler 2020: 12). In dieser Definition nach Würffel zeigt sich bereits das Spezielle an einem Lehrbuch, da es auf drei verschiedenen Ebenen Einfluss ausüben kann. Im Zuge dieser Arbeit soll vor allem der Blick der zweiten Ebene, der Lernenden, eingenommen werden. Dies wird damit begründet, dass Lehrbücher für diese konzipiert werden. Erläutert wird dies später in Verbindung mit der sogenannten „Zielgruppenspezifik“ von Lehrbüchern. Dahingehend sollte auch der Einfluss der Lehrbücher auf Lernende beachtet werden.

Diese bedeutsame Position kann auch bei Hiller gesehen werden, der dieses als „zentrales Wissens- und Lernmedium im jeweiligen Unterrichtsfach“ (Hiller 2012; 154) deklariert. Würffel und Hiller erwähnen beide den Einfluss des Internets und des digitalen Arbeitens auf die Medienlandschaft, jedoch deklariert Hiller, dass der Status des Lehrwerks innerhalb des Unterrichts und dessen Bedeutung als „hidden curriculum“ ¹(ebd.) für Lehrpersonen unumstritten ist. In Bezug auf Hiller wird der Einfluss des Lehrbuches auf der Ebene der Lehrenden sichtbar. Er knüpft mit dem Deklarieren als „hidden curriculum“ die Vorbereitung und die Inhalte des Unterrichts an die Vorgaben und die Aufbereitung des jeweiligen Lehrbuchs. In diesem Zusammenhang tritt jedoch auch die Ebene der Lernenden in Erscheinung. Wenn Lehrpersonen die Unterrichtsaufbereitung dem Lehrbuch angleichen, wird der Einfluss des Lehrbuchs auf die Lernenden deutlich. Die Inhalte und die Struktur eines Lehrbuchs können als direkte Ressource verstanden werden, mit welcher Lernende konfrontiert werden. Da diese Arbeit der Perspektive der Lernenden folgt, wird die Analyse der Inhalte ausgewählter Lehrbücher von besonderer Bedeutung sein. Durch die Stellung des Lehrbuchs als „hidden curriculum“ wird der Einfluss der Lehrbuchinhalte auf der Ebene der Lernenden sichtbar, weshalb dies einer besonderen Berücksichtigung bedarf.

Mit Bezug auf das Lehrwerk wird ebenso betont, dass sich dieses aus mehreren Teilen zusammensetzt. „Das Lehrbuch, manchmal auch Kursbuch, Schülerbuch, Lernerbuch oder Hauptbuch genannt, bildet zusammen mit dem Arbeitsbuch und dem Lehrerhandbuch den Kern des Lehrwerks“ (Würffel 2020: 21). Bereits an diesem Zitat wird der vielfältige Zugang deutlich. Unterschiedliche Begriffe werden gleichbedeutend eingesetzt. Auch hierbei können

¹ Als „hidden curriculum“ wird das Phänomen beschrieben, in welchem das Lehrbuch als „versteckter Lehrplan“ verstanden wird. Die Bedeutung des eigentlichen Lehrplans tritt in den Hintergrund und die Struktur bzw. die Inhalte des Lehrbuches fungieren als Lehrplan. Lehrpersonen orientieren sich in der Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts an den Inhalten des Lehrbuches.

die unterschiedlichen Begriffe mit den verschiedenen Perspektiven – Lernenden, Lehrenden, institutioneller Rahmen– erklärt werden (Würffel 2021: 293). Dies ist zentral, da der synonyme Gebrauch der Wörter „Lehrbuch, Schülerbuch, Kursbuch“ ebenfalls in der Schulbuchliste des Bildungsministeriums auftritt. Diese wurde herangezogen, um die Lehrbücher für diese Arbeit auszuwählen. In weiterer Folge wird jedoch ein Begriff als Richtlinie festgelegt, um Unklarheiten zu vermeiden.

Darüber hinaus erfolgt bei Würffel eine Aufteilung einzelner Materialien, die für diese Arbeit wichtig ist, da im Analyseteil der Fokus auf „Lehrbücher“ gelegt wird und die weiteren Komponenten –Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch – keine Berücksichtigung finden. Mit dieser Aufteilung und Definition wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht der Begriff „Lehrwerk“, sondern „Lehrbuch“ verwendet. Das Festlegen erfolgt, um eine Abgrenzung zu Arbeitsbüchern und Lehrerhandbüchern zu schaffen, die als zusätzliche Ressource zu den ausgewählten Lehrbüchern existieren. Diese werden jedoch innerhalb der Analyse nicht berücksichtigt, da die Lernendenperspektive eingenommen werden soll. Diese sehen sich vordergründig mit Lehrbüchern konfrontiert.

Um die Bedeutung des Lehrbuches und dessen Analyse stärker hervorzubringen, muss auf dessen Funktion eingegangen werden. Würffel sieht hierin die Strukturierung und Aufbereitung einzelner Themen, den Einblick in grammatikalische Strukturen, das Angebot vielseitiger Aufgabenformate (ebd.: 22), das „[Steuern des Lernprozesses] für einen bestimmten Zeitraum“ (ebd.: 12) und die Erarbeitung „sprachlich[er] und kulturell[er] Phänomene der Zielsprache Deutsch“ (ebd.). Die einzelnen Aufgabengebiete, die einem Lehrbuch zugesprochen werden, zeigen auf, dass dies für den Unterricht überaus bedeutsam ist. Insbesondere soll in diesem Zusammenhang der Fokus auf die zuletzt erwähnte Funktion gelegt werden, die das Lehrbuch als einen Spiegel von Gesellschaft, Sprache und Kultur definiert. Das Lehrbuch dient nicht nur der Aufbereitung von Wissen, sondern steht auch in Zusammenhang mit dem Abbilden bestimmter sprachlicher und kultureller Vorstellungen bzw. Zugänge.

Dieser Ansatz lässt sich auch bei Fuchs et al. vorfinden, die an diese Funktion des Lehrbuchs eine Forderung stellen. Sie verlangen, dass die „gesellschaftliche Vielfalt“ (Fuchs/Niehart/Stoletzki 2014: 112) aufgezeigt wird. Diversität und Heterogenität sollen sichtbar gemacht werden, um die Anforderungen erfüllen zu können. Dies kann mit der Forderung Gogolins verbunden werden, die in ihrem Artikel auf das Zeigen und Spiegeln von Multilingualität verwies (Gogolin 1999: 77ff.). Dies wurde zudem 1992 bereits von Byram betont, der die „Multiperspektivität“ und das Darstellen der Realität als bedeutsame Aufgabe der Lehrbücher

ansieht (Byram 1992: 115ff.). Zentral wird für diese Arbeit sein, weshalb die gleiche Forderung nach 22 bzw. 15 Jahren weiterhin erhoben wird, obwohl Fuchs et al. eine Veränderung im Bereich der Lehrbücher durch das Einführen von Kompetenzen und Standardisierungen betonen (Fuchs et al. 2014). Der Fokus liegt auf dem Bereich der Mehrsprachigkeit und dem Abbilden dieser in Lehrbüchern.

Dies ist eng mit der sogenannten „Zielgruppenspezifik“ (Würffel 2021: 285) von Lehrbüchern verbunden. Sie bezeichnet die Ausrichtung der Lehrbücher auf die Adressaten*innen (ebd.), im Falle dieser Arbeit – die Schüler*innen. Das Lehrbuch soll sich hierbei der Realität der Schüler*innen anpassen, deren Interessen berücksichtigen und die gesellschaftliche Heterogenität aufzeigen. Fuchs et. al weisen im Kontext von Sprache darauf hin, dass das Nicht-Abbilden von Multilingualität und das Spiegeln von Monolingualität „negative Auswirkungen“ auf die Zielgruppe, die Schüler*innen, haben kann. (ebd.)

Da die Forderung durch Fuchs et al. nach 22 Jahren erneut aufgebracht wird, muss auch die ideologische Perspektive von Lehrbüchern angeführt werden, die Johnsen 1992 festhielt. Der Bildungsbereich bewegt sich hierbei zwischen der Notwendigkeit der Objektivität, aber auch dem Formen von Individuen, die in Verbindung mit moralischen Prinzipien und Anschauungen hervorgebracht werden sollen. In weiterer Folge geht er darauf ein, dass Lehrbücher das Vermitteln dieser moralischen Prinzipien und Anschauungen übernehmen. (Johnsen 1992: 83ff.)

Dies lässt sich mit Hiller verknüpfen, der den Einfluss des Staates auf dieses Medium betont. Er hebt dies als staatliche Kontrollinstanz hervor, um inhaltlich steuern zu können. Die staatliche Einflussnahme wird auf inhaltlicher Ebene gesehen, wodurch das Wissen Lernender bewusst beeinflusst werden kann. (Hiller 2012: 80ff.)

Zuletzt ist im Zusammenhang mit Lehrbüchern zu erwähnen, dass diese staatlich zugelassen –approbiert – sein müssen, um im unterrichtlichen Kontext eingesetzt werden zu können.

Dies lässt sich anhand der Vorgabe des Bildungsministeriums verdeutlichen:

Für die unentgeltliche Abgabe kommen gemäß § 31a Abs.1 des Familienlastenausgleichsgesetzes 1967, BGBl. Nr. 376, in der geltenden Fassung, Unterrichtsmaterialien in Betracht, die für die jeweilige Schulart und Schulstufe als geeignet erklärt und von der Schule zur Durchführung des Unterrichts als erforderlich bestimmt wurden. Die nach Schularten gegliederten amtlichen Schulbuchlisten sind ab Jänner 2019 im Internet verfügbar und auch für Elternvertretung und Schülervertretung bestimmt (im Hinblick auf § 58 Abs. 2 Z 2 lit. c und § 61 Abs. 2 Z 2 lit. c des Schulunterrichtsgesetzes). (BMBWF Schulbuchelass 2019: §1, Abs. 1)

Das Bildungsministerium knüpft die kostenfreie Abgabe an jene Lehrbücher, die in den Schulbuchlisten angeführt werden und somit als „erforderlich“ und „geeignet“ deklariert

wurden. Die staatliche Einflussnahme wird in dem Absatz des Bildungsministeriums sichtbar, da die Kostenfrage mit staatlich approbierten Lehrbüchern verbunden ist.

Die ideologische Perspektive eines Lehrbuches nach Johnsen (1992) tritt somit deutlich in den Vordergrund, da staatliche Kriterien in die Entscheidung über Inhalte und Aufbereitungen herangezogen werden.

Dahingehend wird in dem nächsten Kapitel ein kurzer Überblick über die Schulbuchzertifizierung in Österreich gegeben. Hierbei werden die Kriterien einer solchen angeführt und Lehrplanvorgaben und Bildungsstandards miteinbezogen.

2.2 Schulbuchzertifizierung und staatliche Einflussnahme

Wie in dem vorigen Kapitel angeführt wurde, bedingen Lehrbücher, um im Zuge der Schulbuchaktion in den Schulbuchlisten aufzuscheinen, einer staatlichen Zertifizierung, einer Approbation. Die gesetzliche Verankerung lautet:

Für die unentgeltliche Beistellung kommen gemäß § 31a Abs. 1 des Familienlastenausgleichsgesetzes 1967, BGBl. Nr. 376, in der geltenden Fassung, Unterrichtsmaterialien in Betracht, die sowohl zum Gebrauch als Lehrbuch für die jeweilige Schulart und Schulstufe zugelassen sind [...] (ebd.)

Die „unentgeltliche Beistellung“ ist mit einer Zulassung verbunden, die auf staatlicher Ebene erfolgt. Geregelt ist diese Zulassung im Schulunterrichtsgesetz §15 in der „Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln“. Dieser Paragraph definiert, dass Unterrichtsmittel, zu denen unter anderem Lehrbücher zählen, nur durch den positiven Bescheid einer Gutachterkommission zugelassen werden können. Hierfür muss von Seiten des Bildungsministeriums für jede Überprüfung eine Gutachterkommission mit Mitgliedern eingerichtet werden, „die für einen oder mehrere Unterrichtsgegenstände einer oder mehrerer Schularten zuständig sind“ (BMBWF Schulunterrichtsgesetz 2021: §15, Abs. 2). Die Mitglieder werden für vier Jahre bestimmt (ebd.). In der „Rechtsvorschrift zur Gutachterkommission zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln“ können nähere Vorgaben zum Zulassungsprozess vorgefunden werden. Die Kommission setzt sich nach §1 aus drei bis fünf Mitgliedern zusammen. Darüber hinaus wird näher spezifiziert, dass „jedenfalls ein Mitglied (und Ersatzmitglied) aus dem Bereich der 5. bis 8. Schulstufe der allgemeinbildenden Pflichtschulen und ein Mitglied (und Ersatzmitglied) aus dem Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen“ (BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen 2021: §1, Abs. 1 und Abs. 2) vertreten sein müssen. Zudem müssen nach §2 für die unterschiedlichsten Schulfächer entsprechende Gutachterkommissionen eingerichtet werden (ebd.). Festgelegt wird in §8, dass Verlage oder Autoren*innen der Lehrbücher bzw. der Unterrichtsmittel keine Mitglieder der Kommissionen sein dürfen, sie können jedoch von Seiten der Vorsitzenden bei Bedarf hinzugezogen werden (ebd.).

Bedeutsam ist §9 der Rechtsvorschrift, da die Kriterien angeführt werden, die die Kommission bei der Beurteilung der Unterrichtsmittel berücksichtigen muss:

- a) der Übereinstimmung mit der vom Lehrplan vorgeschriebenen Bildungs- und Lehraufgabe sowie den didaktischen Zielsetzungen und den wesentlichen Inhalten des Lehrstoffes,
- b) der Berücksichtigung des Grundsatzes der Selbsttätigkeit des Schülers und der aktiven Teilnahme des Schülers am Unterricht,
- c) der Berücksichtigung des Grundsatzes der Anpassung des Schwierigkeitsgrades an das Auffassungsvermögen des Schülers (Schüleradäquatheit des Unterrichtsmittels in bezug² auf Aufnahmekapazität, Alter, Interessen, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler),
- d) der sachlichen Richtigkeit des Inhaltes und seiner Übereinstimmung mit dem jeweiligen Stand des betreffenden Wissensgebietes, unter Berücksichtigung der den Sachbereich berührenden Normen im Sinne des Normengesetzes, BGBl. Nr.240/1971, und der sonstigen technischen Vorschriften,
- e) der ausreichenden Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler sowie ihrer zukünftigen Arbeitswelt einschließlich der spezifischen österreichischen und europäischen Verhältnisse,
- f) der staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler, der Vermittlung demokratischer Einstellungen sowie der geltenden Rechtsvorschriften und der Anleitung zu selbsttätigem Handeln der Schüler,
- g) der sprachlichen Gestaltung und der guten Lesbarkeit (unter Einschluß³ der didaktischen Elemente der optischen Darstellung),
- h) der Zweckmäßigkeit vom Standpunkt des Materials, der Darstellung und der sonstigen Ausstattung und
- i) der Gleichbehandlung von Frauen und Männern und der Erziehung zur partnerschaftlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklungen (ebd.)

Die rechtliche Grundlage legt neun zentrale Kriterien fest, die bei der Zulassung eines Lehrbuchs berücksichtigt werden müssen. Ersichtlich wird hierbei, dass der Fokus auf die Schüler*innenzentrierung, aber auch die Abbildung der „Lebenswelt“ dieser gelegt wird. Die Verbindung der „Lebenswelt“ der Schüler*innen mit einem besonderen Fokus auf Österreich und Europa sei zu hinterfragen. Wenn eine Schüler*innenzentrierung in der Zulassung besonders berücksichtigt werden sollte, sollte in diesem Zusammenhang auch ein besonderer Blick auf die Schüler*innenlandschaft gemacht werden. Diese Schüler*innenlandschaft erstreckt sich weit über den europäischen und österreichischen Rahmen, der gesetzlich verankert ist. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird auf das erste Kriterium näher eingegangen. Es soll aufgezeigt werden, welche Lehrplanrichtlinien vorzufinden sind und wie diese das Abbilden von Lebenswelten beeinflussen.

§9 definiert ebenfalls, dass die Kommission das Unterrichtsmittel als geeignet oder nicht geeignet deklarieren, wobei auch die Möglichkeit einer Eignung durch verpflichtende Änderungen ausgesprochen werden kann (ebd.). Die Kommission entscheidet durch den Bescheid nicht nur über die Zulassung des Unterrichtsmittels, sondern auch über den

² [sic!]

³ [sic!]

bestimmten Einsatz, da die Kommission auch die Schulform, das Schulfach und die Schulstufe festlegt, für die das Unterrichtsmittel verwendet werden soll (ebd.). Die Kommission entscheidet dadurch nicht nur über eine Zulassung, sondern bestimmt auch den spezifischen Einsatz des vorgelegten Materials.

In weiterer Folge sollen nun Lehrplanrichtlinien aufgezeigt werden, um zu veranschaulichen, welche Elemente innerhalb des ersten Kriteriums berücksichtigt werden müssen. Da innerhalb dieser Arbeit Lehrbücher herangezogen werden, die von einer Kommission die Zuweisung für den Einsatz im Mittelschulbereich erhielten, wird auf den Lehrplan der Mittelschule verwiesen. An den Leitvorstellungen des Mittelschullehrplans ist zu erkennen, dass „Vielfalt“, „Interkulturalität“ und „Weltoffenheit“ als erstrebenswerte Ziele bestimmt werden. Dies wird verstärkt durch den nächsten Satz, der deklariert, dass

[i]n Klassengemeinschaften von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen [...] neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache dem respektvollen Umgang mit Sprachenvielfalt und der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen [ist] (BMBWF Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule 2021: Anlage 1, Abs. 3).

Die Leitvorstellungen des Lehrplans zielen auf eine konkrete Berücksichtigung von „Interkulturalität“ und „Heterogenität“ und zeigen dies als wesentliches Element auf, das von allen Beteiligten berücksichtigt werden muss. Die Definition der Bildungsbereiche, in diesem Kontext der Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“, erhöht die Bedeutung der Interkulturalität:

Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt (ebd.).

Vielfalt und Interkulturalität sollen nicht nur berücksichtigt, sondern als bereichernd verstanden werden, um das gesetzte Ziel der Offenheit und Toleranz gewährleisten zu können.

In den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen (2021) werden unter anderem Diversität, Vielfalt, interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit als wesentlich für den Unterricht deklariert. Diese richtet sich an die Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen. Eingefordert werden „individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd.), eine Förderung „sprachlicher und kultureller Vielfalt“ (ebd.) und die Förderung von Mehrsprachigkeit, die mit einer „große[n] Bedeutung für die persönliche Entwicklung“ (ebd.) verbunden wird. Diese Grundsätze richten sich vordergründig an die Lehrkräfte, jedoch kann dies auch auf die Kriterien der Schulbuchzulassung übertragen werden, da sich alle Bildungsbeteiligten an diese Grundsätze halten sollten. Hierzu können die Gutachterkommissionen gezählt werden, die die Unterrichtsmittel als dem Lehrplan entsprechend für eine bestimmte Schulstufe einstufen.

Da in dieser Arbeit dreizehn Lehrbücher für den Deutschunterricht analysiert werden, soll der Lehrplan für Deutsch berücksichtigt werden. Auch in diesem wird im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ hervorgehoben, dass „sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft [...] als bereichernd erfahren werden [soll] (ebd.)“.

Zusammenfassend kann nach Einsicht in die Lehrplanvorgaben festgehalten werden, dass in allen Bereichen des Lehrplans sprachliche und kulturelle Vielfalt als ein wesentlicher Faktor angeführt wird, der im Zuge von Bildung und Bildungsinhalten beachtet werden muss. Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird nicht nur erwähnt, sondern als essenziell betrachtet, um die persönliche Ebene der Schüler*innen zu stärken und zu bereichern. Zudem wird auch die gesellschaftliche Bedeutung von Mehrsprachigkeit unterstrichen.

Zu hinterfragen sei, weshalb die Berücksichtigung von sprachlicher und kultureller Vielfalt nicht bereits dezidiert in den Kriterien der Schulbuchzulassung als eigener Punkt genannt wird, da dies als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe zu verstehen ist. Zudem sei nach den Lehrplanvorgaben der Wortlaut des fünften Kriteriums der Unterrichtsmittelzulassung kritisch zu betrachten. Die Betonung liegt auf einem österreichischen und europäischen Kontext, das jedoch im Widerspruch zu dem Bildungsziel der Weltoffenheit steht.

Ein weiterer Widerspruch lässt sich auch in den Lehrplanvorgaben finden, die die Diskriminierungsfreiheit akzentuieren, jedoch im Bereich des Interkulturellen Lernens anführen, dass „[d]ie Normalität des Anderen zunehmend zur Selbstverständlichkeit werden [soll] (ebd.)“. Bereits das Bestimmen eines „Anderen“⁴ verweist auf diskriminierende Praktiken, die als Bildungsauftrag unterbunden werden sollten. Hierbei wird die Unterteilung einer Gruppe der „Anderen“ mit einer Gruppe der „Nicht- Anderen“, des „Wir“ vollzogen. Gewisse Gruppen werden also bewusst in eine Gruppe der „Anderen“ eingeteilt, die von einem „Wir“ als „normal“ bzw. „selbstverständlich“ angesehen werden sollen. Mit dieser Richtlinie zeigen die gesetzlichen Vorgaben bereits diskriminierende Praktiken auf, die eine Unterteilung in „Wir“ und die „Anderen“ fördern bzw. das „Wir“ als „normal“ betrachten soll. Der Widerspruch wird deutlich, da mit dieser gesetzlichen Grundlage das Aufkommen einer solchen Zuschreibung unterbunden werden sollte.

Die Betrachtung der Lehrplanvorgaben und die Aufgliederung des Zulassungsverfahrens für Unterrichtsmittel zeigen, dass Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt innerhalb der

⁴ Das Wort folgt einer bewussten Großschreibung. Mit der Großschreibung wird auf das Konzept verwiesen, in welchem die Gruppe der „Anderen“ mit einer Gruppe des „Wir“ in Verbindung gesetzt wird. Die Gruppe der „Anderen“ erfährt eine bewusste Abgrenzung zu einer anderen Gruppen, welches auch als „Othering“ beschrieben wird.

Kriterien einer Zulassung in Bezug auf den Lehrplan verankert sind. Dahingehend müssen diese in staatlich approbierten Lehrbüchern sichtbar sein. Zudem kann auch der Ausschluss von diskriminierenden Praktiken als Teil der Kriterien einer Schulbuchzulassung angesehen werden. Gezeigt wurden im Zuge dieses Kapitels unter anderem die Vorgaben des Staates für Bildungsinhalte, aber insbesondere dessen Einfluss und Eingriff auf die Bereitstellung der verwendeten Unterrichtsmittel. Diese Einflussnahme deklariert sich einerseits in den gesetzlichen Rahmenbedingungen, die für die Zulassung und die Vergabe der Unterrichtsmittel geschaffen wurden, andererseits aber auch in der Bestimmung der Gutachterkommissionen durch das Bildungsministerium. Dieses ruft die Mitglieder zur Überprüfung der Einhaltung der Vorgaben ein.

2.3 Verortung der Forschungsarbeit

Im Feld der Lehrwerks- und Lehrmittelanalysen wird stets die bereits vorhandene Quantität an Forschungsarbeiten hervorgehoben und die Notwendigkeit deklariert, dass der Fokus auf den Wirkungsbereich der Lehr- und Lernmittel gelegt werden sollte. Zudem wird bekräftigt, dass dieser Forschungsbereich „eine lange Tradition im Fach DaF/DaZ“ (Schramm 2021: 218) aufweist.

Auch Fuchs et al. heben die Vielzahl an Lehrbuchanalysen hervor, die sich mit „Diversität“ und „Diskriminierungen“ auseinandersetzen (Fuchs et al. 2014: 113ff.). Dies kann mit Fritzsche bestätigt werden, der bereits 1992 auf die unsichtbaren Vorurteile in Lehrbüchern verweist (Fritzsche 1992: 107f.). Fuchs et al. betonen unter anderem eine bereits eingetretene Veränderung durch die Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzen, die ebenso eine Veränderung der Lehrbücher veranlasste (Fuchs et al. 2014).

Im Bereich der Erforschung von Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht werden von Fuchs et al. zahlreiche Arbeiten genannt (Grabbert 2010; Grawan 2014; Höhne/Kunz/Radtke 2005; Kamp et al. 2011; Marmer et al. 2011; Nodari 2008; Osterloh 2008; Van Dijk und Atienza 2011; Ziegler 2010). Ähnliches wird auch durch Schramm für den DaF-DaZ- Bereich aufgezeigt, die zentrale Forschungsarbeiten anführt (Chudak 2007; Engel/Halm/Krumm et al. 1977; Maijala 2004; Maijala/Tammenga-Helmantel 2017; Winzer-Kiontke 2016).

Die Anzahl der Studien und Arbeiten lassen sich für die Geschichtslehrbücher und auch für den DaF-DaZ- Bereich durchaus bestätigen. Die Forschungsarbeiten zu Analysen der Deutschlehrwerke, die nicht für den DaF/DaZ-Bereich konzipiert wurden, sind jedoch nicht zahlreich vorzufinden. Eine wesentliche Arbeit, die in diesem Bereich hervorgehoben werden

kann, ist die Diplomarbeit von Nicole Binder, die in ihrer Analyse sieben Lehrbuchreihen für den Deutschunterricht heranzieht.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit sollen dreizehn Deutschlehrbücher für die Mittelschule analysiert werden. Die Lehrbücher wurden anhand der Schulbuchliste 2022/23 des Bildungsministeriums in der Kategorie Deutsch-Sprachlehre für die Mittelschule ausgewählt (BMBWF Schulbuchaktion 2021). Hierbei handelt es sich um alle approbierten Lehrbücher, die für die 5. Schulstufe für den Einsatz in der Mittelschule bestimmt wurden.

Die Arbeit entspringt der qualitativen Forschung und lässt sich nach Schramm der „kriteriengeleiteten Analyse von Lehr- und Lernmaterialien“ (Schramm 2021: 218f.) zuordnen. Dies soll jedoch nach Würffel unter einer ideologischen Perspektive erfolgen (Würffel 2021: 290).

Einzelne Ausschnitte sollen anhand einer Kritischen Diskursanalyse nach Jäger in Verbindung mit einer „key incident“-Analyse im Kontext einer möglichen staatlichen Ideologie gesetzt werden. Dies wird mit der Einflussnahme des Staates bei der Zulassung von Lehrbüchern, der Auswahl von Lehrbuchinhalten, dem Zuordnen der Schulformen und Schulstufen und auch der Aufnahme in die Schulbuchliste in Verbindung gebracht. Hierbei soll erforscht werden, inwiefern staatlich approbierte Schulbücher die gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen mit Blick auf die Mehrsprachigkeit einhalten. Die zentrale Forschungsfrage, die dieser Arbeit den Rahmen vorgibt, lautet:

Inwiefern können die ausgewählten Deutschlehrbücher für die Mittelschule als Pseudo-Nudge angesehen werden, da sie die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen nicht berücksichtigen?

Der Fokus liegt auf dem Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und der Sichtbarkeit dieser in den ausgewählten Lehrbüchern. Das Nicht-Abbilden und Nicht-Auftreten von Mehrsprachigkeit kann zu der Frage führen, inwiefern bewusst ein falsches sprachliches Gesellschaftsbild gezeigt werden soll, durch welches Ausgrenzungen verschiedener Teile der Gesellschaft hervorgebracht und keine Teilhabe ermöglicht wird. Diese staatliche Konstruktion wird mit der Zertifizierung der Lehrbücher begründet, die die Kontrolle und auch die Veränderung über Lehrbuchinhalte hervorbringt.

3 Die österreichische Gesellschaft und Mehrsprachigkeit

Die Bedeutung von Sprache, insbesondere der Mehrsprachigkeit, ist auf wissenschaftlicher Ebene unumstritten. Obwohl der gesellschaftliche Mehrwert einer vorhandenen Mehrsprachigkeit hervorgehoben wird, wird vor allem im deutschsprachigen Raum auf das Ignorieren einer mehrsprachigen Gesellschaft hingewiesen. Gesellschaften sind als Migrationsgesellschaften zu sehen (nähere Erläuterung siehe Kapitel 3.2), die sich unter anderem durch Mehrsprachigkeit auszeichnen (Knappik/Thoma 2015: 9; Leiprecht/Steinbach 2015: 8f; Dirim/Mecheril 2010: 115). Knappik und Thoma definieren Mehrsprachigkeit darüber hinaus als ein Merkmal von Migrationsgesellschaften (Knappik/Thoma 2015: 9). Trotz der Klarheit über das Verständnis der Gesellschaft als Migrationsgesellschaft und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit wird dies im deutschsprachigen Raum nicht akzeptiert bzw. anerkannt. Im gesellschaftlichen Kontext wird Mehrsprachigkeit nicht wahrgenommen, stattdessen wird eine Monolingualität etabliert, die sich auf das Deutsche als einzige Sprache versteht. (ebd.; Dirim/Mecheril 2010: 115) Begründet wird dies durch nationalstaatliche Bestrebungen im 19. Jahrhundert, die in der gegenwärtigen Situation fortgeschrieben werden (Krüger-Potratz 2015: 102). Das Aufrechterhalten einer Monolingualität lässt sich im Bildungswesen, aber auch auf staatlicher und politischer Ebene vorfinden (Knappik/Thoma 2015: 9). Gogolin verwies bereits 1994 auf den monolingualen Habitus in einem multilingualen Umfeld. Sie bezog sich in ihrer Studie auf die schulische Wirklichkeit und stellte den monolingualen Habitus anhand durchgeführter Lehrer*inneninterviews fest. (Gogolin 2008: 15) Zudem deklariert sie eine klare Forderung, die von allen Akteuren*innen im schulischen Umfeld wahrgenommen werden sollte:

In den Schulen herrscht somit, jetzt und künftig, Sprachenvielfalt, und zwar noch bevor sie irgendeine Art von sprachlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen können, denn sie werden von einem nennenswerten Anteil Zweisprachiger an ihrer Schülerschaft besucht. (ebd.)

In weiterer Folge hebt Mecheril (2015) hervor, dass im Bildungsbereich, insbesondere in der Institution Schule, eine Gleichartigkeits-Normalität vorherrscht, die Heterogenität als störenden Faktor ansieht (Mecheril 2015: 27). Dass das vorherrschende Verständnis der Mehrsprachigkeit als Störfaktor im schulischen Umfeld existiert, verdeutlichen Mecheril et. al. bereits 2010 in Migrationspädagogik. Auch Sciacca (2018) weist darauf hin, dass die schulische Einstellung zur Mehrsprachigkeit nicht angemessen ist und verändert werden muss (Sciacca 2018: 231). Krumm betont den Mangel des Einbezugs und des Wahrnehmens der Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich auf österreichischer Ebene. (Krumm 2016: 61) Er deklariert: „Schule bildet

die Vielsprachigkeit der Gesellschaft und die sprachliche Lebenswelt vieler Kinder nicht ab“ (ebd.).

Um die Mehrsprachigkeit der österreichischen Gesellschaft „sichtbar“ zu machen, wird dieses Kapitel mit einem statistischen Überblick begonnen. Dieser soll die vorhandene Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft und in weiterer Folge im Bildungswesen aufzeigen, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Wiener Mittelschulen gelegt wird. Dies ist notwendig, da im Zuge dieser Arbeit hervorgehoben werden soll, inwiefern Lehrbücher die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen abbilden.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird der Begriff Migrationsgesellschaft und dessen Problematik näher erläutert und mit Mehrsprachigkeit verbunden.

3.1 Statistiken zur österreichischen Gesellschaft und der Mehrsprachigkeit

Um die sprachliche Entwicklung der österreichischen Gesellschaft aufzuzeigen, werden Daten von Statistik Austria herangezogen. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu erwähnen, dass die in der Erhebung verwendeten Begrifflichkeiten äußerst problematisch sind. Im Überblick der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der Bevölkerung wird der Begriff Migrationshintergrund verwendet. Leiprecht und Steinbach verweisen auf das Problematische in der Verwendung, da dies ausschließlich mit Staatsangehörigkeit verbunden wird (Leiprecht; Steinbach 2015: 10). In der Erfassung der Daten ist das Ziel von Statistik Austria die Erfassung unterschiedlicher Staatsangehörigkeiten und es wird auch auf die Definition der UNECE verwiesen, jedoch wird dies von Statistik Austria nicht näher erläutert. Es sollte in der von Statistik Austria angeführten Fußnote eine nähere Auseinandersetzung mit den verwendeten Begrifflichkeiten erfolgen. Denn die Unterscheidung kann in eine Aufteilung von „Wir“ und „die Anderen“ münden, die mit Kategorisierungen einhergeht. (ebd.)

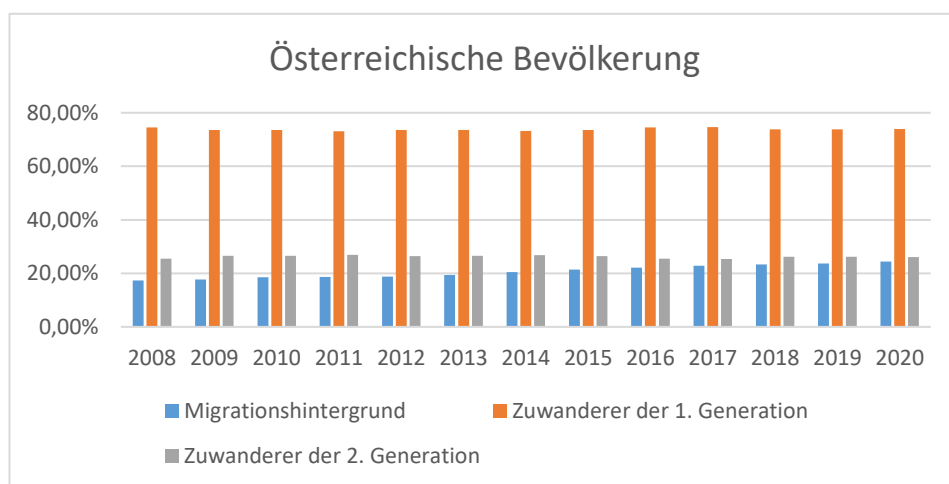


Abbildung 1: Österreichische Bevölkerung in Verbindung mit der Staatsangehörigkeit von 2008-2020.
Erstellt von I. Winkler.
Die Daten stammen von Statistik Austria (2021) „Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008“

Anhand der erhobenen Daten (siehe Abb. 1) wird ersichtlich, dass Migration nach Österreich stattfindet und dies im Verlauf der Jahre 2008-2020 zunimmt. Während 2008 17,4% der österreichischen Bevölkerung als „mit Migrationshintergrund“ erhoben wurden, erhöhte sich dies 2016 auf 22,1% und 2020 auf 24,4%. Statistik Austria definiert:

Von Personen mit Migrationshintergrund wurden beide Elternteile im Ausland geboren, wobei Angehörige der Ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der Zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind. (Statistik Austria 2021: „Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008“)

Der Anteil der 1. Generation bewegt sich, wie dies in Abb. 1 ersichtlich ist, stets zwischen 73 % und 75% und der Anteil der 2. Generation zwischen 25% und 27%. Ergänzt man hierzu die Daten von Statistik Austria zur „detaillierten Staatsangehörigkeit und Bundesland“ (2021) wird ersichtlich, dass die meisten Menschen aus Deutschland kommen. Gefolgt wird dies von Rumänien, Serbien, Türkei, Bosnien und Herzegowina, Ungarn, Kroatien, Polen, Syrien und Afghanistan. Die Reihung erfolgte nach Angaben der absoluten Zahlen in der erhobenen Statistik. (Statistik Austria Bev. Migr.)

Der Migrationsanteil innerhalb der Bevölkerung nahm laut den erfassten Daten von Statistik Austria in den letzten Jahren stetig zu, sodass sich Österreich als Migrationsgesellschaft verstehen muss. (Knappik/Thoma 2015: 9; Leiprecht/Steinbach 2015: 8f; Dirim/Mecheril 2010: 115)

In Bezug auf die Mehrsprachigkeit kann nur auf eine Statistik von 2007 zurückgegriffen werden, die die „Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland“ erhob. Hierbei kann hervorgehoben werden, dass 88,6% der österreichischen Bevölkerung als einsprachig anzusehen sind und 11,4% der Bevölkerung mehrsprachig sind. Anzumerken ist, dass dies eine Erhebung aus dem Jahr 2001 darstellt, wodurch sich die Zahlen für das Jahr 2022 anders gestalten würden. Mit der zunehmenden Migration, die in Abbildung 1 deutlich wurde, kann davon ausgegangen werden, dass auch der Anteil der Mehrsprachigkeit höher ausfallen würde. Die häufigsten Sprachen, die neben dem Deutschen beherrscht werden, sind Türkisch, Serbisch, Kroatisch, Englisch, Ungarisch, Bosnisch, Polnisch, Albanisch, Slowenisch, Burgenland-Kroatisch, Tschechisch und Arabisch. Die Reihung erfolgte nach den Angaben in absoluten Zahlen. Es wurden nicht alle Sprachen angeführt, die aufgelistet wurden. (Statistik Austria Bev. Umgangsspr.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Österreich definitiv als Migrationsgesellschaft verstehen muss, welche von Mehrsprachigkeit in der Bevölkerung geprägt wird. Es kann nicht von einer Monolingualität ausgegangen werden.

In weiterer Folge soll nun ein Blick auf die schulische Realität geworfen werden.

3.1.1 Schulische Mehrsprachigkeit in Österreich

Um die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Bildungswesen hervorzuheben, wird eine Statistik herangezogen, die Schüler*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21 erhob. Statistik Austria führt bezüglich der Datenerhebung an, dass es sich hierbei um Schüler*innen handle, „für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist“ (Statistik Austria Schül. Umgangsspr.).

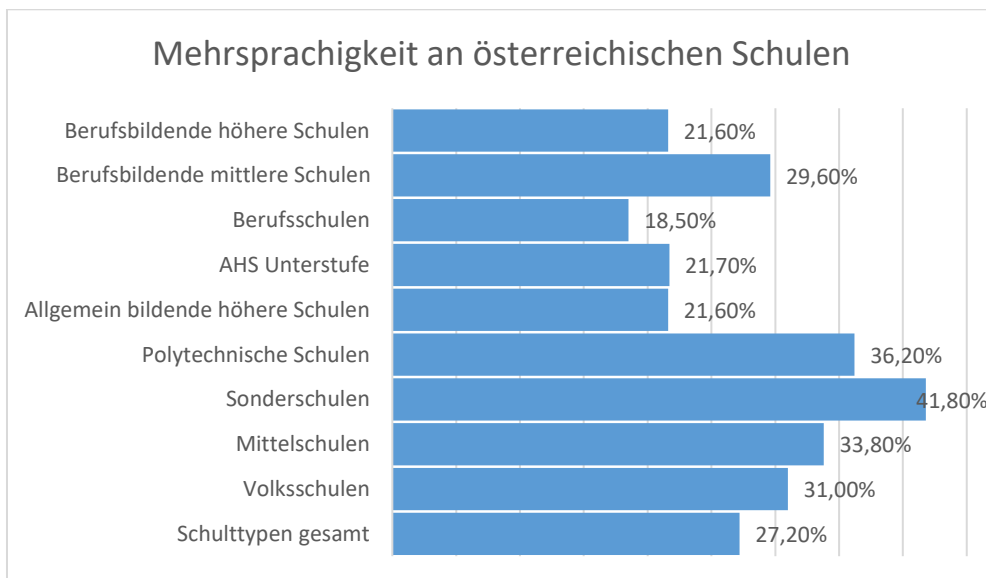


Abbildung 2: Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen in Bezug auf Schultypen. Erstellt von I. Winkler.

Die Daten stammen von Statistik Austria (2021) „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21“

In Abbildung 2 wird ersichtlich, dass sich im gesamten österreichischen Schulsystem 27,2% an Schülern*innen befinden, die im alltäglichen Gebrauch nicht nur Deutsch verwenden. Hiermit kann festgehalten werden, dass mehr als ein Viertel der österreichischen Schüler*innenschaft mehrsprachig ist. Sieht man sich die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen an, kann festgestellt werden, dass eine höhere Anzahl mehrsprachiger Schüler*innen in der Primarstufe und Sekundarstufe I vorgefunden werden können. Der niedrigere Anteil mehrsprachiger Schüler*innen an der AHS-Unterstufe mit 21,7% im Vergleich zu 33,8% an Mittelschulen und 41,8% an Sonderschulen und auch der Vergleich von 36,2% mehrsprachiger Schüler*innen an Polytechnischen Schulen im Vergleich zu 21,6% an BHS und 21,6% zu AHS lassen zudem das Thema der Bildungsgerechtigkeit aufkommen. (Dirim/ Wegner 2016: 9ff.; Statistik Austria Schül. Umgangsspr.) Der höhere Anteil an Mittelschulen und Polytechnischen Schule im Vergleich zu den höher angesehenen AHS und BHS kann auf diskriminierende Verhältnisse hinweisen, die keinen gleichen Zugang zu Bildungsmöglichkeiten geben. Darüber hinaus kann auch hinterfragt werden, inwiefern Mehrsprachigkeit möglicherweise als Defizit für höhere Bildungserfolge angesehen wird. (Dirim; Wegner 2016: 9ff.)

Mithilfe des folgenden Diagramms soll aufgezeigt werden, weshalb im nächsten Kapitel ein besonderes Augenmerk auf Wien gelegt wird. Die Daten wurden dem gleichen Datensatz wie in Abbildung 2 entnommen.

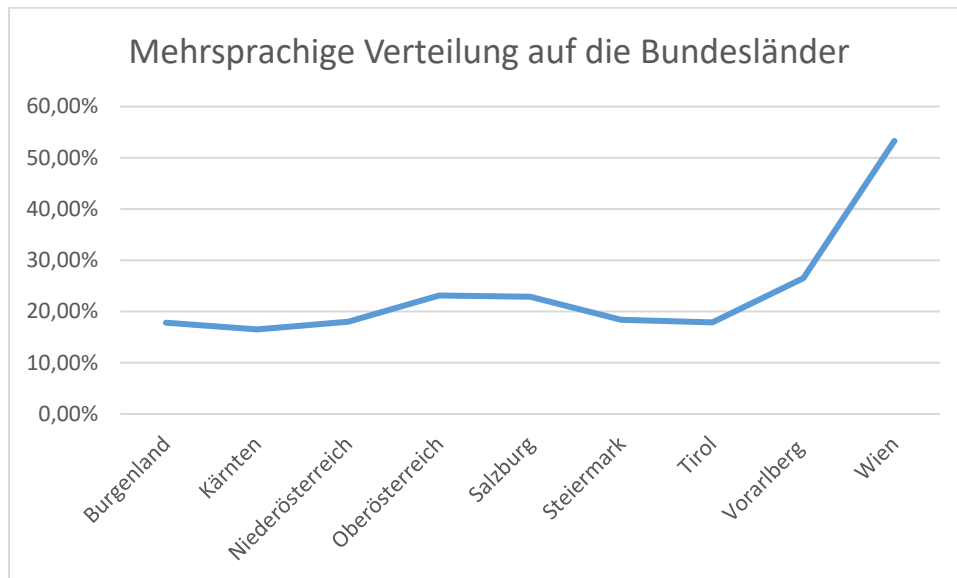


Abbildung 3: Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen in Bezug auf die Bundesländer
Die Daten stammen von Statistik Austria (2021) „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21“

Der Blick auf die Mehrsprachigkeit von Schülern*innen in den Bundesländern lässt sichtbar werden, weshalb Wien als gesonderter Fall betrachtet werden muss. Die Mehrsprachigkeit liegt in acht Bundesländern zwischen knapp 20% bis 26 %, wobei in Kärnten 16,5% und in Vorarlberg 26,5% verzeichnet werden. Wien nimmt jedoch eine Sonderstellung ein, da der Anteil im Vergleich zu Vorarlberg doppelt so hoch ist, nämlich 53,3%. (Statistik Austria Schül. Umgangsspr.) Während Mehrsprachigkeit allgemein im österreichischen Bildungssystem von hoher Bedeutung sein sollte, muss dies jedoch im Wiener Schulwesen besondere Berücksichtigung finden. Im nächsten Kapitel wird ein Blick auf die Mehrsprachigkeit im Kontext von Wiener Schulen geworfen.

3.1.2 Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen

Im gleichen Datensatz führt Statistik Austria auch die Präsenz mehrsprachiger Schüler*innen in Wien hinsichtlich unterschiedlicher Schultypen an.

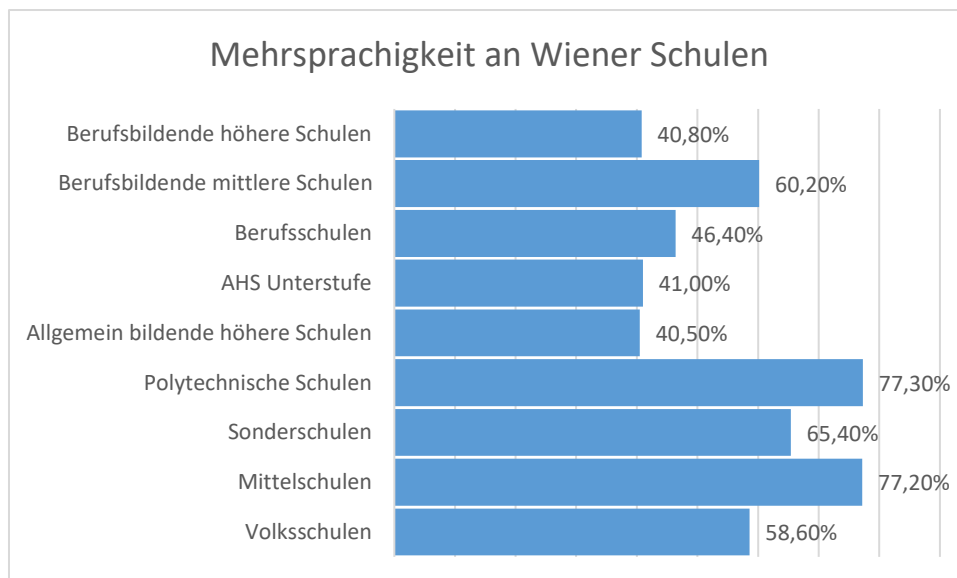


Abbildung 4: Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen. Erstellt von I. Winkler
Die Daten stammen von Statistik Austria (2021) „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21“

Betrachtet man die Übersicht in Abbildung 4 über die Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen, sind zwei Schultypen hervorzuheben, die Mittelschulen und Polytechnischen Schulen, die einen Anteil von 77,2% bzw. 77,3% an mehrsprachigen Schülern*innen aufweisen. (Statistik Austria Schül. Umgangsspr.) In diesen beiden Schultypen befinden sich die meisten mehrsprachigen Schüler*innen, drei Viertel der Schüler*innenschaft ist mehrsprachig. Im Vergleich hierzu lassen sich an der AHS Unterstufe und Oberstufe die wenigsten Schüler*innen vorfinden, die über diese Ressource verfügen. Die statistische Erhebung lässt deutliche Unterschiede innerhalb der Schultypen erkennen. (Statistik Austria Schül. Umgangsspr.)

Diese Daten und die damit gewonnenen Erkenntnisse sollten Eingang in die Approbation von Lehrbüchern finden, da in diesem Prozess die Eignung für bestimmte Schultypen und Jahrgangsstufen festgelegt wird. Mehrsprachigkeit ist in allen Schultypen präsent und sollte in allen Lehrbüchern berücksichtigt werden, jedoch sollte ein besonderer Blick auf Wiener Mittelschulen und die vorhandene Mehrsprachigkeit gelegt werden. Dahingehend wurden im Zuge dieser Arbeit Lehrbücher ausgewählt, die für den Gebrauch in Mittelschulen bestimmt sind. Hierbei soll festgehalten werden, inwiefern für die Mittelschule approbierte Lehrbücher die Mehrsprachigkeit an Wiener Mittelschulen einbeziehen und abbilden.

Zusammenfassend lässt sich festlegen, dass Österreich als Migrationsgesellschaft definiert werden kann und deren monolingualer Habitus, insbesondere im Schulwesen abgelegt werden muss. Die erhobenen Daten von Statistik Austria zeigen einen hohen Anteil an Multilingualität, der vor allem im schulischen Umfeld, insbesondere im Wiener Umfeld, Berücksichtigung finden muss. Diese Forderung muss für alle Akteure*innen erhoben werden, unter anderem

auch die Verlage, die Lehrbücher für die Schüler*innen im österreichischen Bildungssystem produzieren. Diese Schüler*innenlandschaft zeichnet sich durch Mehrsprachigkeit aus, die auch in Lehrbüchern sichtbar sein muss, um eine Zielgruppenspezifität gewährleisten zu können.

3.2 Migration als Diskurs

In diesem Kapitel sollen die Begrifflichkeiten Migrationshintergrund bzw. Migration und die Problematik um diese näher erläutert werden.

Meinhardt und Schulz-Kaempff halten fest, dass es sich bei dem Wort Migration um einen lateinischen Begriff handelt, der (Aus-)Wanderung (Meinhardt/ Schulz-Kaempff 2015: 54) bedeutet. Näher wird dies durch Castro Varela und Mecheril definiert: „Die biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen kann als Migration bezeichnet werden“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 35). Hierbei wird bereits deutlich, dass die Wanderung mit einer Veränderung in vielen Bereichen für die Betroffenen verbunden ist. In weiterer Folge unterscheiden Meinhardt und Schulz-Kaempff zwischen Binnen- und internationaler Migration, abhängig von der Überschreitung von Staatsgrenzen. Zudem führen sie an, dass diese Wanderung unterschiedliche Ursachen haben kann, unter anderem Vertreibung und Verfolgung oder auch Arbeitswechsel. (Meinhardt/ Schulz-Kaempff 2015: 54f.) „Menschen, die wandern, werden als *Migranten/Migrantinnen* bezeichnet“ (ebd.: 55).

Sowohl Meinhardt und Schulz-Kaempff als auch Leiprecht und Steinbach weisen darauf hin, dass der Begriff Migrant*in den Begriff Ausländer*in ablöste. Dies wurde als positive Entwicklung wahrgenommen, da sich eine Bindung an die Staatszugehörigkeit auflöste, die mit dem Begriff Ausländer*in noch vorhanden war. (Meinhardt/Schulz-Kaempff 2015: 55; Leiprecht/Steinbach: 10)

Die Verwendung von „mit Migrationshintergrund“ wurde nach Meinhardt und Schulz-Kaempff durch die statistische Datenerfassung veranlasst, die Migrationsbewegungen innerhalb der Bevölkerung feststellen wollte (Meinhardt/Schulz-Kaempff: 56). Durch den Einsatz dieses Begriffes wird jedoch eine problematische Zuschreibung vollzogen. „Mit Migrationshintergrund“ wird in Verbindung mit „ohne Migrationshintergrund“ verwendet, wodurch ein Aufteilen der Bevölkerung in zwei Gruppen erfolgt. Hierbei wird eine Unterscheidung in Wir und die Anderen vorgenommen, die mit einer Homogenisierung der Gruppen gleichgesetzt wird (ebd.; Leiprecht/Steinbach: 11). Die Begriffe sind mit Diskursen verbunden, die „als Machtphänomene zu verstehen“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 36) sind. Die Verwendung der Begriffe ist mit Zuschreibungen und Kategorisierungen verknüpft, die mit

dem Produzieren und Aufrechterhalten von Macht einhergehen. Vorherrschende Machtverhältnisse werden dadurch hergestellt und bestätigt. (ebd.) Edward Said beschrieb die Konstruktion eines Wir und die Anderen als Othering, welches eine „gewaltvolle hegemoniale Praxis“ (ebd.: 42) darstellt. Es erfolgt eine Homogenisierung der Gruppen, wobei das Wir als der Gruppe der Anderen stets übergeordnet konstruiert und mit positiveren Zuschreibungen versehen wird. (ebd.; Mecheril 2015: 49) Othering ist „der Prozess, der Individuen zu *Anderen* macht und damit das eigene kollektive Selbstbild konstruiert“ (Miladinović 2016: 305).

Migrant*in wird nach Castro Varela und Mecheril als eine Abweichung von Normalem angesehen, wobei Migrant*innen als Nicht-Normale deklariert werden (Castro Varela/Mecheril 2010: 37). Diese Unterscheidung bezeichnen sie als Schema, welches Menschen nutzen, um die Welt und ihre Phänomene einzuordnen (ebd.).

Es findet jedoch eine Vermischung mehrerer Ebenen in der Verwendung des Begriffs statt, die nicht die alleinige Wanderung einer Person beinhaltet, da dieser auch Personen trifft, die diese Wanderung nicht vollzogen haben. Daraus folgend definieren Castro Varela und Mecheril den Begriff als „Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (ebd.: 38).

Diese Vermengung auf der Bedeutungsebene kann auch bei der Datenerhebung von Statistik Austria aufgezeigt werden. Vorerst wird der Begriff „mit Migrationshintergrund“ an die Staatsangehörigkeit gebunden, obwohl dies nach Meinhardt und Schulz-Kaempff nicht stattfinden sollte, da sich dieser Begriff ursprünglich von dieser Verbindung lösen sollte.

In der näheren Definition des Begriffes Zuwanderer der 2. Generation durch Statistik Austria wird die Vermischung der Bedeutungsebenen ersichtlicher. Hierunter werden Personen verstanden, „die in Österreich zur Welt gekommen sind“ (Statistik Austria Bev. Migr.). Die Wanderung, die dem Begriff innewohnt, und dessen ursprüngliche Bedeutung darstellt, wird jedoch auf Personen übertragen, die die Wanderung nicht vollzogen haben, sondern bereits in Österreich geboren wurden.

Dies lässt sich mit Castro Varela und Mecheril verbinden. In der Beschreibung von Statistik Austria geht es vorrangig nicht nur um eine Beschreibung von Wandervorgängen, viel mehr geschieht hierbei eine Zuschreibung und eine Unterscheidung, der eine „Abweichung von Normalitätsvorstellungen“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 38) zugrunde liegt.

Die Problematik entsteht daher nicht in der Begriffsdefinition, jedoch in der Verwendung. Diese ist mit Zuschreibungen und Kategorisierungen von Teilen der Bevölkerung gleichzusetzen, die in vorhandene Machtverhältnisse eingebunden sind, welche dadurch stets reproduziert werden.

Die Zuschreibung und Unterteilung in zwei Gruppen ist auch im sprachlichen Bereich vorzufinden, die sich auf Menschen mit Erstsprache Deutsch und Nicht-Erstsprache Deutsch bezieht. Auch dies lässt sich als eine Zuschreibung und Kategorisierung verstehen, die in Machtverhältnisse verwoben ist. (Miladinović 2016: 305).

3.3 Diskriminierung als Folge

Die zuvor beschriebenen Prozesse der Zuschreibung und Zuteilung von Macht führen zur Diskriminierung der Anderen. Diskriminierung wird nach Gomolla als „Benachteiligung entlang gruppenspezifischer Differenzen“ (Gomolla 2015: 195) definiert, wobei sich dies unter anderem auf die Religion, die Herkunft oder auch die Sprache beziehen kann. (ebd.)

Bedeutsam für diese Arbeit ist die von Gomolla erläuterte institutionelle Diskriminierung. Diese stellt Diskriminierungsprozesse dar, die im System durch Zuschreibungen und Kategorisierungen bedingt werden, welche dem System als vorherrschende, ordnende Schemata vorliegen. Gomolla und Radtke definieren sie als „soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata, die ein integraler Bestandteil gesellschaftlicher Sprach- und Kommunikationssysteme sind“ (Gomolla/Radtke 2009: 266). Durch das Zurückgreifen auf diese Schemata erfolgt jedoch die Diskriminierung einer Gruppe.

Im Bildungswesen hebt Gomolla die institutionelle Diskriminierung im Zusammenhang mit dem Wechsel der Kinder von der Volksschule in die Sekundarstufe I hervor. Sie bezieht dies auf die Ebene der Lehrkräfte, die Kindern, abhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, unterschiedliche Erwartungen im schulischen Bereich zusprechen. Diese Erwartungen fallen im Zusammenhang von Kindern mit Migrationshintergrund geringer aus. Durch die geringere Erwartungshaltung wird Einfluss auf den Bildungsweg des Kindes ausgeübt, wodurch ungleiche Chancen auf Möglichkeiten in der schulischen Laufbahn entstehen. Dies lässt sich nach Gomolla vor allem im Wechsel der Primarstufe in die Sekundarstufe I zeigen. Die Möglichkeit für Kinder mit Migrationshintergrund, ein Gymnasium zu besuchen, ist nicht gleich den Kindern ohne Migrationshintergrund. Gomolla betont, dass sogar ein verstärktes Zuweisen an Sonderschulen vorherrscht. (Gomolla 2015: 202) Dies sei nach Gomolla mit den zuvor entgegengebrachten Leistungserwartungen der Lehrkräfte verbunden. Zudem verweist sie auch auf den negativen Beitrag, den Lehrbücher in Bezug auf Mehrsprachigkeit leisten können. Die Diskriminierung und der negative Einfluss auf Kinder kann nicht nur auf der Ebene der Lehrkräfte, sondern muss auch auf der Ebene der Lehrbücher gesehen werden. Die Ebene der Lehrbücher spielt bei Gomolla jedoch eine untergeordnete Rolle. (ebd.: 202ff.)

Vergleicht man dies mit der Statistik zur Verteilung an Wiener Schulen (vgl. Kap. 3.1.2) so können Parallelen gezogen werden. Mehrsprachige Kinder sind vermehrt an Mittelschulen, Polytechnischen Schulen und Sonderschulen vorzufinden. Wie in Abbildung 4 ersichtlich wird, nimmt der Prozentsatz an mehrsprachigen Kindern an allgemeinbildenden höheren Schulen und weiterführenden Schulen deutlich ab. Hierbei könnte Mehrsprachigkeit als möglicher Faktor herangezogen werden, der Diskriminierungen hervorruft. Den Kindern wird über den Diskriminierungsfaktor Mehrsprachigkeit keine gleiche Chance auf mögliche Bildungswege gewährleistet. Eng zusammenhängend ist dies mit Stojanovs-Modell der Bildungsgerechtigkeit. Die Teilhabe eines Individuums an der Gesellschaft kann nur über zuvor entgegengebrachte Empathie, Anerkennung und Respekt erfolgen. Die Anerkennung anderer ist für Stojanov grundlegend für die Entwicklung individueller Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Erkennen dieser individuellen Ebene ist jedoch nur über zuvor aufgebrachte Empathie anderer möglich. Nur über das Interesse und das Beteiligtsein am anderen kann dieser seine Individualität kennenlernen, schätzen und in weiterer Folge durch die Anerkennung entwickeln. All dies führt jedoch nach Stojanov nur zu einer gesellschaftlichen Teilhabe, wenn Respekt vorherrscht. Respekt ist auf das Individuum und dessen Potenzial zu beziehen. Die Vorstellungen, Ansichten und Fähigkeiten müssen respektiert werden. Zudem hebt Stojanov hervor, dass eine vorzeitige Zuschreibung an eine Person genau diese Prozesse jedoch unterbindet. (Stojanov 2014: 103f.)

Er führt dies anhand der Mehrsprachigkeit vor. Durch die im Bildungssystem vorherrschende Monolingualität wird die individuelle Mehrsprachigkeit, die eine Stärke und Fähigkeit der Kinder darstellt, nicht anerkannt. Die Zuschreibung und mögliche geringere Leistungserwartungen, die Kindern entgegengebracht werden, zeigen nach Stojanov fehlende Empathie und mangelnden Respekt. Er sieht die Zuschreibung als „fehlende Anerkennung der grundsätzlichen Autonomiefähigkeit des Einzelnen“ (ebd.: 106). Hiermit wird ersichtlich, dass durch das Nicht-Anerkennen der Mehrsprachigkeit als individuelle Stärke und Fähigkeit und der fehlende Respekt zu einer Verhinderung der Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft führen. Diesem kann unter anderem nur durch ein Wahrnehmen und Erkennen der Mehrsprachigkeit als kostbare, individuelle Ressource entgegenwirkt werden, die aktiviert und geschätzt werden muss, um dem Individuum die Entwicklung zu ermöglichen. (ebd.: 108.)

Diese Arbeit soll genau diesen Aspekt stärker hervorbringen, indem aufgezeigt wird, inwiefern Lehrbücher Mehrsprachigkeit einbinden und dadurch Diskriminierungen unterbinden und diese als Ressource nutzen oder durch den Nicht-Einbezug von Mehrsprachigkeit Diskriminierungen bestärken und das Entwicklungspotenzial mehrsprachiger Kinder verhindern.

4 Paternalismus- historische Annäherung

Bei Paternalismus handelt es sich um ein Konzept, das sich über verschiedene Wissenschaften erstreckt und auch im Bereich der Pädagogik vorgefunden wird. Um in weiterer Folge eine Annäherung an eine Definition des Begriffs zu ermöglichen, soll dessen Entwicklung beleuchtet werden. Die Forschung bietet keine Ergebnisse zur ursprünglichen Verwendung und der Herkunft des Begriffs (Zude 2010: 15). Erste schriftliche Erwähnungen von Paternalismus finden sich in Zeitschriften der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im US- amerikanischen Raum. Zude erläutert näher, dass der Begriff zu dieser Zeit im politischen Kontext Englands und Irlands eingesetzt wurde. Dieser wurde nicht neutral verwendet, sondern im US- amerikanischen Raum als wertender Begriff gegen die politischen Spannungen Englands und Irlands gebraucht. Zudem ließen weitere Erwähnungen dieser Zeit das Verhältnis von Individuum und Autorität im Paternalismus deutlich werden, wobei die Autorität die Entscheidungs- und Verantwortungshoheit innehält. (ebd.: 28ff.) Paternalismus ist mit einer negativen Konnotation behaftet, da er oftmals als Gegner des Individualismus angesehen wird. Mit der bildungspolitischen Einflussnahme des Staates, unter anderem der Einführung der Schulpflicht, kann ebenso eine positive Erwähnung von Paternalismus entdeckt werden. Begründet wird dies durch die Auffassung, dass die Regierung als Stellvertretung der Individuen fungiere, deren Entscheidungen umsetze und im Bildungsbereich Maßnahmen setze, um die Gesellschaft zu schützen. (ebd.: 38ff.; Drerup 2013: 35ff.)

Anhand historischer Einblicke kann bereits die Problematik um diesen Begriff erkannt werden, der zwei Ebenen der Rechtfertigung aufkommen lässt, welchen eine negative und positive Konnotation des Begriffs innewohnt. In weiterer Folge soll eine Definition von Paternalismus vorgenommen werden, um dessen Bedeutung näher fassen zu können.

4.1 Paternalismus- eine begriffliche Annäherung

Vordergründig muss hervorgehoben werden, dass keine allgemein gültige Definition von Paternalismus vorherrscht. Drerup begründet dies in der nicht einheitlichen Verwendung des Konzepts und der andauernden Ausdehnung auf neue Bereiche. Die Problematik ergibt sich für ihn daraus, dass ein gemeinsames Konzept mit unterschiedlichen Konzeptionen (neue Anwendungsbereiche) vorherrscht. Das Konzept ist einheitlich fassbar, während die Problematik bei den Konzeptionen entsteht, wodurch eine exakte Begriffsdefinition nicht möglich ist. Dementsprechend argumentiert Drerup in der Aufnahme des Begriffs Paternalismus in die Essentially Contested Concepts, welche auf „nicht auflösbaren Konflikten“ (ebd.: 84) basieren. Dies begründet er unter anderem damit, dass innerhalb des

Begriffs Paternalismus andere Essentially Contested Concepts, unter anderem Wille, liegen, die keiner eindeutigen Begriffsdefinition zugeordnet werden können. (ebd.: 81ff.)

Dworkins Definition von Paternalismus wird am häufigsten rezipiert und gilt als Grundlage einer Annäherung einer Begriffsdefinition. Er definierte:

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

Unter Paternalismus lässt sich das Eingreifen in die Freiheit einer Person verstehen, die dies wissentlich oder unwissentlich zulässt. Die Grundlage des Eingriffs stellt jedoch das Wohlergehen und das Interesse der Person in diesem Schritt dar. Eine ähnliche Definitionsfindung lässt sich auch bei von der Pfordten vorfinden, der den willentlichen oder unwillentlichen Eingriff und das Wohlergehen der Betroffenen als wesentliche Definitionsmerkmale von Paternalismus deklariert (Von der Pfordten 2006: 94). Ergänzt wird dies von Fateh- Moghadam darin, dass sie staatliche Eingriffe als Schutz des Individuums „vor sich selbst“ (Fateh- Moghadam 2010: 22) deklariert und dies als legitimierte Zwang darstellt. Stettner fasst ähnliche Merkmale in der Begriffsfindung und hält dies in der Wortverbindung „wohlgemeinte Freiheitseinschränkung“ (Stettner 2007: 41) fest. Die Besonderheit dieser Definition ist die Prägnanz, jedoch eröffnet dies Spielräume in der Anwendung des Begriffs. Düber folgt einer gleichen Definitionsannäherung, wobei er paternalistische Eingriffe als eine legitimierte Bevormundung der Betroffenen versteht (Düber 2016: 30). In einer Definitionsfindung des Rechtspaternalismus hält Stepanians ebenso den Eingriff im Sinne des Wohlergehens der Betroffenen als paternalistisch fest, mit dem Unterschied, dass dieser stets unwissentlich geschieht (vgl. Stepanians 2009: 129). Bei Schabers Definition von Paternalismus spielt das Interesse des Betroffenen eine zentrale Begründungsgrundlage von Paternalismus, wobei er dies im nächsten Satz negiert und betont, dass Paternalismus eine Form von Schadensreduzierung der Betroffenen darstelle und als Schutz für diesen diene (Schaber 2019: 173). Bei allen Definitionsversuchen wird deutlich, dass Dworkin als Ursprung angesehen werden kann und einzelne Merkmale verändert wurden. Aus allen Definitionen geht hervor, dass ein Eingriff in die Freiheit Betroffener als paternalistisch anzusehen ist. Unterscheidungen herrschen jedoch in der Begründung vor, in welcher sowohl das Wohl der Betroffenen als auch das Interesse angeführt wird, beides Gründe, die sich in Dworkins Definition vorfinden lassen. Eine detailliertere Definition von Paternalismus lässt sich jedoch bei Drerup finden. Drerup führt in der Diskussion um diese Begriffsdefinition an, dass das durch Dworkin beschriebene Eingreifen die Verbindung mit Zwang nahelegt, wodurch die Definition

kritisch zu betrachten sei. Darüber hinaus etabliert er im Zusammenhang mit Dworkins Definition die Formen eines reinen und unreinen Paternalismus, welcher sich durch das alleinige Wohl der Person oder durch zusätzliches Interesse des Eingreifenden unterscheidet. (vgl. Drerup 2013: 112) Drerup hebt in der Auseinandersetzung mit Dworkins überarbeiteten Begriffsdefinitionen hervor, dass sich bei der Umlegung des Begriffs auf staatlichen Paternalismus die Problematik gestalte, dass Paternalismus nicht als staatlicher Eingriff auf ein Individuum verstanden werden kann. Auf staatlicher Ebene sind diese nicht als Einzelhandlungen anzusehen, sondern viel mehr als „paternalistisch motivierte institutionalisierte strukturelle Vorgaben“ (ebd.: 118) zu verstehen.

Er erstellt darauf aufbauend seine eigene Definition von Paternalismus, die wie folgt lautet:

Mit dem Konzept Paternalismus wird in Paternalismuskonzeptionen eine flexible Konstellation eines Ordnungsgefüges innerhalb eines historischen sozialen Kontextes beschrieben,

1. bei dem gesellschaftliche Instanzen X (Organisationen, Verwaltung, Individuen, Gesetzgeber etc.) durch strukturelle Vorgaben oder Handlungen Y oder deren Unterlassung (institutionalisierte Praxen, Regelsysteme, soziale Arrangements, soziale Strukturen/Normen etc.) Wirkungen herbeiführen sollen,
2. die die gegenwärtige/zukünftige *Freiheit/Autonomie* von Adressaten Z (Individuen, Gruppen, Ethnien etc.) in für die Lebensführung *ethisch relevanten Hinsichten* mit/ohne deren Wissen und ohne deren Zustimmung reglementieren.
3. Diese Vorgaben zielen primär auf das gegenwärtige/zukünftige Wohl bzw. auf die Verhinderung von Schaden im Interesse von Z und legitimieren durch diese Intention der Benevolenz und implizite/explicite empirische Wirkungsannahmen zeitlich festgelegte Reglementierungen der Freiheit/Autonomie der Adressaten. (ebd.: 145)

Stellt man einen Vergleich zwischen Drerups und Dworkins Begriffsdefinition an, kann festgehalten werden, dass beiden die Freiheit der betroffenen Person und das Wohl dieser gemein ist. Dworkins Eingriff wurde durch Wirkungen ersetzt, die auf verschiedenste Weisen erzielt werden können, wobei nicht nur eine Handlung, sondern auch eine Unterlassung paternalistisch gesetzt werden kann. Die Definition nach Drerup beinhaltet Dworkins Merkmale, ermöglicht jedoch in weiterer Folge eine genauere Bestimmung dieser, wodurch eine engere Definition ermöglicht wird. Staatliche Vorgaben, die als Begründungsgrundlage das Wohl der Betroffenen haben, können als paternalistisch definiert werden.

4.2 Pädagogischer Paternalismus

In der Pädagogik lässt sich die Problematik um den Begriff auffinden, die in Kapitel 4 angesprochen wurde, die Eröffnung zweier Ebenen. Es herrschen sowohl paternalistische, aber vor allem antipaternalistische Ansichten vor. Hierbei spezifiziert Drerup jedoch, dass es sich

im pädagogischen Feld nicht um antipaternalistische Begründungen, sondern um verdeckte paternalistische Ansichten handle, die als antipaternalistisch deklariert werden (ebd.: 323). Nach Drerup wird vor allem in der Pädagogik versucht, den Begriff Paternalismus aufgrund seiner negativen Konnotation zu vermeiden und diesen durch positiv besetztere Begriffe, wie Fürsorge, zu ersetzen. Hierbei wird jedoch die paternalistische Handlung mit einem alternativen Begriff versehen, der diese beschreibt, die Handlung bleibt jedoch paternalistisch, worin Drerups Kritik besteht. (ebd.: 56ff.) Viel eher sieht er Paternalismus als „ein genuin pädagogisches Begründungsmodell“ (ebd.: 34) an. Paternalismus ist der pädagogischen Disziplin inhärent und pädagogische Handlungen finden ihre Grundlage in paternalistischen Ansätzen. Drerup sieht dies darin, dass Mündigkeit nur durch bestimmte zwanghafte oder autoritäre Entscheidungen erreicht werden kann, indem Pädagog*innen gewisse Wege vorgeben. Dahingehend zeigen sich paternalistische Handlungsweisen, die notwendig sind, um das Ziel „Mündigkeit“ erreichen zu können. Basierend auf diesen Annahmen stellt Drerup fest, dass allen pädagogischen Disziplinen, auch antipaternalistisch argumentierenden, eine paternalistische Begründungsbasis gemein ist. (ebd.: 260 ff.; Schaber 2019: 175f.) Unterricht, Lernräume und Materialien werden vorab strukturiert und folgen bestimmten Vorgaben, wodurch pädagogisches Handeln stets als paternalistisch anzusehen ist. Drerup bekräftigt die Unmöglichkeit einer Herstellung eines „erwartungs- und normfreien pädagogischen Raum[es]“ (Drerup 2013: 267). Anstelle der negativen Wertung paternalistischer Handlungen im pädagogischen Kontext plädiert Drerup für die positive Besetzung, da den Betroffenen im Sinne ihres Wohles Entscheidungen abgenommen werden, wodurch eine Entlastung für diese herbeigeführt werde (ebd.). Positiv behafteter pädagogischer Paternalismus kann als eine Form verstanden werden, die „am Wohl seiner Adressaten orientierte verbindliche instruktive Vorgaben für die Gestaltung von Autonomie- und Freiheiträumen [liefert]“ (ebd.: 330). Die Einschränkung der Autonomie erfolgt aufgrund einer willentlichen Entlastung der Betroffenen.

4.3 Staatlicher Paternalismus

Kreß zeichnet den Übergang des familiären Paternalismus zu einem staatlichen Paternalismus. Bei ersterem stellte der Mann die Autorität dar, die die Entscheidungen für die Familienmitglieder fällte und Handlungen setzte. Dies entwickelte sich zu einem staatlichen Paternalismus, wobei der Staat die männliche Rolle der Familie übernahm und Entscheidungen für die Bürger*innen traf. Die darin verwobenen Machtverhältnisse lassen sich nach Kreß nicht mit den vorherrschenden Rechten der Selbstbestimmung und Autonomie in Einklang bringen,

wodurch die oben beschriebene Form des staatlichen Paternalismus als überhaupt über die Gesellschaft nicht adäquat ist. Er betont jedoch in weiterer Folge, dass staatlicher Paternalismus auf rechtlicher Ebene in angepasster Form vorzufinden sei. (Kreß 2021: 463ff.) Stepanians bekräftigt dies und definiert staatlichen Paternalismus. Hierbei handelt es sich um Gesetze, die unwissentlich die Autonomie der Betroffenen auf Basis eines allgemeinen Wohlergehens einschränken. (Stepanians 2009: 130) Dies entspringt der allgemeinen Begriffsdefinition des Paternalismus, wobei die Bürger*innen als die Betroffenen deklariert werden können. Siep ergänzt dies, da er die Auswahl an Möglichkeiten, die der Staat den Bürgern*innen bietet, als paternalistisch ansieht. Hierbei werden gewisse Möglichkeiten auserkoren und andere ausgeschlossen. (Siep 2014: 69f.) Diese Auswahl orientiert sich an dem staatlich antizipierten Gemeinwohl der Gesellschaft, die als Begründungsgrundlage dient. (ebd.:70f.). Quante beschreibt, dass eine generelle Akzeptanz staatlichen Paternalismus vorherrsche und kein Widerspruch gegen staatliche Einflussnahme aufkommen. Manche staatliche Eingriffe werden sogar als unabdingbar angesehen, wobei er die Suizidprävention anführt. (Quante 2009: 73) Drerup bekräftigt das Vorhandensein staatlichen Paternalismus und deklariert, dass im gesellschaftlichen Raum bereits Vorstrukturierungen stattfanden, die institutionell paternalistisch zu verstehen sind. Individuen bewegen sich in staatlich paternalistisch vorstrukturierten Räumen (Drerup 2013: 157). Essenziell ist sein Argument, dass staatlicher Paternalismus nicht nur Räume vorstrukturiere, sondern präferierte Charaktereigenschaften damit bewerbe. Insbesondere wird das Bildungssystem verwendet, um die präferierten Charaktereigenschaften erzielen zu können (ebd.: 189f.). Hierbei wird deutlich, dass Paternalismus, wie eingangs erwähnt, nicht nur für das Wohl der Betroffenen verwendet werde, sondern auch Eigeninteressen des Ausübenden mitwirken. Staatlicher Paternalismus ermöglicht nicht nur vorstrukturierte Räume, sondern beeinflusst bestimmte erwünschte Eigenschaften, die allen Individuen am Ende durch das Bildungssystem innewohnen soll. Dies kann in Verbindung mit dem kulturellen Paternalismus gebracht werden, der bestimmte „kulturell tradierte Wissens- und Wertordnungen“ (ebd.: 206) stützt. Geht man von einem staatlich kulturellen Paternalismus aus, so werden staatlich erwünschte kulturelle Inhalte als Angebote geschaffen, wobei andere aussortiert werden. (Drerup 2013: 208) Das Bestimmen und Formen von Rollenbildern durch den Staat wird auch bei Düber hervorgehoben, der dem Staat eine zentrale Funktion in dem Schaffen von Rollenbildern zukommen lässt. Er spricht von Idealen, die auf staatlicher Ebene gefördert und als Ziel gesetzt werden. (Düber 2016: 201) Während die Einführung der Schulpflicht als staatlicher Paternalismus positiv besetzt werden kann (Mayr 2010: 51), ist die zuvor beschriebene staatliche Einflussnahme in Form eines kulturellen Paternalismus und in

der Formung idealer Rollenbilder kritisch zu hinterfragen. Paternalismus ist stets mit Macht verknüpft, die ausgeübt wird (Stettner 2007: 81). Im Kontext des kulturellen Paternalismus ist dieser mit der Angebotsmacht verknüpft, da der Staat die Auswahl der Angebote bestimmt und somit festlegt, welche Gruppen, Religionen, Sprachen, Weltanschauungen als Angebot hinzugezogen werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich die staatliche Macht der Repräsentation bestimmter Gruppen oder auch der Ausgrenzung bestimmter Gruppen, wenn diese nicht den staatlichen Idealen entsprechen. Die Ausgrenzung bestimmter Gruppen, welche durch das Ausscheiden bei der Auswahl der staatlich verfügbaren Möglichkeiten erfolgt, kann als Othering bezeichnet werden (siehe Kapitel 3.2). Eine Gruppe wird als ideal stilisiert und als Auswahl zur Verfügung gestellt, wobei „die Anderen“ von dieser ausgeschlossen werden und nicht aufscheinen. Dahingehend wohnt dem staatlichen Paternalismus eine Macht inne, der staatliche Diskriminierung folgen kann.

4.4 Formen des Paternalismus

In der begrifflichen Festlegung von Paternalismus werden verschiedene Formen unterschieden. Vorerst wird zwischen hartem und weichem Paternalismus differenziert. Harter Paternalismus erklärt sich in einem Eingriff in die Freiheit einer Person, ohne deren Willen miteinzubeziehen. Im Vergleich gestaltet sich weicher Paternalismus darin, dass ein Eingriff in die Freiheit einer Person erfolgt, wobei deren Wille miteinbezogen wird. (Drerup 2013: 147; Zude 2010: 219) Ergänzend wird zwischen direktem und indirektem Paternalismus unterschieden. Zentral ist, ob die eingeschränkte Gruppe auch die zu schützende Gruppe darstellt oder der Eingriff andere Gruppen betrifft (Drerup 2013: 170). Zusätzlich existiert eine Unterscheidung zwischen aktivem und passivem Paternalismus. Durch aktiven Paternalismus wird der Betroffene zu einer Tätigkeit bewogen, während dies bei passivem Paternalismus nicht erfolgt (ebd. 172). In weiterer Folge definiert Drerup auch den substitutiven Paternalismus, bei welchem nicht das Verbot im Vordergrund steht, sondern Alternativen angegeben werden, die den Betroffenen zu einer bestimmten Handlung lenken sollen (ebd.: 173). Hierbei kann eine weitere Form des Paternalismus erwähnt werden, der libertäre Paternalismus. Entscheidend ist hierfür, dass kein Zwang oder ein unwillentliches Eingreifen erfolgt. Bei libertärem Paternalismus erfolgt eine Veränderung des Raumes auf diese Weise, dass den Betroffenen die „richtigen“ Entscheidungen ermöglicht werden. Der paternalistisch Agierende verändert den Raum, in welchem der Betroffene agiert, sodass die Möglichkeiten, die dem Interesse des Betroffenen aus Sicht des paternalistisch Agierenden entsprechen, von der Person eher ausgewählt werden. Es erfolgt kein Eingriff in die Freiheit der Betroffenen. Als Beispiel wird das Einrichten einer Cafeteria angeführt, die gesunde Speisen in den Vordergrund rückt und ungesunde Speisen weit

entfernt von den Konsument*innen anordnet. (Schaber 2019: 174) Bezeichnet wird dies auch als Nudges oder Stupser. Verstanden werden hierunter Maßnahmen, die in die Entscheidungssphäre der Betroffenen einwirken und sie zu der für sie richtigen Entscheidung führen sollen, ohne einer Einschränkung der Freiheit. (Dold/Schubert 2018: 30) Nach Loss und Sommoggy sollen Nudges Auswirkungen auf die impulsive Ebene der Betroffenen haben. Dies sei von Bedeutung, da auf der impulsiven Ebene keine rationalen Entscheidungen getroffen werden, wodurch Nudges helfen sollen, eine Entscheidung zu treffen, die ebenso rational nachvollziehbar sei. Nudges können in verschiedenen Formen auftreten, wobei dies Texte oder Warnungen, bestimmte Farben und Formen oder auch Standardvorgaben sein können, um Betroffene für bestimmte Entscheidungen zu motivieren. (Loss/Sommoggy 2022: 31f.)

4.4 Pseudo- Nudges

Für diese Arbeit ist staatlicher Paternalismus in Verbindung mit Lehrbüchern von zentraler Bedeutung. Das Wohlergehen bzw. die Ziele, die mit staatlichem Paternalismus erreicht werden sollen, wurden in Kapitel 2.2 erläutert. Festgelegt sind die Ziele Vielfalt, Weltoffenheit und Interkulturalität im Lehrplan für Mittelschulen und sollen in weitere Folge dazu führen, Offenheit und Toleranz zu fördern. Ergänzt werden die Ziele staatlichen Paternalismus im Bereich der Lehrbücher durch die Allgemeinen Didaktischen Grundsätze, die als weitere Ziele Diversität, Vielfalt, interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit anführen. Die formulierten Ziele im Lehrplan für Mittelschulen dienen als Begründungsgrundlage für staatlichen Paternalismus durch Lehrbücher. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Lehrbücher staatlichen Paternalismus darstellen, deren Ziele in den beschriebenen Teilen des Lehrplans für Mittelschulen begründet wird. Diesbezüglich kann auch das Prinzip der Nudges auf die Lehrbücher übertragen werden. Lehrbücher müssen in Österreich eine Approbation unterlaufen, um auf der Schulbuchliste zu erscheinen (siehe Kapitel 2.2). Die Approbation erfolgt nach bestimmten Kriterien (siehe Kapitel 2.2), wobei unter anderem die Lehrplanübereinstimmung angeführt wird. Dahingehend können approbierte Lehrbücher als Nudges verstanden werden, die neben anderen Lehrbüchern, welche nicht auf der Schulbuchliste erscheinen, den Lehrpersonen zur Verfügung stehen. Die approbierten Lehrbücher können als Nudges gesehen werden, da sie bereits vorab auf ihre Erfüllung der Lehrplanvorgaben und festgelegter Kriterien überprüft wurden und somit die „bessere“ Option für Lehrpersonen darstellen, um die festgeschriebenen Ziele, die staatlichen Ideale, zu erreichen. Die alternativen Varianten, Lehrbücher, die nicht in der Schulbuchliste angeführt sind, stehen den Lehrpersonen bei der Auswahl des Lehrbuches zur Verfügung, wodurch dies keinen Eingriff in die Entscheidungsfreiheit der Lehrpersonen darstellt. Die approbierten

Lehrbücher können somit als Nudges verstanden werden. Die nicht approbierten Lehrbücher treten für viele Lehrpersonen nicht durch das Nicht- Auflisten in den Hintergrund, sondern durch die finanzielle Problematik, die mit diesen verbunden ist. Die kostenfreie Bereitstellung wird von staatlicher Seite nur für approbierte Lehrbücher ermöglicht, die sich auf den Schulbuchlisten finden (siehe Kapitel 2.2).

Angelehnt an Binders Etablierung des Pseudo-Paternalismus, worin bestimmte Aufgaben vordergründig ein Lernziel verfolgen, jedoch tatsächlich eine Herstellung von Othering-Prozessen sind (Binder 2013: 48f.), soll in dieser Arbeit das Konzept der Pseudo-Nudges hergestellt werden. Die approbierten Lehrbücher werden auf staatlicher Seite den Lehrpersonen als Nudges unterbreitet, um diesen das Erreichen der im Lehrplan verankerten Ziele zu ermöglichen. Durch die Analyse ausgewählter approbierter Lehrbücher soll jedoch anhand von Lehrbuchauszügen ein Einblick auf die Präsenz von Mehrsprachigkeit gegeben werden. Dies wird mit der Vermutung unternommen, dass Mehrsprachigkeit, welche als Ziel für den staatlichen Paternalismus durch Lehrbücher erreicht werden soll, nicht das vorrangige Ziel der Übungen und Darstellungen in Lehrbüchern ist. Unter dem Schein der Lehrbücher als Nudges, dienen diese viel eher einer Machtausübung von staatlicher Seite, um gewisse kulturelle Inhalte, Rollenbilder und staatliche Ideale zu konstruieren (siehe Kapitel 4.3). Eine fehlende Präsenz mehrsprachiger Inhalte in den approbierten Lehrbüchern lässt darauf schließen, dass Lehrbücher als Pseudo- Nudges angeboten werden, um eine vorherrschende Monolingualität weiterbestehen zu lassen und Mehrsprachigkeit an den Rand zu drängen. Darin wirken Mechanismen des Othering, die die Monolingualität und die Vorherrschaft der deutschen Sprache als Wir konstituieren und weitere Sprachen bzw. eine Mehrsprachigkeit in die Position des Anderen stellen. Lehrbücher verfolgen nicht länger die Zielgruppenspezifität und die im Lehrplan verankerten Ziele, sondern dienen als Grundlage für den Erhalt einer staatlich bestimmten sprachlichen Hegemonie.

5 Forschungsmethode

Für die Analyse ausgewählter Lehrbücher in dieser Arbeit sollen zwei Methoden herangezogen und miteinander verbunden werden. Mithilfe der Verschränkung dieser Methoden soll die Annahme bestätigt werden, dass Lehrbücher als staatlicher Paternalismus als Pseudo- Nudges eingesetzt werden, nicht um curriculare Forderungen nach Mehrsprachigkeit gerecht zu werden, sondern die staatliche Ideologie einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen fortbestehen zu lassen. Das Grundgerüst der Analyse bildet die Kritische Diskursanalyse nach Jäger, mit welcher das Lehrbuch als gesamte Einheit einer Grobanalyse in fünf Schritten unterzogen wird. Mithilfe dieser fünf Schritte sollen wesentliche Informationen zu den ausgewählten Lehrbüchern gegeben und einzelne Stellen beschrieben werden, die die zuvor beschriebene Annahme stützen. Vor einer Zusammenfassung der Ergebnisse soll eine der erläuterten Stellen als „key incident“ hervorgehoben und genauer interpretiert werden, in welcher die staatliche Ideologie einer Vorherrschaft des Deutschen deutlich wird. Dies soll die Auffassung stützen, dass Lehrbücher als Pseudo- Nudges eingesetzt werden, um die staatliche Idee einer gesellschaftlichen Ordnung im sprachlichen Kontext aufrechtzuerhalten. Die folgenden Unterkapitel sollen den theoretischen Hintergrund beider Methoden näher erläutern.

5.1 Key incident Analyse

Ein wissenschaftliches Netzwerk, genannt IMEN (International Mother Tongue Education Network), begann ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit Untersuchungen im Feld der Erstsprachenforschung im schulischen Kontext (Kroon/Sturm 2002: 5). Die entwickelten Methoden dienten der Analyse von Unterricht in der Erstsprache verschiedenster Länder, wobei die Ergebnisse mit dem kulturellen Kontext der Länder in Verbindung gesetzt wurden (ebd.). Die Einbeziehung des kulturellen Kontextes sollte aufzeigen, inwiefern dieser Veränderungen im Unterricht von Erstsprachen in unterschiedlichen Ländern veranlasst. Unterschiede im Unterrichten von Erstsprachen wurde auf verschiedene kulturelle Kontexte zurückgeführt, die diese hervorbringen. (ebd.) REAA, Reconstructive Ethnographic Account Approach, stellt eine Methode dar, die im Kontext des zuvor erwähnten Forschungsfeldes etabliert wurde (ebd.: 6). Innerhalb dieser sollten bewusst ausgewählte Aspekte als „key incident“ hervorgehoben, analysiert und interpretiert werden. Diese Schlüsselstellen werden genauestens beschrieben und interpretiert, sodass sie in einem größeren sozialen Zusammenhang erscheinen und mit anderen Aspekten und Theorien verbunden werden können (ebd.: 6f.). Eine „key incident Analyse“ dient nach Erickson „so others can see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole“ (Erickson 1977: 61). Die ausgewählte Stelle wird als

repräsentativ verstanden, um auf den größeren sozialen Zusammenhang hinzuweisen, in welchem sie sich befindet. (ebd.) Anhand des ausgewählten „key incident“ sollte ein theoretischer Hintergrund gezeigt werden können, der dem zu untersuchenden Aspekt zugrunde liegt. Die Theorie des Forschenden, mit welcher dieser an das zu bearbeitende Datenmaterial herangeht, soll mithilfe des ausgewählten „key incident“ für alle sichtbar gemacht und hervorgehoben werden. (Kroon/Sturm 2002: 7)

Die „key incident“- Methode soll innerhalb dieser Arbeit verwendet werden, um in den erfassten Stellen der Lehrbücher eine Textstelle als „key incident“ hervorzukehren und diese näher zu erläutern. Der ausgewählte Teil des Lehrbuches soll als „key incident“ die Annahme bestätigen, dass Lehrbücher als Pseudo- Nudges eine Monolingualität des Deutschen als Realität bekräftigen und eine vorherrschende Mehrsprachigkeit in den Hintergrund treten oder diese als nicht existent erscheinen lassen. Der „key incident“ soll als repräsentative Stelle aufgezeigt werden, in welcher die curricular geforderte Mehrsprachigkeit unzureichend oder als inexistent erscheint und somit in den Kontext gesetzt werden kann, dass Lehrbücher im Sinne des staatlichen Paternalismus als Pseudo- Nudges angeboten werden, um die staatliche Ideologie einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen fortbestehen zu lassen. Dieser „key incident“ soll mit Prozessen des Othering verbunden werden, die die Aufrechterhaltung dieser Ideologie stützen.

5. 2 Diskurs und Kritische Diskursanalyse

Diskurse stellen nach Jäger nicht nur Spiegel gesellschaftlicher Gegebenheiten dar, sondern er spricht diesen eine stärkere Kraft zu. Nach Jäger handelt es sich bei Diskursen um die „bestimmende Kraft der Gegebenheit und der Entwicklung gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Jäger 2016: 37). Sie zeigen keine Wirklichkeiten auf, sondern sind als eine treibende Kraft in der Produktion dieser zu verstehen, wodurch sie mit Macht verbunden sind. Diskurse sind als treibende Kraft „zur Strukturierung von Macht und Herrschaftsverhältnissen“ (ebd.) anzusehen, welche über die einzelnen Subjekte befördert werden. Diese Macht vollziehen Diskurse durch stete Wiederholung von Inhalten, die sich schließlich in Wissen umwandeln. Diskurse finden sich somit eng an den Macht-Wissens-Komplex gekoppelt und bereiten nach Jäger Vorgaben für die Wirklichkeit (ebd.: 50; 72). In weiterer Folge führt er das Dispositiv an, welches den realisierten Diskurs im Denken, Handeln und Sprechen darstellt. (ebd.) Als Grundlage für seine Methode definiert er Diskursfragmente als Texte oder Textteile, die ein Thema näher behandeln. Diskursfragmente, die das gleiche Thema behandeln, bilden einen Diskursstrang, der nach Jäger eine synchrone und eine diachrone Dimension aufweist (ebd.: 79f.). Bei

Betrachtung der synchronen Dimension wird erfasst, „was zu einem bestimmten gegenwärtigen oder früheren Zeitpunkt bzw. in jeweiligen Gegenwart ‚gesagt‘ wurde bzw. sagbar ist bzw. war“ (ebd.). Die diachrone Dimension bezieht sich auf die historische Betrachtung der Abfolgen von Diskursfragmenten (ebd.). Darüber hinaus erläutert Jäger, dass sich verschiedene Diskursstränge treffen und verschränken können, wodurch es zu einer gegenseitigen Einflussnahme kommt. Die Kritische Diskursanalyse nach Jäger erfolgt in fünf Schritten. Im ersten Schritt, welchen er als „institutionellen Rahmen“ deklariert, sollen allgemeine Merkmale des Datenmaterials angegeben werden, unter anderem der Titel, der Umfang, Auflage, Seitenanzahl, die Zielgruppe oder auch der/die Autor*in (ebd.: 94). Danach erfolgt eine inhaltliche Zusammenfassung des Textes, wobei ebenso Verschränkungen von Diskurssträngen beachtet werden sollen. Dies bezeichnet er als „Text-Oberfläche“. (ebd.: 95f.) Anschließend werden im Schritt „sprachlich- rhetorische Mittel“ sprachliche Besonderheiten, die Gliederung des Textes und bestimmte Redeweisen des Autors oder der Autorin analysiert (ebd.: 97f.). Im vierten Schritt, als „inhaltlich-ideologische Aussagen“ betitelt, soll festgehalten werden, welche ideologischen Ansichten bzw. welches Gesellschaftsbild in dem analysierten Datenmaterial gezeigt wird (ebd.: 102f.). Im letzten Schritt soll ein zusammenfassendes Gesamtbild des analysierten Materials gegeben werden, die die Botschaft, die sprachlichen Mittel, die Zielgruppe und die Wirkung auf den Diskurs enthält (ebd.: 102f.).

Die Analyse der ausgewählten Deutschlehrbücher in dieser Arbeit erfolgt ausschließlich mit Bezug auf die synchrone Ebene. Anhand der von Jäger entwickelten Methode soll analysiert werden, ob Lehrbücher als Pseudo-Nudges angesehen werden können, die anstelle von curricular geforderter Multilingualität eine Monolingualität in der Hervorhebung des Deutschen befördern. Dies soll durch damit einhergehende Otheringprozesse ergänzt werden, die mit dem zuvor erwähnten Diskursstrang verschränkt werden. Das Datenmaterial beschränkt sich auf dreizehn Deutschlehrbücher, die in der Schulbuchliste 2022/23 explizit für die Verwendung in der Mittelschule angeführt werden. Die Beschränkung auf Deutschlehrbücher für die Mittelschule wurde bereits in Kapitel 3 näher erläutert, da an Mittelschulen, insbesondere an Wiener Mittelschulen von Multilingualität als Wirklichkeit ausgegangen werden muss. Die Analyse erfolgt anhand der nach Jäger beschriebenen fünf Schritte. Im Zuge dieser Arbeit werden einzelne Textteile der ausgewählten Lehrbücher entnommen und mithilfe der fünf Schritte untersucht. Ergänzt werden diese durch eine weitere Methode, der key incident analysis. Diese soll in Jägers Methode integriert werden, wodurch diese um einen weiteren Schritt ergänzt wird. Vor der Gesamtanalyse soll ein Diskursfragment als „key incident“ herausgenommen und näher analysiert werden. Die Analyse erfolgt wie aufgelistet:

1. Institutioneller Rahmen	Angabe von Titel, Verlag, Kosten, Datum der Approbation, Autor*innen; Seitenanzahl, Zielgruppe
2. Text- Oberfläche	Kapitelgliederung; Inhalt des Textes; Ziel des Textes; Diskurs und Verschränkung
3. Sprachlich- rhetorische Mittel	Vorwissen; Implikate, Erwartung
4. Inhaltlich- ideologische Aussagen	eigentliche Hervorhebung der Monolingualität (Textstellen als Indiz für Lehrbücher als Pseudo-Nudges)
5. key incident analysis	nähere Analyse einer bestimmten Textstelle
6. Gesamtanalyse	Absicht und Wirken auf Diskurs

Im ersten Schritt werden Informationen zu den ausgewählten Lehrbüchern als Gesamtes gegeben. Hierbei sind insbesondere das Datum der Approbation und die Zielgruppe von zentraler Bedeutung, da das Lehrbuch durch eine Approbation alle curricularen Anforderungen erfüllt und somit die Mehrsprachigkeit sichtbar sein müsste. Die Kosten werden angeführt, da auch dies ein entscheidender Faktor für die Auswahl des Buches sein kann. Mit der Zielgruppe wird bestimmt, für welchen Schultyp das ausgewählte Lehrbuch empfohlen wird, welches im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit (siehe Kapitel 2) relevant ist.

In den Schritten 2-4 werden ausgewählte Textstellen der einzelnen Lehrbücher kurz beschrieben und zusammenfassend dargestellt. Es erfolgt keine detaillierte Analyse aller Textstellen, da dies im fünften Schritt geschieht. Diese Schritte sollen als Gesamtbild des Lehrbuches und vorgefundener Stellen dienen, die die Annahme einer staatlichen Ideologie in der Vorherrschaft des Deutschen bekräftigen.

Im fünften Schritt, der in die Kritische Diskursanalyse nach Jäger integriert wurde, soll eine der Textstellen, die in Schritt 2-4 genannt wurden, als „key incident“ genauer betrachtet und interpretiert werden. Dabei soll gezeigt werden, inwiefern sich diese Stelle als zentral in der Veranschaulichung der Annahme erweist, dass Lehrbücher die staatlich erwünschte Monolingualität des Deutschen begünstigen.

Abschließend soll im sechsten Schritt eine zusammenfassende Darstellung aller analysierten Textstellen gegeben werden, um feststellen zu können, ob die ausgewählten Lehrbücher als Pseudo- Nudges von staatlicher Seite angesehen werden können.

Die einzelnen Analyseschritte werden als Punkt 1, 2, 3, 4, 5 und 6 angeführt.

6 Analyse der Deutschlehrbücher

In diesem Kapitel sollen dreizehn verschiedene Deutschlehrbücher anhand der zuvor beschriebenen Methoden, einer Verschränkung der Kritischen Diskursanalyse mit der „key incident analysis“, untersucht werden. Ausgewählt wurden alle dreizehn approbierten Deutschlehrbücher, die in der Schulbuchliste 2022/23 als für die Mittelschule geeignet, im Bereich der Kategorie „Deutsch Sprachlehre“ aufgelistet werden. Wie bereits in Kapitel 2 näher ausgeführt wurde, wurde der Begriff Lehrbuch verwendet, um auf einen Teil des Lehrwerks hinzuweisen, der Arbeitsbücher und Lehrer*innenhandbücher ausschließt. Dahingehend werden in die Analyse ausschließlich Lehrbücher aufgenommen, die in der Schulbuchliste auch als Schulbuch, Kursbuch oder Übungsbuch erscheinen können. Die Fokussierung auf die Lehrbücher ist auch mit der Zielgruppenspezifität zu begründen, da diese in ihrer Verwendung direkt auf die Schüler*innen einwirken. Aufgrund der finanziellen Beschränkung von Schulen ist davon auszugehen, dass Schüler*innen eher mit Schulbüchern und seltener mit Arbeitsbüchern konfrontiert werden und umgekehrt, wenn ein Arbeitsbuch vorhanden ist, sicherlich auch das dazugehörige Schulbuch verwendet wird. Die Darstellung von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern ist bedeutsamer, da diese verstärkt eingesetzt werden und somit einen großen Einfluss auf die Zielgruppe ausüben. Durch die Beschränkung auf Lehrbücher ist eine Reduzierung des Datenmaterials möglich, die es erlaubt, ein Gesamtbild aller empfohlenen Deutschlehrbücher für die Mittelschule mithilfe der Analyse zu schaffen. Dies ermöglicht eine konkrete Aussage über das Gesamtfeld der staatlich approbierten Lehrbücher hinsichtlich ihres Auftretens als Pseudo- Nudges zu treffen. Erfasst werden die Ausgaben für die 5. Schulstufe der dreizehn approbierten Lehrbücher. Die Ausgaben für die 6.-8. Schulstufe werden in der Analyse keine Berücksichtigung finden, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Dies bietet jedoch Anlass für weitere Forschung in diesem Feld. Folgende Deutschlehrbücher werden analysiert:

1. Deutsch 1.0	8. Genial! Deutsch 1
2. Deutsch für alle 1	9. Treffpunkt Deutsch 1
3. Deutschstunde 1	10. Vielfach Deutsch 1
4. ganz klar: Deutsch 1	11. Wortstark 1
5. Gemeinsam: Deutsch 1	12. Zentrum Deutsch 1
6. Starke Seiten Deutsch 1	13. Ziel Deutsch 1
7. MEHRfach: Deutsch 1	

6. 1 Deutsch 1.0

Punkt 1:

Titel: Deutsch 1.0
Verlag: Westermann
Kosten: 10,50 €
Datum der Approbation: 4. Oktober 2019
Autor*in: Nicole Binder, Helga Kreisberger, Miriam Lackner, Michaela Scheinhart
Seitenanzahl: 228
Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemeinbildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

Die Durchsicht des Lehrbuchs „Deutsch 1.0“ ergab, dass Mehrsprachigkeit an zahlreichen Stellen Berücksichtigung findet. Diese wird nicht nur indirekt vermittelt, sondern in die Aufgabenstellung einbezogen und von den Schülern*innen eingefordert. Nur in drei Fällen kann ein Ausklammern von Mehrsprachigkeit festgehalten werden. Um das Lehrbuch als eine Vorlage für andere Lehrbücher darzustellen, soll eine Textstelle, die Mehrsprachigkeit einbezieht als „key incident“ hervorgehoben werden.

Zu Beginn sollen die Seiten vorgestellt werden, die Mehrsprachigkeit bzw. Sprache ausschließen. Auf S. 10 wird unter dem Thema „gemeinsam“ eine Steckbriefvorlage abgebildet. Die Schüler*innen sollen persönliche Informationen ergänzen. Neben dem Wohnort, Körpergröße, der familiären Situation, Vorlieben und Hobbys werden der eigene Berufswunsch und Stärken angeführt. Sprachen stellen jedoch keine zu beschreibende Kategorie dar. Gleiches lässt sich auf S. 12 unter dem Thema „Personenbeschreibung“ vorfinden. Im unteren Abschnitt der Seite werden die kennzeichnenden Kategorien einer Person angeführt. Diese beziehen sich auf die äußere Erscheinung, die Vorlieben, den Charakter, die Kleidung und allgemeine Informationen. Diese werden mit Beispielen näher erläutert, wobei unter den allgemeinen Informationen der Name, das Alter, der Wohnort und die familiäre Situation genannt werden. Sprache wird jedoch als Kategorie ausgelassen. Anzutreffen ist dies auch auf S. 28, in welcher diese Kategorien in Form einer Mindmap präsentiert werden. Die Kategorie „Sprache“ wird jedoch auch in der Darstellung nicht als Teil eines Charakters wahrgenommen. In den erläuterten Fällen ist das Ziel, eine Person detailliert charakterisieren zu können. Es soll den Schülern*innen als Anleitung dienen, um zu einem gelungenen Text zu kommen. Durch den

Ausschluss von Sprache wird jedoch eine vorhandene Mehrsprachigkeit versteckt. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren, dass Mehrsprachigkeit nicht als bedeutsamer Teil ihrer Persönlichkeit angesehen wird und anderen nicht präsentiert werden soll. Dies kann die Annahme einer Geringschätzung von Mehrsprachigkeit bewirken, die durch diese Hilfestellungen ausgelöst werden. Würde die Kategorie „Sprache“ integriert werden, würde eine vorherrschende Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern sichtbar gemacht und somit als gesellschaftliche Norm anerkannt werden. Durch die Tatsache, dass keine Stellen gefunden werden konnten, die eine Hervorhebung des Deutschen befördern bzw. dies als gesellschaftliche Normalität darstellen, kann davon auszugehen sein, dass die oben erläuterten Prozesse nicht beabsichtigt wurden. Beide Stellen wurden jedoch beschrieben, um mögliche Verbesserungen anzusetzen.

In weiterer Folge sollen alle Textstellen akzentuiert werden, die Mehrsprachigkeit einbeziehen, die Auseinandersetzung mit dieser einfordern und diese als gesellschaftlich vorherrschende Norm in Erscheinung treten lassen. Auf S. 20 werden Schüler*innen aufgefordert, eine Liste mit Adjektiven anzulegen, die für eine Personenbeschreibung eingesetzt werden können. Übung 21 spricht mehrsprachige Schüler*innen direkt an und bereitet die Möglichkeit, die Liste mit Adjektiven der beherrschten Sprachen zu ergänzen. Dieses Beispiel zeigt, dass Mehrsprachigkeit nicht nur eingefordert, sondern als gesellschaftliche Norm angesehen wird. Schüler*innen werden veranlasst, andere Sprachen in den Deutschunterricht einzubringen, diese sichtbar zu machen und sie als Ressource heranzuziehen. Mehrsprachigkeit erfährt nicht nur eine Wertschätzung, sondern wird als Normalität angenommen. Die Basis dieser Aufgabe stellt nicht das Deutsche als Bezugsnorm dar, sondern die weiteren Sprachen, die in den Klassenzimmern vorhanden sind. Die Bearbeitung der Aufgabe bewirkt ein Präsentieren von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich, wodurch ein realistisches Gesellschaftsbild beschworen wird. In dieser Hinsicht führt das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit zu einem Stabilisieren einer anzustrebenden Norm, die im Bereich der Sprache anzutreffen ist.

Eine weitere Herangehensweise, die den Einfluss einer anderen Sprache auf das Deutsche aufzeigt, kann an drei Stellen festgehalten werden. In Texten werden englische Begriffe gebraucht, sie werden übersetzt und als Anglizismen erläutert. Auf S. 29 erfolgt dies im Zusammenhang mit der Einführung der Methode „Mindmap“, auf S. 152 durch den Begriff „urban legend“ im Kapitel der Sagen und Fabeln und auf S. 154 wird „Wanted“ im Kontext der Beschreibung eines Phantombilds übersetzt. Mehrsprachigkeit wird an diesen Stellen nicht auf die Ebene der Schüler*innen gehoben, jedoch wird das Deutsche als nicht dominierend dargestellt. Das Anführen von Anglizismen bewirkt ein Reflektieren über den Einfluss anderer

Sprache, wodurch Mehrsprachigkeit in einem Unterrichtsgespräch aufkommen kann. Schüler*innen können ihre persönlichen Sprachkenntnisse einbringen und nach weiteren Entlehnungen fragen, wodurch das vorhandene Sprachenrepertoire sichtbar wird. Unter diesem Blickwinkel könne die genannten Beispiele als eine Form in der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern gesehen werden.

Das Thema „Märchen“ wird mit einer Aufgabe verbunden, die im Plenum erledigt werden soll. Als Einstieg sollen bekannte Märchen genannt und als Tafelbild festgehalten werden. Diese Aufgabe wird mit der Aufforderung verknüpft, Märchen zu erwähnen, die nicht auf Deutsch verfasst wurden. Unter dem Thema „Märchen“, das in anderen Büchern unter einem verstärkten Bezug zur deutschen Sprache behandelt wird, zeigt dieses Lehrbuch einen anderen Ansatz. Die formulierte Aufgabe, die als Einführung in das Thema dienen soll, bewirkt eine Öffnung der Thematik. Mehrsprachige Schüler*innen werden nicht nur als Ressourcen herangezogen, sondern Mehrsprachigkeit wird in den Mittelpunkt gestellt. Das Ziel der Aufgabe ist das Einbeziehen von Märchen unterschiedlichster Sprache, wodurch deutlich wird, dass Märchen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit behandelt werden sollen. Die Aufforderung veranlasst mehrsprachige Schüler*innen, ihre Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen und diese als bedeutsam für den Unterricht anzusehen. Das Tafelbild mit den gesammelten Titeln von Märchen verschiedener Sprachen legt den Fokus auf die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und etabliert diese somit als vorherrschende gesellschaftliche Norm. Durch die Formulierung der Aufgabe erfährt Mehrsprachigkeit eine Wertschätzung und wird als zentral für die gesellschaftliche Teilhabe erfasst. Das Erkennen dieser als gesellschaftliche Normalität erfolgt auf Schüler*innenebene durch das Nennen unterschiedlicher Märchen und auf der Ebene der Lehrkräfte durch das Festhalten dieser an der Tafel.

Verstärkt werden diese Vermutungen durch eine Aufgabe auf S. 44, die sich ebenso unter dem Thema „Märchen“ findet. In dieser Aufgabe sollen Schüler*innen die Sätze „Es war einmal...“ und „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“ (Binder et al. 2020: 44) in anderen Sprachen recherchiert werden. Durch diese Aufgabenstellung werden nicht nur mehrsprachige Schüler*innen aufgefordert, ihre Kenntnisse einzubringen, sondern alle Schüler*innen werden zu einer Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit bewegt. Mehrsprachige Schüler*innen, die über Wissen in diesem Bereich verfügen, können somit positive Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht machen, da sie anderen Schülern*innen Hilfestellungen geben können. Mehrsprachigkeit wird als hilfreicher Schlüssel und Vorteil in der Erfüllung der Aufgabe präsentiert, wodurch die Bedeutung dieser auf

gesellschaftlicher Ebene hervorgehoben wird. Mehrsprachigkeit kann durch diese Übung als anzustrebende Norm verstanden werden, die von allen Schülern*innen erreicht werden soll.

Gleiches lässt sich anhand einer weiteren Aufgabe erkennen, die unter dem Kapitel „Märchen“ gefunden werden kann. Auf S. 46 werden Schüler*innen motiviert, nach Märchenfiguren „aus nicht deutschsprachigen Ländern“ (ebd.: 46) zu suchen. Diese Aufgabe bewirkt gleiche Prozesse, wie dies zuvor festgehalten wurde. Mehrsprachige Schüler*innen verstehen ihre Mehrsprachigkeit als „Vorteil“, wodurch diese eine positive Konnotation erhält. Dieser „Vorteil“ soll jedoch nicht als Überlegenheit erfasst, sondern in der Bearbeitung der Aufgabe als Stütze angesehen werden. Das Beherrschen anderer Sprachen wird somit als Ressource verstanden, die für die Erledigung von Aufgaben im Deutschunterricht herangezogen werden kann.

Unter dem Thema „Verbunden“ wird in einer weiteren Aufgabe auf die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen Rücksicht genommen. Im Kontext des Verfassens von E-Mails und Briefen sollen Schüler*innen verschiedene Begrüßungsformen unter Berücksichtigung der korrekten Anrede aufschreiben. Mehrsprachige Schüler*innen werden aufgefordert, ihre Sprachkenntnisse einzubringen und Begrüßungen beherrschter Sprachen zu nennen. Mehrsprachigkeit wird sichtbar gemacht und als vorherrschende gesellschaftliche Norm angenommen. Darüber hinaus werden durch diese Übung Sprachvergleiche angeregt, die im Besprechen der Aufgabe im Unterrichtsgeschehen stattfinden können. Dahingehend können Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedenster Sprachen im Bereich der Anredeformen behandelt werden, die eine Verknüpfung unterschiedlicher Sprachsysteme forciert. Sprachbetrachtung erfolgt dadurch nicht ausschließlich unter dem Blickwinkel der deutschen Sprache, sondern erfährt durch die Aufgabe eine Öffnung.

Zuletzt kann eine weitere Textstelle angeführt werden, die Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht integriert. Die Aufgabe ist dem Thema „Erlebniserzählung“ zugeordnet und behandelt das Wortfeld „sagen“. Die Schüler*innen soll in dieser Aufgabe ein Wortfeld zum Thema „laut sagen“ erstellen und diese durch beherrschte Dialekte oder Sprache bereichern. Mehrsprachigkeit wird nicht nur in Bezug auf andere Sprachen berücksichtigt, sondern inkludiert die Beherrschung von Varietäten des Deutschen. Dies soll als Beispiel im Umgang mit Mehrsprachigkeit unterstrichen werden, da die deutsche Sprache und die Beherrschung von Varietäten und anderen Sprachen gleichgestellt werden, wodurch ein umfassendes Bild von Mehrsprachigkeit geschaffen wird. Dieses Aufgabenformat soll als „key incident“ näher erläutert werden, um als Vorlage für andere Lehrbücher hervorgehoben zu werden.

Punkt 5:

Auf S. 106 findet sich unter dem Thema „Erlebniserzählungen“ ein Unterthema „Synonyme suchen und Wortfelder anlegen“ vor. Zunächst werden die Begriffe „Synonyme“ und „Wortfeld“ erklärt und anhand eines Beispiels zum Thema „Angst“ in einer Wolke veranschaulicht. In einer anschließenden Aufgabe sollen Schüler*innen ein eigenes Wortfeld zum Thema „laut sagen“ erstellen. Die Angabe wird mit dem Hinweis ergänzt, dass beherrschte Dialekte oder Kenntnisse weiterer Sprachen ergänzt werden können.

Diese Stelle des Lehrbuchs wurde als „key incident“ ausgewählt, da sie ein vollständiges Bild von Mehrsprachigkeit schafft und dieses in eine Aufgabe einbezieht. In dieser Aufgabe werden die sprachlichen Kenntnisse aller Schüler*innen berücksichtigt und auf gleicher Ebene dargestellt. Das Aufschreiben in einem Wortfeld lässt deutlich werden, dass keine Sprache oder Varietät über die andere erhoben und als alleinige Norm konstruiert wird. Das Deutsche wird mit den Varietäten und anderen Sprachen verbunden, die in der Zusammenkunft eine Erfüllung der Aufgabe darstellen. Alle Schüler*innen werden mit ihrem Wissen in diese Aufgabe eingebunden und Mehrsprachigkeit wird in all ihren Facetten sichtbar gemacht. In der anschließenden Aufgabe wird dies verstärkt, da Wortfelder verglichen und ein Gespräch angeregt wird, um unbekannte Wörter gemeinsam erarbeiten zu können. Schüler*innen erfahren sich somit als Expert*innen ihres Sprachrepertoires, die ihr Wissen in dem Gespräch mit anderen teilen können. Bei Dirim lässt sich folgende Formulierung finden:

Beispielhaft möchte ich an dieser Stelle die Arbeiten von Rudlof de Cillia hervorheben, denn sie sind eingebettet in ein Verständnis der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und dem Bemühen, regionale sprachliche Besonderheiten des Deutschen, das österreichische Standarddeutsch, Minderheitensprachen und Migrationssprachen in Österreich zu bewahren und mit dem entsprechenden Sprachunterricht, aber auch als Unterrichtssprache und darüber in allen Lebensbereichen zu nutzen und zu entfalten – immer aus der Perspektive der Menschen gedacht, die diese Sprachen sprechen und denen bzw. für die diese Sprachen wichtig sind. (Dirim 2021: 10)

Dies kann auf die Textstelle des Lehrbuchs „Deutsch 1.0“ übertragen werden. Durch die Formulierung der Aufgabe werden sprachlichen Varietäten des Deutschen und die Kenntnisse anderer Sprachen einbezogen, wodurch ein umfassendes Bild von Mehrsprachigkeit geschaffen wird. Bezogen wird dies auf die Sprecher*innen, die in diesem Fall die Schüler*innen darstellen, die das vollständige Bild durch ihre Kenntnisse formen. Mit Bezug auf Dirim kann der Umgang mit Mehrsprachigkeit an dieser Stelle des Lehrbuchs als beispielhaft angesehen werden. Mehrsprachigkeit wird nicht nur wertgeschätzt, sondern in ihrer vollständigen Ausprägung als gesellschaftliche Norm deklariert. Diese bewirkt einen Einfluss aller Schüler*innen, da alle vorherrschenden Kenntnisse in die Bearbeitung dieser Aufgabe

eingebraucht werden können. Durch das Einbinden eines umfassenden Bildes von Mehrsprachigkeit werden keine Diskriminierungsprozesse ausgelöst.

Punkt 6:

Die Analyse des Lehrbuchs „Deutsch 1.0“ ergab, dass dieses nicht als Pseudo-Nudge verstanden werden kann. Viel eher kann dieses Lehrbuch als Vorbild in der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit gelten. Mehrsprachigkeit wird nicht nur als eine Möglichkeit erwähnt, sondern durch die Aufgabenstellungen wird eine Auseinandersetzung mit dieser auf allen Ebenen angeleitet. Durch die nähere Betrachtung einer Textstelle als „key incident“ wird deutlich, dass dieses Lehrbuch Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm etabliert und alle Varietäten des Deutschen und andere Sprachen in diese einschließt. Der „key incident“, aber auch die weiteren Beispiele, die angeführt wurden, zeigen auf, dass Mehrsprachigkeit nicht nur sichtbar gemacht, sondern im schulischen Umfeld erlebt und aktiv verwendet werden soll. Drei Stellen, die zu Beginn der Analyse beschrieben wurden, stellen keine Erhöhung des Deutschen dar. Das Ausklammern von Mehrsprachigkeit in Steckbriefvorlagen und Anleitungen zu Personenbeschreibungen sollte jedoch hinterfragt und einer möglichen Überarbeitung an diesen Stellen angeschlossen werden.

6. 2 Deutsch für alle 1

Punkt 1:

Titel: Deutsch für alle 1

Verlag: Olympe

Kosten: 9,63 €

Datum der Approbation: 14. September 2017

Autor*in: Elisabeth Monyk, Patricia Lang

Seitenanzahl: 176

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

Das analysierte Lehrbuch „Deutsch für alle 1“ zeigt an einigen Stellen die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und den Einbezug dieser in Aufgabenstellungen. Neben diesen Textstellen können aber auch Übungen vorgefunden werden, die die Monolingualität des Deutschen befördern. Im gesamten Lehrbuch werden Begriffe, die das Textverständnis erschweren, durchgehend in einer Randnotiz erklärt und teilweise durch Abbildungen unterstützt. Dies zeigt, dass Deutschsprechende auf allen Niveaus miteinbezogen werden. Zudem wird Mehrsprachigkeit nicht versteckt, sondern an einigen Stellen sichtbar gemacht. In der näheren Betrachtung sollen dadurch nicht nur Textstellen besprochen werden, die kritisch zu hinterfragen sind, sondern es sollen auch jene Teile angeführt werden, die als positives Beispiel gelten können.

Im ersten Kapitel, das sich dem Erlernen des Lernens widmet, wird auf S. 7 das menschliche Gehirn und dessen Funktionen besprochen. Gezeigt werden beide Gehirnhälften und die Aufgabenbereiche, für die diese verantwortlich sind. Hierbei wird Sprache bereits als zentrale Aufgabe der linken Hirnhälfte genannt, da sie an oberster Stelle der Tätigkeitsbereiche gelistet ist. In einer Übung, die sich unterhalb befindet, sollen die Schüler*innen Beispiele den richtigen Gehirnhälften zuordnen. Neben Rechenaufgaben und dem Fotografieren wird das Erlernen einer anderen Sprache, in diesem Kontext das Italienische, angeführt. Diese Buchseite lässt erkennen, dass Sprache einen zentralen Teil des menschlichen Daseins darstellt und bedeutsam ist. Schülern*innen wird das Bewusstsein vermittelt, dass Sprache eine Leistung des eigenen Gehirns darstellt und ein wichtiges Element ihrer Fertigkeiten repräsentiert. Sprache wird nicht nur auf das Deutsche bezogen, sondern die eigenen sprachlichen Fertigkeiten werden in den

Vordergrund gerückt, wodurch die eigene Mehrsprachigkeit als bedeutsamer Teil der eigenen Fertigkeiten verstanden werden kann. Dies wird gestärkt durch das angeführte Beispiel, das das Erlernen von anderen Sprachen als eine Möglichkeit auflistet. Die Bedeutung der eigenen Sprachfertigkeiten und der Erweiterung dieser durch das Erlernen neuer Sprachen werden auf dieser Seite des Lehrbuchs aufgezeigt. Mehrsprachige Schüler*innen würden hierdurch veranlasst werden, Mehrsprachigkeit nicht nur als eine Leistung des menschlichen Gehirns anzusehen, sondern diese auch als hervorzuhebenden Teil ihrer eigenen Persönlichkeit zu verstehen. Diese Textstelle versteckt Sprachen und Mehrsprachigkeit nicht, sondern leitet an, dies sichtbar zu machen und es als kostbar zu verstehen.

Ähnliche Beobachtungen lassen sich auf S. 14 machen. In einer Übung werden die Schüler*innen angeleitet, in der Klasse über die eigene Person zu sprechen. Neben Hobbys und den eigenen Interessen werden auch die beherrschten Sprachen als besprechungswürdig genannt. Verstärkt wird dies durch eine Erklärung der Begriffe Erstsprache und Dialekt und durch das unterhalb abgebildete Diagramm, in welchem sieben verschiedene Sprachen aufgelistet werden. Schüler*innen sollen nicht nur motiviert werden, über die eigenen Sprachkenntnisse zu sprechen, sondern die eigene Mehrsprachigkeit und die vorhandene Mehrsprachigkeit der Klasse sichtbar werden zu lassen. Es handelt sich nicht nur um ein Berücksichtigen und Einbeziehen der Mehrsprachigkeit von Schülern*innen, sondern vor allem auch um eine Anregung, Sprachen und Mehrsprachigkeit in den Vordergrund zu rücken und diese sichtbar werden zu lassen. Diese Übung kann als hervorragende Einbindung von Mehrsprachigkeit in Deutschlehrbüchern gesehen werden, weshalb dies als „key incident“ näher betrachtet werden soll.

Im Umgang mit Sprichwörtern und deren Verständnis wird in der Übung auf einen erleichterten Zugang geachtet. Angeführte Sprichwörter müssen einer Erklärung zugeordnet werden, die die Herkunft dieser anführt. Durch diese Übung wird der Schritt des Verstehens eines Sprichwortes entlastet, da die Bedeutung nicht vorab bereits gekannt werden muss. Zudem erhalten alle Erklärungen die zentralen Begriffe der Sprichwörter, wodurch eine Zuordnung vereinfacht wird. In einer weiterführenden Aufgabe sollen die Bedeutungen der einzelnen Sprichwörter innerhalb der Klasse besprochen werden. Die aufgelisteten Erläuterungen lassen einen Schluss auf die Bedeutung des Sprichwortes zu, wodurch die weiterführende Aufgabe lösbar ist. Diese Aufgabe zeigt auf, dass Deutsch als Erstsprache nicht als Voraussetzung angesehen wird, um die Lösung zu erreichen, sondern es erfolgt ein schrittweises Herantasten an die Bedeutungsebene. Durch dieses Aufgabenformat werden Deutschsprechende aller Niveaus angesprochen und motiviert, diese Aufgabe zu lösen. Der schwierigste Teil der

Bedeutungsebene von Sprichwörtern wird auf die Klasse verlagert, wodurch die einzelne Person entlastet wird und sich mit keiner frustrierenden Aufgabenstellung konfrontiert sieht. Diese Aufgabe des Lehrbuches lässt deutlich werden, dass eine Monolingualität des Deutschen nicht als Norm anerkannt wird, auf dessen Basis Aufgabenstellungen überlegt und erstellt werden.

Auf S. 116 des Lehrbuchs kann eine neuerliche Erwähnung des sprachlichen Einflusses erkannt werden. Unter dem Thema der lang gesprochenen Vokale ohne Dehnungszeichen wird den Schülern*innen in einem Informationskästchen erklärt, dass Wörter aus einer anderen Sprache in die deutsche Sprache übernommen wurden. Dies veranlasst Schüler*innen dazu, die Entwicklung der deutschen Sprache nicht nur im Bereich der Varietäten anzusehen, sondern ebenso im Einfluss anderer Sprachen zu erfassen. Andere Sprachen und deren Einwirken in der Entwicklung der deutschen Sprache werden als bedeutsame Elemente festgehalten. Sprachliche Entlehnungen werden als Teil der sprachlichen Entwicklung des Deutschen angeführt. Als Norm werden hierdurch nicht das Deutsche und dessen Varietäten konstruiert, sondern der Einfluss anderer Sprache auf das Deutsche als Norm dargestellt. Dies kann im Kontext von Mehrsprachigkeit umgelegt werden, sodass Mehrsprachigkeit keine negative Konnotation erfährt, sondern positiv beladen wird. Das Existieren anderer Sprachen wird sichtbar gemacht und deren Einfluss auf die deutsche Sprache wird als Teil ihrer Entwicklung angesehen. Durch diese Lehrbuchstelle wird Schülern*innen nicht nur ein Einblick in die sprachliche Entwicklung des Deutschen gegeben, sondern ihnen wird der Einfluss anderer Sprache als eine positive Quelle in der Entwicklung aufgezeigt. Durch das Anführen von sprachlichen Entlehnungen im Deutschen wird den Schülern*innen die eigene Mehrsprachigkeit als Ressource anerkannt und nicht als Störfaktor dargestellt.

Im Kapitel zu dem Thema „Reisen“ lassen sich zwei weitere Stellen hervorheben, die Sprachen und Mehrsprachigkeit miteinbeziehen. Auf S. 147 werden Schüler*innen dazu angeleitet, ein Reiseziel auszuwählen und dieses als Gruppe zu präsentieren. Hierfür werden verschiedene Kategorien angeführt, die innerhalb der Präsentation besprochen werden sollten. Neben der Einwohneranzahl, der Fläche und der Währung wird auch die Sprache als eine Kategorie angeführt, die in die Vorstellung aufgenommen werden soll. Die Bedeutung von Sprache und eine vorherrschende sprachliche Vielfalt werden als zentral hervorgekehrt und den Schülern*innen bewusst gemacht. Das Auflisten der Kategorie „Sprache“ lässt den Schülern*innen deutlich werden, dass dies als ein bedeutsamer Teil angesehen wird. Verstärkt wird dies durch eine Textstelle im Lehrbuch, in der nicht nur Sprache, sondern Mehrsprachigkeit hervorgehoben wird. In einer Rechercheübung sollen Schüler*innen

Informationen über Wikipedia einholen. Mit den ersten Fragen sollen die Gründung und die Verwendung von Wikipedia geklärt werden. Die nächsten Fragen beschäftigen sich jedoch mit der mehrsprachigen Aufbereitung der Webseite. Die Schüler*innen werden angeleitet, die Anzahl der Übersetzungssprachen herauszufinden, die Wikipedia verwendet und in weiterer Folge sollen die drei Sprachen recherchiert werden, die überwiegend genutzt werden. Mehrsprachigkeit wird in diesem Fall zwar nicht auf der Ebene der Schüler*innen angesiedelt, jedoch wird diesen das Verständnis einer mehrsprachigen Norm vermittelt. Durch den Auftrag die Übersetzungssprachen zu recherchieren, wird den Schülern*innen aufgezeigt, dass Mehrsprachigkeit eine gesellschaftliche Norm darstellt, auf die Wikipedia mit der Übersetzung in verschiedenen Sprachen reagiert. Hierdurch wird Mehrsprachigkeit als Normalfall in der Gesellschaft angesehen und mehrsprachige Schüler*innen erfahren diese nicht als ausgrenzenden Faktor, sondern als einen Teil, der sie an dieser teilhaben und sie als wesentlich für diese erscheinen lässt. Mit diesen Aufgabenformaten, die die Recherche oder der Information dienen, wird durch das Einbeziehen von Sprache und Mehrsprachigkeit jedoch eine andere Botschaft vermittelt, in welcher Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität angesehen wird.

Neben diesen positiven Beispielen innerhalb des Lehrbuches sollen nun andere Textstellen beschrieben werden, die einer kritischen Hinterfragung bedürfen. An fünf Stellen kann der Einsatz der Pronomen „wir“ und „unser“ im Zusammenhang mit Erklärungen der deutschen Sprache festgehalten werden. Auf S. 16 wird das deutsche Alphabet in einem Informationskästchen erklärt, wobei die Formulierung „unser Alphabet“ (Monyk, Lang 2017: 16) verwendet wird. Bei der Erklärung der Personalpronomen des Deutschen und der Erläuterung der Personalform wird das Personalpronomen „wir“ in den Verbindungen „wir kennen“ und „wir sprechen hier von“ (ebd.: 28) eingesetzt. Gleiches kann auch in der Ausführung über die Artikel des Deutschen erkannt werden, wobei die Formulierung „wir unterscheiden“ (ebd.: 54) verwendet wird, um auf die vorhandenen Artikel der deutschen Sprache hinzuweisen. Zuletzt kann das gleiche Phänomen in der Besprechung der direkten Rede in der deutschen Sprache festgehalten werden, wobei die Wortverbindung „sprechen wir“ gebraucht wird. Alle fünf Beispiele zeigen auf, dass eine vorherrschende Monolingualität des Deutschen angenommen und somit als Norm konstruiert wird. Darüber hinaus werden Prozesse des Othering nach Edward Said ausgelöst, die eine Aufteilung in zwei Gruppen konstituiert, in das „Wir“ und die Gruppe der „Anderen“. Das „Wir“ wird von Deutschsprecher*innen besetzt, während Sprecher*innen anderer Sprachen der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet werden. Sie werden nicht nur der Gruppe der „Anderen“ zugewiesen, sondern als nicht der Norm

entsprechend stigmatisiert. Der Einsatz des Personalpronomens „wir“ verstärkt diese Aufteilung in zwei Gruppen. Mehrsprachigkeit wird nicht als gesellschaftliche Norm angesehen, sondern als Abweichung dieser dargestellt. Mehrsprachige Schüler*innen müssen wiederholt die Erfahrung machen, dass sie nicht als Teil der Mehrheitsgesellschaft, der gesellschaftlichen Norm angesehen werden, sondern der Gruppe der „Anderen“ zugehören, die von dieser abweicht. Diese Prozesse könnten durch das Verwenden von „man“ anstelle von „wir“ auf einfache Weise vermieden werden.

In drei Fällen wird Deutsch als Erstsprache als Norm angenommen. Unter dem Thema, das sich der Beschreibung von Menschen widmet, lässt sich eine Aufgabe vorfinden, in der Schüler*innen Redewendungen mit den richtigen Wörtern ergänzen müssen. Es wird antizipiert, dass Schüler*innen diese kennen und reproduzieren können. Positiv kann hervorgehoben werden, dass Bilder als Stütze gegeben werden, um das richtige Einsetzen zu erleichtern. Auf S. 120 müssen Redewendungen, die in Märchen vorkommen, der richtigen Bedeutung zugeordnet werden. Es werden jedoch keine Hilfestellungen gegeben, wodurch davon ausgegangen wird, dass die Schüler*innen diese kennen und sich ihrer Bedeutung bewusst sind. Unter dem Thema der korrekten Orthografie des Deutschen wird ein Tipp formuliert, der den Schülern*innen vorgibt, dass sie Wörter klar aussprechen sollen, um sie orthographisch richtig aufzuschreiben und eigene Rechtschreibfehler verbessern zu können. Alle besprochenen Textstellen lassen erkennen, dass Deutsch als Erstsprache als gesellschaftliche Norm angesehen wird, auf deren Basis die Aufgabenstellung lösbar ist. Schüler*innen, die die Aufgabe nicht lösen können und die eigenen Rechtschreibfehler durch das laute Aussprechen der Wörter nicht verbessern können, erfahren hierdurch, dass ihre Deutschkenntnisse als nicht ausreichend für die gesellschaftliche Teilhabe verstanden werden. Gestärkt wird durch diese Übungen, die vordergründig als Hilfestellung oder Erleichterung im Textverständnis angegeben werden, ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) des Deutschen. Bei Schülern*innen löst dies die Ansicht aus, dass hohe Sprachkenntnisse im Deutschen notwendig sind, um als Teil der gesellschaftlichen Norm zu gelten. Wenn diese Aufgaben von den Schülern*innen nicht gelöst werden können, erfahren sie sich als Abweichung dieser Norm und werden von dieser ausgeschlossen. Dies könnte durch eine Veränderung des Aufgabenformats vermieden werden. Gezeigt wurde dies in dem Lehrbuch bereits in der zuvor beschriebenen Aufbereitung der Redeweisen, in welcher die leichteren Teile der Zuordnung mit Hilfestellung der Herkunft der eigenständigen Bearbeitung der Schüler*innen überlassen und der schwierigere Teil der Bedeutungsebene der Besprechung in der Klasse übergeben wird. Diese Art der Aufgabenstellung würde die oberhalb beschriebenen

Prozesse vermeiden und würde die Monolingualität des Deutschen nicht als Norm erscheinen lassen.

An zwei weiteren Stellen im Buch soll aufgezeigt werden, dass das Erwähnen von Mehrsprachigkeit unterlassen wurde. In dem Kapitel, das sich der Beschreibung einer Person widmet, wird auf zwei Seiten eine Personenbeschreibung als Beispiel angeführt und ein Gerüst mit Beispielen für den Aufbau dieses Textes gegeben. Neben der Körperform und der Kleidung werden die Charaktereigenschaften als beschreibungswürdig vorgestellt, jedoch werden sprachliche Fertigkeiten und Mehrsprachigkeit nicht als Teil einer Personenbeschreibung angesehen. Gleiches lässt sich auch auf S. 163 vorfinden, auf welcher Schreibansätze für verschiedene Texte gegeben werden. Mit dem ersten Schreibauftrag sollen Schüler*innen veranlasst werden, einen Steckbrief zur eigenen Person zu erstellen. Als zu beschreibende Kategorien werden das äußere Erscheinungsbild, die Kleidung, Vorlieben und Hobbys genannt, jedoch fehlt das Nennen von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Fertigkeiten als Besonderheit einer Person. Durch beide Übungen soll das Verfassen einer Personenbeschreibung gelernt werden. Die Absenz von Sprache bzw. Mehrsprachigkeit als eine zu erwähnende Eigenschaft einer Person, die in den Text aufgenommen werden soll, bewirkt bei mehrsprachigen Schülern*innen, dass ihre Mehrsprachigkeit nicht sichtbar gemacht werden soll. Hierdurch wird ein falsches Verständnis von Mehrsprachigkeit forciert und bei der Zielgruppe verankert. Diese Übungen könnten jedoch als Chance angesehen werden, um Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Fertigkeiten der Schüler*innen sichtbar werden zu lassen. Hierzu müsste in beiden Fällen Mehrsprachigkeit als zu beschreibende Kategorie angeführt werden, um den Schülern*innen zu vermitteln, dass die eigene Mehrsprachigkeit bedeutsam ist und einen wichtigen Teil der eigenen Persönlichkeit darstellt. Mehrsprachigkeit würde dadurch als besonders erfahren und nicht als Teil einer Person angesehen werden, der versteckt werden muss. Da das Lehrbuch an mehreren Stellen Mehrsprachigkeit sichtbar macht, ist nicht davon auszugehen, dass in diesen Fällen bewusst gegen das Vorhandensein von Mehrsprachigkeit gearbeitet wurde, jedoch können die genannten Stellen herangezogen werden, um Verbesserungen vorzunehmen und beschriebene Prozesse zu vermeiden.

Punkt 5:

Auf S. 14 wird in dem Lehrbuch „Deutsch für alle 1“ ein Klassengespräch als Aufgabe formuliert. Durch ein Gespräch mit gegenseitigen Fragestellungen sollen sich die Mitschüler*innen besser kennenlernen. Als Anregungen über mögliche Gesprächsthemen werden die eigenen Hobbys, die Interessen, Herkunftsländer und gesprochene Sprachen

genannt. Es wird darauf verwiesen, dass auch beherrschte Dialekte besprochen werden können. Neben dieser Aufgabe befinden sich Randnotizen, die „Dialekt“, „Erstsprache“ und die Abkürzung „BKS“ näher erklären. An diese Übung wird eine weitere Aufgabe angeschlossen, die eine Grafik mit den gesprochenen Sprachen einer Klasse zeigt. Die Schüler*innen sollen die Anzahl der Sprecher*innen der aufgelisteten Sprachen aus dem Diagramm lesen und aufschreiben. Neben Deutsch werden die Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch, Englisch, Polnisch, Tschechisch und Ungarisch angeführt.

Diese Aufgabenstellungen sollen als „key incident“ erfasst und näher analysiert werden. Vordergründig verfolgen die beschriebenen Übungen das Ziel, die eigenen Mitschüler*innen besser kennenzulernen und Ergebnisse aus Diagrammen lesen zu können. Durch die Anregungen, die das Klassengespräch anleiten sollen, die Randnotizen und das abgebildete Diagramm wird den Schülern*innen jedoch vermittelt, dass Mehrsprachigkeit die gesellschaftliche Norm darstellt. Das Diagramm stärkt dies in der Abbildung einer vorherrschenden Mehrsprachigkeit in einer Beispielklasse. Mehrsprachigkeit wird als ein erwähnenswerter Teil der eigenen Person dargestellt, soll anderen Menschen mitgeteilt werden und wird für alle sichtbar gemacht. Schülern*innen wird somit aufgezeigt, dass sie dies als Besonderheit ansehen und diese nicht verstecken sollen, um als gesellschaftliches Mitglied angesehen zu werden. Neben der abgebildeten Mehrsprachigkeit werden auch die Varietäten des Deutschen als Fertigkeiten hervorgehoben, die Personen auszeichnen. Dirim hebt dies als beispielhaften Umgang von Mehrsprachigkeit und den Varietäten des Deutschen hervor (Dirim 2021: 10). Die Anerkennung und Wertschätzung werden in Bezug auf Mehrsprachigkeit und auf die vorherrschenden Varietäten des Deutschen gegeben. Schüler*innen erfahren, dass alle vorherrschenden sprachlichen Fertigkeiten als besonders und beschreibungswürdig erfasst werden. Die gesellschaftliche Norm, die durch diese Übungen realisiert wird, ist nicht von einer Dominanz des Deutschen geprägt, sondern zeigt Mehrsprachigkeit, inklusive beherrschter Dialekte des Deutschen, als Normalität auf. Mehrsprachige Schüler*innen erfassen, dass sie nicht als abweichender Teil, sondern als vollständiges Mitglied an der Gesellschaft teilhaben können. Die Unterteilung in zwei Gruppen wird unterlassen und Prozesse des Othering werden nicht angeregt. Durch das Diagramm und das Abbilden einer Mehrsprachigkeit in der angeführten Klasse wird zudem das Vorherrschen von Mehrsprachigkeit in Klassen bestärkt. Mehrsprachige Schüler*innen und Klassen, die von Mehrsprachigkeit geprägt sind, werden als Normalfall deklariert. Diese Stelle wurde deswegen als „key incident“ herausgenommen, um aufzeigen zu können, wie Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern sichtbar gemacht und als gesellschaftliche und schulische Norm etabliert werden kann.

Punkt 6:

Das Lehrbuch „Deutsch für alle 1“ zeigt an einigen Stellen auf, wie Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern einbezogen und erkennbar gemacht werden kann, um in weiterer Folge das Bild einer mehrsprachigen Gesellschaft zu befördern. Der „key incident“ wurde bewusst ausgewählt, um ein mustergültiges Beispiel aufzuzeigen, wie Lehrbücher arbeiten können, um die vorhandene Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wertzuschätzen und Mehrsprachigkeit als Norm im schulischen Kontext von Klassenzusammensetzungen und in der Gesellschaft darzustellen. Verschiedene Sprachen werden neben deutschen Varietäten als Mehrsprachigkeit etabliert, wodurch sich alle Schüler*innen mit ihren jeweiligen Fertigkeiten als Mitglied der Gesellschaft ansehen können. Neben den positiven Beispielen, die dieses Lehrbuch bereithält, konnten jedoch auch Textstellen gefunden werden, die eine Verbesserung benötigen. Durch die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit in diesem Lehrbuch ist nicht davon auszugehen, dass die kritisch hinterfragten Textstellen der Förderung einer vorherrschenden Stellung des Deutschen als Norm gelten sollen. Die Textstellen wurden unter Punkt 2-4 besprochen und mit Verbesserungsvorschlägen verbunden, um ungewollte Prozesse des Othering oder der Etablierung des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu vermeiden. Nach vorgenommenen Veränderungen der Textstellen kann dieses Lehrbuch als beispielhaft für den Umgang und die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und den curricular geforderten Einbezug der lebensweltlichen Realität der Schüler*innen verstanden werden.

6. 3 Deutschstunde 1

Punkt 1:

Titel: Deutschstunde 1

Verlag: Veritas

Kosten: 9,53 €

Datum der Approbation: 31. Jänner 2018

Autor*in: Manuela Leb, Christoph Bergtal, Andreas Erlacher, Andrea Sonnleitner

Seitenanzahl: 171

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

Die Durchsicht des Lehrbuchs „Deutschstunde 1“ ergab, dass die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit an einigen Textstellen ersichtlich wird. In einigen Aufgabenstellungen wurde die Mehrsprachigkeit von Schülern*innen einbezogen. Zudem ist festzuhalten, dass das Lehrbuch an einigen Stellen versucht, verschiedene Sprachen zu berücksichtigen und die Erläuterung von Grammatikphänomenen mit Sprachvergleichen verbindet. Neben gelungenen Buchseiten und Aufgabenstellungen lassen sich jedoch auch Stellen vorfinden, die das Deutsche als vorherrschende Norm ansehen. In den nächsten Absätzen sollen alle Beispiele angeführt werden.

Unter dem Thema „Einander kennenlernen“ kann eine Übung auf S. 7 hervorgehoben werden. In dieser Übung sollen sich Schüler*innen gegenseitig befragen, wobei sechs Angaben vorgegeben werden. Bei einer Frage werden die Schüler*innen nach ihrem Sprachrepertoire befragt, wobei sie sich direkt nach anderen Sprachen als dem Deutschen erkundigen sollen. Die Übung dient dem Ziel, dass Schüler*innen die Mitschüler*innen besser kennenlernen. Hierdurch kann festgestellt werden, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm angesehen wird. Durch das Anführen der Frage wird den Schülern*innen aufgezeigt, dass neben dem Deutschen andere Sprache in den Klassenzimmern präsent sind und sichtbar gemacht werden sollen. Diese Stelle des Lehrbuchs motiviert Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit anderen Menschen zu zeigen und diese als bedeutsamen Teil zu erfassen. Die Klasse soll als ein Raum verstanden werden, der von Mehrsprachigkeit geprägt ist, wodurch in weiterer Folge bestätigt wird, dass Mehrsprachigkeit eine gesellschaftliche Norm darstellt. Mehrsprachigkeit wird in dieser Übung nicht nur berücksichtigt und erwähnt, sondern innerhalb eines

Klassengefüges sichtbar gemacht. Es entsteht eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit auf der Ebene der Schüler*innen, aber auch auf Klassenebene. Durch die Übung wird die vorherrschende Mehrsprachigkeit im Klassenraum erkennbar gemacht.

Im Kapitel „Ich und du- unsere Gemeinschaft“ werden auf S. 41 vier Kinder vorgestellt. Unter diesen finden sich zwei mehrsprachige Kinder vor, die sich und ihre Besonderheiten präsentieren. In einer weiterführenden Übung wird auf die Sprachkenntnisse der Schüler*innen eingegangen, da angekreuzt werden muss, welches Kind eine zweite Sprache beherrscht. Auf der gleichen Seite befindet sich eine Übung, die Schüler*innen zu einem Kurzvortrag über die eigene Person anleitet. In einem Kästchen werden sechzehn zu erwähnende Kategorien genannt, wobei auch Sprache unter diesem zu finden ist. Mehrsprachigkeit wird nicht direkt genannt, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Die zuvor genannten Übungen, die einen Fokus auf Mehrsprachigkeit legen, sind dieser vorangestellt, wodurch Schülern*innen ein bewusster Umgang und ein Zeigen dieser aufgezeigt wird. Alle drei Übungen lassen Mehrsprachigkeit in den Vordergrund treten und die Sprachenvielfalt der Schüler*innen aufzeigen. Durch das Vorstellen mehrsprachiger Kinder neben Kindern, die ausschließlich Deutsch sprechen, wird Mehrsprachigkeit als vorherrschende Norm veranschaulicht und eine Monolingualität des Deutschen ausgeschlossen. Es wird eine Auseinandersetzung mit Sprache und einer Mehrsprachigkeit als Normalität forciert. Die beschriebenen Stellen sollen im weiteren Verlauf der Analyse als „key incident“ beschrieben werden, um dies als Beispiel im Umgang mit Mehrsprachigkeit aufzuzeigen.

Auf S. 138 werden die Merkmale eines Märchens erläutert. Am unteren Ende der Seite befindet sich ein Vorschlag, der zu einem Klassenprojekt anleitet. Dieser enthält die Idee, dass weltweite Märchen in einer gemeinsamen Mappe gesammelt werden sollen. Verbunden wird dies mit der Formulierung: „Sind in deiner Klasse Jugendliche, deren Familie aus einem anderen Land stammt?“ (Leb et al. 2021: 138). Durch diese Frage sollen Schüler*innen motiviert werden, Märchen unterschiedlichster Länder mitzunehmen und diese zu vergleichen. Dies kann kritisch betrachtet werden, da Kinder auf ihre Herkunft reduziert werden, jedoch kann in Bezug auf Mehrsprachigkeit auch eine andere Sichtweise erkannt werden. Mehrsprachigkeit wird als Aufgabe nicht erfragt, jedoch lässt die Frage vermuten, dass eine mehrsprachige Schüler*innenschaft wahrgenommen werden soll. Die Frage kann eine Beschäftigung mit der Sprachenvielfalt der Klasse veranlassen, wodurch mehrsprachige Schüler*innen ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens geholt werden. Die Aufgabe zeigt keine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, jedoch kann die Bearbeitung dieser zu einem Einbeziehen mehrsprachiger Schüler*innen im Unterricht bewirken. Kinder werden möglicherweise veranlasst, Märchen in

anderen Sprachen in den Unterricht einzubringen, wodurch Märchen auf mehrsprachiger Ebene behandelt werden. Durch die Möglichkeiten, die diese Aufgabe beinhaltet, kann dies durchaus als ein Ansatz gesehen werden, um Mehrsprachigkeit im Unterricht und in den Klassenzimmern deutlich werden zu lassen. Lehrbücher sollen Anreize schaffen, die von der Lehrkraft aufgenommen werden, um das Unterrichtsgeschehen zu gestalten. Die beschriebene Aufgabenstellung kann in diesem Sinn als ein Anreiz gesehen werden, den das Lehrbuch indirekt schafft, um Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht aufkommen zu lassen. Mehrsprachige Schüler*innen würden hierdurch eine Wertschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten erfahren, die die Annahme vermeiden lässt, dass Mehrsprachigkeit als Abweichung einer gesellschaftlichen Norm ist.

Nachfolgend sollen zwei weitere Übungen genannt werden, die Sprache und Mehrsprachigkeit einbeziehen. Die Beschreibung von Nomen und der Unterscheidung bestimmter Artikel nach dem grammatikalischen Geschlecht wird ein Sprachvergleich mit dem Englischen angesetzt. Das Artikelsystem des Deutschen wird mit jenem des Englischen verglichen, wodurch den Schülern*innen Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst gemacht werden sollen. Es wird nicht auf eine Mehrsprachigkeit der Schüler*innen verwiesen, jedoch kann dies als Anlass gesehen werden, um andere Sprachen neben der deutschen Sprache in den Unterricht einzubinden. Schüler*innen sollen durch einen Sprachvergleich angeleitet werden, Verknüpfungen zwischen Sprachsystemen herzustellen und eine nähere Beschäftigung mit diesen zu durchlaufen. Mehrsprachige Schüler*innen können bekräftigt werden, ihre Sprachen und Sprachsysteme heranzuziehen und Unterschiede oder Gemeinsamkeiten auch im Deutschunterricht zu äußern. Wie oberhalb erläutert, kann auch diese Stelle des Lehrbuchs indirekt dazu führen, dass Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbezogen wird und in weiterer Folge als gesellschaftliche Norm verstanden wird.

Konkreter wird dies auf S. 48 in der Übung 9 eingefordert. Schüler*innen werden durch eine Frage dazu angeleitet, über die eigenen Sprachen und deren Artikelsysteme nachzudenken und dies zu äußern. Die Aufgabe lautet: „Sprichst du noch eine weitere Sprache oder sind in deiner Klasse Jugendliche mit einer anderen Muttersprache? Gibt es auch in dieser Sprache zu jedem Nomen einen Artikel? Sprecht darüber“ (ebd.: 48). Der Gebrauch des Wortes „Muttersprache“ müsste in der Formulierung durch „Erstsprache“ ersetzt werden, jedoch kann das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit als klares Ziel definiert werden. Schüler*innen werden angeregt, über Sprachsysteme zu reflektieren und die Mehrsprachigkeit zu zeigen. Die eigene Mehrsprachigkeit soll nach außen getragen und im Klassenverband besprochen werden. Das Beispiel lässt deutlich werden, dass Deutsch nicht als gesellschaftliche Norm angesehen wird,

die als Ausgangslage für sprachliche Überlegungen genutzt werden soll. Viel eher wird Mehrsprachigkeit als Basis für Sprachbetrachtungen herangezogen, wodurch diese als führende gesellschaftliche Norm betont wird. Schülern*innen wird bewusst gemacht, dass Deutsch nicht das Ziel gesellschaftlicher Bestrebungen ist, sondern Mehrsprachigkeit und das Beherrschen anderer Sprachen als vordergründig angestrebt werden muss.

Neben diesen Beispielen, die ausführen, wie Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern berücksichtigt werden kann, sollen nun weitere Stellen dargestellt werden, die andere Prozesse bewirken. An sechs Stellen kann in diesem Lehrbuch erkannt werden, dass durch die verwendete Formulierung eine Monolingualität des Deutschen hervorgerufen wird. Dies wird durch ein Phänomen verursacht, das bereits in den anderen Lehrwerken vorgefunden werden konnte. Die Auseinandersetzung mit Elementen der Grammatik und der Orthografie werden mit den Pronomen „unser“ und „wir“ verbunden. Das Possessivpronomen „unser“ wird an drei Stellen mit dem Wort „Sprache“ verknüpft, wodurch das Deutsche sehr stark in den Vordergrund tritt. Der Einsatz von „wir“ ist in Erläuterungen zu den Merkmalen des Verbs an drei Stellen anzutreffen. Das Ziel der Textstellen ist die nähere Beschäftigung mit grammatikalischen Phänomenen. Als verdeckte Botschaft kann jedoch die Konstruktion einer gesellschaftlich dominierenden Monolingualität des Deutschen verstanden werden.

Bestärkt wird dies durch ein Beispiel auf S. 61. In einem Informationskästchen wird der Unterschied von das und dass erläutert. Um einen richtigen Gebrauch zu gewährleisten, wird der Dialekt als Bezugssystem angeführt, um „das“ zu verwenden. Durch das Anführen der dialektalen Wörter „des“ und „dös“ wird das Deutsche mit seinen Varietäten als gesellschaftliche Norm festgehalten. Für Schüler*innen, die den Dialekt nicht beherrschen, stellt dies keine Unterstützung dar, sondern lässt sie als „anders“ erscheinen. Dies beinhaltet Otheringprozesse nach Edward Said, wodurch Schüler*innen, die sich durch die Kenntnis des Dialekts auszeichnen, als dominierende Gruppe präsentiert werden. Auf dieser Basis werden das Deutsche und dessen Varietäten als gesellschaftlich vorherrschende Norm konstruiert. Mehrsprachigkeit wird nicht berücksichtigt und als Bezugsnorm der Gesellschaft ausgeschlossen.

Obwohl Sprachen an mehreren Stellen Einzug in das Lehrbuch fanden, soll jedoch eine Stelle hervorgehoben werden, in welcher Mehrsprachigkeit „ausgelassen“ wird. Auf S. 36 wird eine Übersicht für das Verfassen einer Personenbeschreibung gegeben. Es werden fünf Kategorien angeführt, die in einem Text über eine Person enthalten sein sollten. Diese betreffen die äußere Erscheinung, die Kleidung und Besonderheiten. Unter der Kategorie „Besonderheiten“ wird die

Stimme als Merkmal genannt, Sprachkenntnisse werden jedoch nicht angeführt. Das Auslassen von Mehrsprachigkeit führt zu der Annahme, dass diese nicht als Teil einer Persönlichkeit verstanden wird. Ähnliche Stellen konnten auch in anderen Lehrbüchern entdeckt werden. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren durch diese Stelle, dass die Stimme als beschreibungswürdig angesehen wird, jedoch andere Sprachkenntnisse nicht beinhaltet. Das Ausklammern von Mehrsprachigkeit führt zu einer Geringschätzung dieser, wodurch die Bedeutung dieser auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene verloren wird. Eine Personenbeschreibung könnte als Anlass genommen werden, um die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, aber auch der Gesellschaft erkennbar zu machen. Das Auslassen dieser bewirkt jedoch das Gegenteil und bewirkt, dass diese als unsichtbarer Teil einer Person fortbestehen soll.

Punkt 5:

Auf S. 41 werden in dem Lehrbuch „Deutschstunde 1“ zwei Jungen und zwei Mädchen vorgestellt. Die kurzen Texte beinhalten Informationen über die Persönlichkeit der vier Kinder. Präsentiert werden unter anderem ein Mädchen namens Luana und ein Junge namens Kemal. Bei beiden Kindern werden die Sprachkenntnisse angeführt, wodurch beide als mehrsprachig erscheinen. Luana beherrscht die deutsche und albanische Sprache und Kemal spricht Türkisch und Deutsch. In Übung zwei sollen die Schüler*innen ihre eigene Situation mit jener der vorgegebenen Texte vergleichen und Gemeinsamkeiten oder Unterschiede festhalten. Die anschließende Übung soll das Textverständnis überprüfen, wobei die Vorgaben den entsprechenden Kindern zugeordnet werden müssen. Als erste Angabe wird das Beherrschen einer zweiten Sprache neben dem Deutschen gemacht.

Diese Aufbereitung des Lehrbuchs soll als „key incident“ näher betrachtet werden, um sie als Beispiel im Umgang mit Mehrsprachigkeit hervorzuheben. Die Formulierung der Aufgaben veranlasst zwei Prozesse. Durch das Vorstellen zweier mehrsprachiger Kinder wird Mehrsprachigkeit nicht als „Randphänomen“ verstanden, sondern als gesellschaftlich vorherrschende Norm verstanden. Schüler*innen nehmen in der Bearbeitung der Aufgabe wahr, dass Mehrsprachigkeit die Gesellschaft prägt und diese ausmacht. Mehrsprachige Schüler*innen fühlen sich somit anerkannt und als formender Teil der Gesellschaft verstanden. Mehrsprachigkeit wird nicht als Ausgrenzungsmerkmal verwendet, sondern als anzustrebendes gesellschaftliches Ziel deklariert. Das Deutsche tritt somit in den Hintergrund und wird nur als Teil der Mehrsprachigkeit angesehen, jedoch nicht über andere Sprachen erhoben. Durch die weiterführende Aufgabe wird von Schülern*innen verlangt, dass sie ihre eigene

Lebenssituation mit den beschriebenen vergleichen. In dieser Hinsicht können mehrsprachige Kinder sich in den Personen Kemal und Luana erkennen und Gemeinsamkeiten im Unterricht äußern. Das Ansetzen dieser Aufgabe als Gruppenarbeit ermöglicht es, dass mehrsprachige Schüler*innen im Klassenverband sichtbar werden und über ihre Sprachkenntnisse mit Mitschüler*innen sprechen. Die in den Angaben konstruierte Realität wird durch das stattfindende Gespräch in der Gruppe auf schulischer Ebene verstärkt. Mehrsprachige Schüler*innen und deren sprachliche Fähigkeiten werden ins Zentrum des Deutschunterrichts gestellt, wodurch das Deutsche keine Vorrangstellung erfährt und nicht als anzustrebende Norm verstanden wird. Abgeschlossen wird dies durch die dritte Übung, die die Mehrsprachigkeit von Luana und Kemal erneut in den Mittelpunkt rückt. Verstärkt wird dies durch die Anordnung der Angaben, dass die Frage nach den Sprachkenntnissen an oberster Stelle angeführt wird. Mehrsprachigkeit wird als wesentliches Element einer Person und der gesellschaftlichen Realität veranschaulicht, wodurch die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen wertgeschätzt werden.

Die Aufnahme dieser Übungen und Aufgabenformate in die Deutschlehrbücher veranlasst, dass Deutsch nicht als erhabene Sprache und Bezugsnorm verstanden wird. Die Einbeziehung und die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit ist nicht nur curricular gefordert (siehe Kapitel 2), sondern kann in Anlehnung an das erläuterte Beispiel das Bewusstsein von Schülern*innen prägen. Mehrsprachigkeit stellt die gesellschaftliche Norm dar, wie dies in Kapitel 3 in Bezug auf Österreich gezeigt wurde. Lehrbücher müssen es als ihre Aufgabe ansehen, gesellschaftliche Gegebenheiten abzubilden, wodurch Mehrsprachigkeit in diesen sichtbar gemacht werden muss. Darüber hinaus stellt der Einbezug lebensweltlicher Realitäten der Schüler*innen ein Kriterium der Kommission dar, die für die Approbation von Lehrbüchern verantwortlich ist (siehe Kapitel 2). In der lebensweltlichen Realität von Kindern im Schulwesen ist Mehrsprachigkeit als lebensweltliche Realität anzusehen und als Kriterium für ein Lehrbuch anzusehen. Die Berücksichtigung innerhalb dieses Lehrbuchs kann als mustergültig beschrieben und als Vorlage für andere Lehrbücher gelten, um Mehrsprachigkeit in Deutschlehrbüchern als gesellschaftliche Norm erscheinen zu lassen.

Punkt 6:

Die Analyse des Lehrbuchs „Deutschstunde 1“ zeigt, dass Mehrsprachigkeit in den Aufgabenformaten berücksichtigt und in den Vordergrund gehoben wird. Sie wird nicht nur genannt, sondern als gesellschaftliche Norm festgesetzt. Das Deutsche erfährt somit keine Erhöhung und wird im Zuge der Mehrsprachigkeit neben anderen Sprachen als sprachliche

Ressource mitgedacht. Dieses Lehrbuch kann nicht als Pseudo- Nudge verstanden werden, das von staatlicher Seite eingesetzt wird, um Deutsch als dominierende Sprache in der Gesellschaft zu verankern. Jedoch lassen sich auch in diesem Lehrbuch einige Stellen vorfinden, die von einer deutschsprachigen Norm ausgehen. Dies wurde anhand des Einsatzes der Pronomen „wir“ und „unser“ gezeigt. Es ist zu bezweifeln, dass diese Beschreibungen bewusst gesetzt wurden, um eine Monolingualität des Deutschen zu konstruieren, da die Stellen, die Mehrsprachigkeit miteinbeziehen, überwiegen. Sie können jedoch als Anlass gesehen werden, um Verbesserungen vorzunehmen und unerwünschte Prozesse zu vermeiden.

6. 4 ganz klar Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: ganz klar Deutsch 1

Verlag: Jugend & Volk

Kosten: 8,63 €

Datum der Approbation: 9. Dezember 2004

Autor*in: Wolfgang Gruber, Gertraud Hilger

Seitenanzahl: 176

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkt 2-4:

Die nähere Betrachtung des Lehrbuchs „ganz klar Deutsch 1“ lässt erkennen, dass Mehrsprachigkeit nur auf einer Seite des Lehrbuchs Berücksichtigung fand. Diese können jedoch einigen Stellen gegenübergestellt werden, die die deutsche Sprache, in diesem Lehrbuch die österreichische Varietät des Deutschen, als sprachliche Norm der Gesellschaft etablieren. Mehrsprachigkeit wird von dieser ausgegrenzt und als „nicht- österreichisch“ in den Aufgaben konstruiert. Diese Annahme soll an den entdeckten Beispielen näher erläutert werden.

Auf Seite 10 lernen Schüler*innen sich vorzustellen. Dies ist dem Thema „Sprechen und Schreiben“ zugeordnet. Als zu beschreibende Kategorien einer Präsentation der eigenen Person werden das Alter, der Name, das Geburtsdatum, das Sternzeichen, der Geburtsort inklusive Land und eigene Vorlieben genannt. Sprachen werden jedoch nicht als eigene Kategorie angeführt. Das erläuterte Beispiel lässt ersichtlich werden, dass Mehrsprachigkeit ausgeklammert und als nicht „beschreibungswürdig“ deklariert wird. Schüler*innen erfahren in der Bearbeitung dieser Aufgabe, dass beherrschte Sprachen keinen wesentlichen Teil ihrer Persönlichkeit darstellen. Das Land und der Geburtsort müssen genannt werden, Sprache findet jedoch keine Berücksichtigung. Das Auslassen von Sprache als darzustellendes Charakteristikum einer Person ist mit einer Geringschätzung von Mehrsprachigkeit verbunden. Mehrsprachigen Schüler*innen wird vermittelt, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten keinen Teil ihrer Persönlichkeit darstellen, der anderen Menschen präsentiert werden soll. Dies veranlasst, dass vorhandene Mehrsprachigkeit verdeckt und unsichtbar gemacht wird, wodurch eine gesellschaftliche Realität verschleiert wird.

In weiterer Folge sollen drei Seiten des Lehrbuchs hervorgehoben werden. Unter dem Thema „Erlebnisse“ ist eine Geschichte abgedruckt, die Sätze im Dialekt beinhaltet. In der anschließenden Aufgabe müssen dialektale Wörter in die Standardsprache überführt werden. Es wird nicht nur davon ausgegangen, dass Schüler*innen die Varietät des Deutschen verstehen und diese in Standardsprache übertragen können, sondern diese Varietät des Deutschen wird durch den Text und die Aufgabe hervorgehoben. Durch das Hervorkehren der Varietät erfährt diese eine Vorrangstellung, wodurch sie als gesellschaftliche anzunehmende Norm konstruiert wird. Diese Seiten des Lehrbuchs führen nicht nur zu einer Überhöhung der deutschen Sprache, sondern einer Varietät des Deutschen, die als sprachliche Normalität angesehen wird. Schüler*innen, die dieser nicht mächtig sind, werden hierdurch von einer konstruierten Norm ausgeschlossen. Diese Stelle soll im Anschluss als „key incident“ einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Verbunden mit einem Beispiel auf S. 30 kann aufgezeigt werden, dass es sich bei der Varietät des Deutschen, um die österreichische Varietät handelt. Unter dem Thema „Steckbrief“ werden vier Personen vorgestellt und ihr Aussehen detailliert beschrieben. Eine der Personen trägt den Namen Michael und wird mit folgendem Satz beschrieben: „In meinem rechten Ohr trage ich ein silbernes Flinserl“ (Gruber, Hilger 2006: 30). Die Verwendung des Wortes „Flinserl“ zeigt, dass die österreichische Varietät des Deutschen als gesellschaftliche Norm angesehen und antizipiert wird. Es kann keine Erklärung in einer Randnotiz vorgefunden werden, wodurch anzunehmen ist, dass das Verstehen dieser Varietät erwartet wird. Durch die fehlende Hilfestellung und den Gebrauch des Wortes in einer Personenbeschreibung lässt das Buch die österreichische Varietät als sprachliche Norm erscheinen. Schüler*innen erfahren in der Bearbeitung der Aufgabe, dass das Beherrschen und Verstehen dieser als anzustrebendes Ziel gilt, wodurch Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung anderer Sprache ausgeschlossen wird. Die Übung macht einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) ersichtlich, der in der österreichischen Varietät der deutschen Sprache gesehen wird. Dies lässt Schüler*innen verstehen, dass sie nur an dieser gemessen werden und sich durch das Beherrschen dieser auszeichnen können. Das Vorherrschen anderer Sprache neben der deutschen Sprache wird als Realität ausgeklammert.

Ein weiteres Phänomen, das in fast allen anderen analysierten Deutschlehrbüchern aufgefunden werden konnte, kann auch in diesem Lehrbuch entdeckt werden. Der Einsatz des Personalpronomens „wir“ wird auch im Lehrbuch „ganz klar Deutsch 1“ vollzogen, um die deutsche Sprache als Bezugsnorm zu konstruieren. Insgesamt konnten acht verschiedene Stellen gefunden werden, die das Pronomen gebrauchen und einmal wird zusätzlich „uns“

verwendet, um gleiche Prozesse auszulösen. Wie auch in den anderen Lehrbüchern lässt sich der Gebrauch der Pronomen in den Erläuterungen zu grammatikalischen Elementen der deutschen Sprache vorfinden. In diesem Lehrbuch werden die Formulierungen „wir sprechen“, „wir erkennen“, „wir bezeichnen“, „wir unterscheiden“, „wir können“, „nennen wir“ und „die uns helfen“ benutzt. Durch das Personalpronomen „wir“ wird eine Zielgruppe definiert, für die die Aufgaben des Lehrbuchs ausgerichtet werden. Besetzt wird diese durch Deutschsprechende, die als Bezugsnorm hervorgehoben werden. Verknüpft mit den Feststellungen zuvor beschriebener Auszüge des Lehrbuchs, kann angenommen werden, dass die Sprecher*innen der österreichischen Varietät als „wir“ verstanden werden. Dirim zeigte bereits in ihrer Analyse eines Interviewbeitrags, wie die Konstruktion der österreichischen Varietät als sprachlich vorherrschende Norm herangezogen wird, um Ausgrenzungen zu legitimieren (Dirim 2021:9). Sie beschreibt Prozesse des Othering, die ausgelöst werden, wobei die Sprecher*innen der Varietät der mächtigeren Gruppe „Wir“ und Menschen, die diese nicht beherrschen, den „Anderen“ zugeordnet werden (ebd.: 14). Diese Prozesse werden an dieser Stelle auch im Lehrbuch deutlich. Die österreichische Varietät des Deutschen wird als sprachlich vorherrschende Norm der Gesellschaft konstruiert, wodurch sie der mächtigeren Gruppe „Wir“ zugeordnet werden. Bestärkt wird dies durch den Gebrauch des Personalpronomens in den beschriebenen Textstellen, wodurch „wir“ im Sinne einer österreichischen Varietät als Norm erhöht wird. Schüler*innen, die dieser Norm nicht entsprechen, werden der „schwächeren“ Gruppe der „Anderen“ zugeordnet, wodurch sie dieser untergeordnet werden. Verbunden ist dies mit Machtprozessen, da der vorherrschenden Gruppe mehr Macht und Handlungsräume zugestanden werden als der Gruppe der „Anderen“. Vordergründig verfolgen die Übungen das Ziel, den Schülern*innen grammatikalische Inhalte der deutschen Sprache näher zu erläutern. Diese Hilfestellungen enthalten jedoch eine versteckte Absicht, die in der Konstruktion der österreichischen Varietät als gesellschaftlich vorherrschende Norm besteht. In dieser Hinsicht werden Aufgaben innerhalb dieses Lehrbuches genutzt, um Diskriminierungsprozesse auszulösen und diese auf Basis einer konstruierten gesellschaftlichen Norm zu legitimieren. Schüler*innen, die dieser nicht gerecht werden können, werden von der Norm ausgeschlossen und erfahren in der Bearbeitung dieser Aufgaben Diskriminierung. Besonders deutlich wird dies auf S. 150, in welcher in einer Erklärung der österreichischen Varietät das Personalpronomen „wir“ eingesetzt wird. Folgende Formulierung lässt sich vorfinden: „In der österreichischen und bayrischen Mundart und in der Umgangssprache sprechen wir (außer in Vorarlberg) das als des, dass jedoch mit einem a und lang: das“ (Gruber, Hilger 2006: 150). Die österreichische Varietät des Deutschen wird nicht nur näher erklärt, sondern mit dem

Personalpronomen „wir“ verbunden. Dies lässt sichtbar werden, dass die mächtigere Gruppe des „Wir“ von den Sprechern*innen dieser Varietät besetzt wird. In diesem Beispiel werden sie direkt als Zielgruppe der Erklärung angesprochen, wodurch andere, die diese nicht aufweisen können, von der Zielgruppe ausgeschlossen werden. Dies führt nicht nur zur Konstruktion einer gesellschaftlichen Norm, sondern beinhaltet, dass Schüler*innen auf Basis der österreichischen Varietät in eine Aufgabe inkludiert bzw. von dieser ausgeklammert werden.

Auf S. 167 werden unter dem Thema „Rechtschreibung“ Entlehnungen in die deutsche Sprache beschrieben. Eingeführt wird diese Erklärung mit dem Satz: „Fremdwörter stammen aus anderen Sprachen, werden aber in unserer Sprache häufig verwendet“ (ebd.: 167). Der Einfluss anderer Sprachen wird dem Possessivpronomen „unserer“ gegenübergestellt. Obwohl diese Stelle des Lehrbuchs das Existieren und das Einwirken anderer Sprachen auf die deutsche darstellen sollte, wird sie für das Hervorheben der deutschen Sprache verwendet. Der Gebrauch des Possessivpronomens lässt in diesem Zusammenhang ersichtlich werden, dass das Beherrschen einer anderen Sprache abseits der Deutschen nicht als Norm angesehen wird. Die gesellschaftliche Norm wird in einer dominierenden Stellung des Deutschen angesehen, die als alleinige Bezugsnorm deklariert wird. Dies stellt nicht nur keinen Einbezug von Mehrsprachigkeit dar, sondern lässt erkennen, dass diese als Abweichung einer gesellschaftlich etablierten Norm angesehen wird. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren hierdurch, dass als Abweichung der Norm angesehen werden, wodurch ihnen verdeutlicht wird, dass sie diese verstecken müssen, um eine vollständige gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Sprache wird eingesetzt, um Diskriminierungen zu legitimieren und Mehrsprachigkeit als Abweichung von einer gesellschaftlichen Norm auszuklammern.

Vor der Analyse des „key incidents“ sollen zwei weitere Textstellen betrachtet werden. Auf S. 24 ist unter dem Thema „über Ereignisse und Gefühle sprechen“ Übung 4 hervorzukehren, die Schüler*innen veranlasst, die Herkunft ihrer Mitschüler*innen zu erfragen. Eingeführt wird diese Aufgabe durch folgenden Satz: „In deiner Schule gibt es wahrscheinlich Kinder aus verschiedenen Ländern oder Kinder, deren Eltern aus anderen Ländern kommen“ (ebd.: 24). Anschließend werden Schüler*innen aufgefordert mit Schülern*innen im Gespräch mit den Mitschülern*innen, die Länder zu vergleichen. Die Herkunft wird als ein Indikator bestimmt, der sichtbar gemacht und mit Österreich verglichen werden soll. Das Ausklammern von einer vorherrschenden Mehrsprachigkeit in einer gleichzeitigen Hervorhebung der Herkunft einer Person lassen deutlich werden, dass Österreich und die österreichische Varietät als gesellschaftlich vorherrschende Norm verstanden werden, die durch die einzelnen Textstellen des Buches legitimiert und verankert werden soll.

Verknüpft wird dies auf S. 25 mit einer weiteren Aufgabe, in welcher Schüler*innen präsentiert werden sollen. Hierbei sollen nach Angaben des Buches das Alter, das Herkunftsland, die Muttersprache, die verbrachte Zeit in Österreich und die familiären Verhältnisse veranschaulicht werden. Durch die anschließende Aufgabenstellung wird die zuvor erläuterte Annahme bestätigt. Es findet sich folgende Formulierung vor: „Welche nicht-österreichischen Schülerinnen und Schüler erzählen, wie sie das Leben der österreichischen Kinder sehen?“ (ebd.: 25). Mehrsprachigkeit wird nur an dieser Stelle sichtbar gemacht und hierbei eingesetzt, um sie als „nicht-österreichisch“ anzusehen. Die österreichische Varietät wird nicht nur als Norm konstruiert, sondern das Beherrschen anderer Sprachen wird als Ausgrenzungsfaktor verwendet, um Schüler*innen als nicht zugehörig zu beschreiben. Auch in diesem Beispiel wird die österreichische Varietät als Diskriminierungsgrundlage herangezogen, um mehrsprachige Schüler*innen von der Gesellschaft auszuschließen. Deutlich wird dies durch die Verbindung von Mehrsprachigkeit mit „nicht-österreichisch“, wodurch Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm im österreichischen Raum verneint und ausgeschlossen wird. Diese Ausgrenzung veranlasst die Zuordnung mehrsprachiger Schüler*innen in die Gruppe der „Anderen“, die als Abweichung der Norm deklariert und in ihren Handlungsspielräumen eingeschränkt werden. Eine Aufgabe, die als vordergründiges Ziel das Kennenlernen der Mitschüler*innen angibt, wird eingesetzt, um diese als „nicht-österreichisch“ sichtbar zu machen, um sie in weiterer Folge von der etablierten Norm auszuschließen. Mehrsprachige Schüler*innen werden vor der Klasse durch die Aufgabe nicht nur als „nicht-österreichisch“ präsentiert, sondern müssen erfahren, dass sie von der gesellschaftlichen Norm ausgeschlossen werden. Zugeordnet wird dies dem Thema „Miteinander umgehen“, wodurch das Paradox dieser Aufgabe seine Zuspitzung findet.

Punkt 5:

Auf den Seiten 17- 19 ist unter dem Thema „Erlebniserzählungen“ eine Geschichte von Reinhold Stecher abgedruckt. In dieser wird das Erlebnis eines Jungen erzählt, der für die Familie Milch holen sollte. Innerhalb dieser Erzählung werden Sätze im Dialekt eingebaut, die durch Kursivsetzung und Fettdruck hervorgehoben werden. In einer anschließenden Aufgabe auf S. 19 werden die einzelnen Sätze erneut angeführt und mit der Aufforderung verbunden, die dialektalen Wörter in die Standardsprache zu überführen.

Dieses Beispiel soll als „key incident“ erfasst und näher analysiert werden. Diese Buchseiten dienen einer Hervorhebung einer Varietät des Deutschen, die als sprachliche Norm angesehen werden soll. Sie wird nicht nur in dem Text eingebaut, sondern durch Kursivsetzung und

Fettdruck von der Standardsprache abgehoben, wodurch sie betont wird. Die Feststellung, dass sie als sprachliche Norm angesehen wird, kann mit der anschließenden Aufgabenstellung erklärt werden. Es wird angenommen, dass die Varietät des Deutschen verstanden und beherrscht wird, um in weiterer Folge standardsprachliche Entsprechungen aufschreiben zu können. Auf keiner Seite wird eine Hilfestellung oder eine Erläuterung der Bedeutungen gegeben. Viel eher findet sich nahe der „Übersetzungsaufgabe“ eine Sprechblase mit dem Satz „Wer ma glei hobn!“ (ebd.: 19) vor. Dies lässt deutlich werden, dass das Überführen dialektaler Begriffe in die Standardsprache kein Problem darstelle, wodurch das Beherrschen der Varietät des Deutschen vorausgesetzt wird. Schüler*innen erfahren durch diese Aufgabe, dass das Beherrschen des Dialekts ein anzustrebendes Ziel darstellt. Jene, die über diese Kenntnisse nicht verfügen, werden von der Bearbeitung der Aufgabe und der konstruierten gesellschaftlichen Norm ausgeschlossen. Dirim beschreibt dies in ihrer Analyse eines Interviewbeitrags, der die österreichische Varietät des Deutschen als Basis für Diskriminierung einsetzte und abweichende Varietäten von der konstruierten Norm ausschloss (Dirim 2021: 9). Verknüpft wurde dies, wie bereits zuvor erläutert wurde, mit Prozessen des Othering, wobei Sprecher*innen der österreichischen Varietät als mächtigeres „Wir“ erscheinen. Dies kann auf den „key incident“ übertragen werden. Jene Schüler*innen, die die Aufgabe erfüllen können, erfahren sich als das „Wir“, wobei jene, denen die Erfüllung der Aufgabe verwehrt wird, der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet werden. Durch die Hervorhebung des Dialektalen wird ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) in Form der etablierten Dominanz der österreichischen Varietät konstruiert.

Im Kontext des staatlichen Paternalismus, der Angebote schafft, um bestimmte Vorstellungen im sprachlichen oder auch kulturellen Bereich zu erreichen (siehe Kapitel 3), kann das Lehrbuch als ein solches Angebot angesehen werden. Durch das Schaffen eines Angebotes werden einzelne Inhalte ausgewählt und andere ausgeschlossen. Anhand des Lehrbuches als Angebot kann davon ausgegangen werden, dass die deutsche Sprache bzw. die österreichische Varietät als Vorstellung im sprachlichen Bereich aufgenommen und Mehrsprachigkeit von diesem ausgegrenzt wurde. Dahingehend kann dieses Lehrbuch durch die Aufbereitung der Aufgaben als ein staatliches Angebot gesehen werden, das gesetzt wird, um die österreichische Varietät des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu deklarieren und als erstrebenswertes Ziel anzusehen.

Punkt 6:

Die Analyse des Lehrbuchs „ganz klar Deutsch 1“ zeigt, dass Mehrsprachigkeit keine Berücksichtigung in diesem findet. An den einzigen Stellen, an denen andere Sprachen erwähnt werden, werden diese eingesetzt, um Schüler*innen, die andere Sprachen beherrschen, als „nicht-österreichisch“ darzustellen. Die erläuterten Textstellen lassen darauf schließen, dass die österreichische Varietät des Deutschen als „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) konstruiert werden soll. Die Beschäftigung mit den ausgewählten Stellen des Lehrbuchs lassen dieses als Pseudo- Nudge verstehen, welches von staatlicher Seite als Angebot gelistet wird, um die österreichische Varietät als gesellschaftliche Norm zu etablieren und Mehrsprachigkeit von dieser auszuschließen. Begründet wird dies in der fehlenden Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, die als Kriterium einer Approbation durch die Verankerung in den Lehrplänen vorliegt. Zudem erfährt Mehrsprachigkeit in der Einbindung dieses Lehrbuchs eine negative Konnotation, die eingesetzt wird, um mehrsprachige Schüler*innen zu diskriminieren und sie als Abweichung einer Norm darzustellen.

6. 5 Gemeinsam Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: Gemeinsam Deutsch 1

Verlag: Jugend & Volk

Kosten: 8,22 €

Datum der Approbation: 25. Oktober 2013

Autor*in: Petra Klug, Saskia Nüßle, Marc Pieler

Seitenanzahl: 230

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkt 2-4:

Bei der Durchsicht des Lehrbuchs „Gemeinsam Deutsch 1“ konnten keine Stellen erkannt werden, die Mehrsprachigkeit miteinbeziehen oder offenkundig berücksichtigen. Drei Stellen können bestimmt werden, die Sprache erwähnen bzw. das Englische einbeziehen. Über die englische Sprache hinaus wird jedoch keine weitere Sprache oder eine Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in die Aufgaben integriert. An einigen Textstellen wird ersichtlich, dass die deutsche Sprache als gesellschaftliche Norm konstruiert und durch die Aufgabenstellungen verstärkt wird. In weiterer Folge sollen alle Beispiele kurz erläutert und näher betrachtet werden.

Die erste Seite des Lehrbuchs leitet das Kapitel „Willkommen in der Schule“ ein und fordert die Schüler*innen auf, die Umrisse der eigenen Hand abzuzeichnen. In diese sollen persönliche Merkmale geschrieben werden. Es werden einige Beispiele gegeben, die als Kennzeichen angeführt werden können. Neben den Vorlieben, Bekanntschaften und den Eigenschaften wird auch das Merkmal „Sprachen“ angeführt. Angegeben wird dies durch „Sprache(n)“. Die Kategorie wird genannt, jedoch nicht näher ausgeführt, wodurch Mehrsprachigkeit nicht direkt sichtbar wird. Die Pluralform, die durch das „n“ in der Klammer ausgedrückt wird, deutet auf das Vorherrschen mehrerer Sprachen an, die Schüler*innen auszeichnen. Mehrsprachigkeit wird nicht direkt berücksichtigt, kann durch die Pluralform grundsätzlich antizipiert werden. Durch die Nennung von Sprachen als Kategorie nehmen Schüler*innen sie als Teil der eigenen Persönlichkeit und als Kennzeichen dieser wahr. Dies verleitet mehrsprachige Schüler*innen ihre Sprachfähigkeiten als ein wichtiges persönliches Merkmal zu erfassen, wodurch sie in einem anschließenden Gespräch im Unterrichtsgeschehen erkennbar gemacht werden kann.

Mehrsprachigkeit erfährt somit auf persönlicher und schulischer Ebene eine Wertschätzung, die Schüler*innen in der Bearbeitung der Aufgabe im Unterricht verspüren.

Unter dem Kapitel „Bildgeschichten“ findet sich auf S. 146 eine Erklärung zu der Gestaltung einer Mindmap. In einem Informationskästchen werden die Bedeutung, die Herkunft und die Vorgehensweise in der Anwendung der Methode erläutert. Hierbei wird auf die englische Herkunft des Wortes verwiesen und mit einer Übersetzung verknüpft. Diese Stelle kann nicht als eindeutiges Beispiel herangezogen werden, in welchem Mehrsprachigkeit eine Berücksichtigung findet und als Norm etabliert wird, jedoch kann ein Einfluss einer anderen Sprache neben der deutschen und das Sichtbarmachen dieser als positiv unterstrichen werden. Im Kontext der Entlehnungen wird der Einfluss der englischen Sprache auf die deutsche aufgezeigt. Dies verdeutlicht, dass das Deutsche nicht einer isolierten Sprachbetrachtung unterzogen, sondern im Umfeld anderer Sprache gedacht wird. Vorherrschende Mehrsprachigkeit wird durch diese Aufbereitung nicht sichtbar gemacht, jedoch kann dies einen Anlass darstellen, um Entlehnungen ins Deutsche in Bezug auf Anglizismen oder anderer Sprachen zu besprechen. Schüler*innen würden durch ein stattfindendes Unterrichtsgespräch möglicherweise veranlasst werden, andere Sprachkenntnisse in den Deutschunterricht einfließen zu lassen bzw. den Einfluss anderer Sprachen auf die deutsche zu hinterfragen. Die Stelle berücksichtigt Mehrsprachigkeit nicht, sie kann jedoch in Folge eine Auseinandersetzung mit dieser herstellen.

Eine konkrete Aufforderung zum Einbezug einer Sprache in den Deutschunterricht lässt sich auf der vorletzten Seite des Kapitels „Bildgeschichten“ entdecken. Auf dieser Seite werden Vorschläge für die Weiterarbeit mit Bildgeschichten in anderen Fächern unterbreitet. Für das Fach „Technisches und textiles Werken“ wird die Idee vorgestellt, dass Sprechblasen auf Englisch beschriftet werden könnten. Die Aufgabe wird nicht näher erläutert. Auch durch diese Aufgabe wird Mehrsprachigkeit nicht sichtbar gemacht oder als gesellschaftliche Norm konstruiert, jedoch stellt sie eine Art des Einbezugs von Mehrsprachigkeit dar. Schüler*innen und Lehrkräfte werden motiviert, Inhalte des Deutschunterrichts mit einer zweiten Sprache zu verbinden und diese mehrsprachig erscheinen zu lassen. Diese Aufgabe könnte einen Anreiz schaffen, mit anderen Sprachen zu arbeiten, wodurch eine Vielfalt in Bezug auf Mehrsprachigkeit erreicht werden kann. Schüler*innen, die neben Deutsch und Englisch, andere Sprachen beherrschen, könnten durch diesen Vorschlag veranlasst werden, eigene Sprachkenntnisse einzubringen und andere vorherrschende Sprachen sichtbar zu machen. Dies könnte in weiterer Folge eine Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm erkennbar machen, die von allen Beteiligten wahrgenommen wird. Die Aufgabe ist in ihrem Einbeziehen von

Mehrsprachigkeit sehr beschränkt und schafft kein umfassendes und vollständiges Bild von Mehrsprachigkeit. Sie kann durch eine weiterführende Bearbeitung jedoch Anlass sein, um ein vollständigeres Bild dieser zu schaffen und sich dadurch einer tatsächlich vorherrschenden gesellschaftlichen Norm anzunähern.

Neben den beschriebenen Stellen lassen sich keine weiteren Teile des Lehrbuches heranziehen, die Mehrsprachigkeit oder die Berücksichtigung von Sprachen erkennen lassen. Es können hingegen Textstellen gezeigt werden, die eine andere Annahme rechtfertigen. Die Verwendung des Personalpronomens „wir“ im Kontext grammatikalischer Erläuterungen lässt sich auch in diesem Lehrbuch zwei Mal vorfinden. Auf S. 175 wird das Pronomen in der Erklärung der Adverbien eingesetzt und auf S. 67 wird „wir“ in der Vorstellung der Gebrüder Grimm gebraucht, wobei es in der Formulierung „Wie kennen sie als Gebrüder Grimm“ (Klug et al. 2014: 67) aufgefunden werden kann. In beiden Fällen wird „wir“ auf die Gruppe der Deutschsprechenden bezogen, die als Norm konstituiert wird. Die deutsche Sprache wird als gesellschaftlich vorgegeben deklariert und angenommen. Durch die Verknüpfung des „Wir“ mit einer Sprache, der Deutschen, wird Mehrsprachigkeit als möglicher vorherrschender Faktor ausgeschlossen. Hierdurch werden Diskriminierungsprozesse ausgelöst, die Mehrsprachigkeit als Abweichung dieser Norm deklarieren und nach Said der Gruppe der „Anderen“ zugewiesen werden. Die Gruppe der Deutschsprechenden wird hierdurch als mächtigere Gruppe hervorgehoben und als anzustrebendes Ziel illustriert. Dies soll als „key incident“ näher analysiert werden.

Auf S. 15 kann eine Aufgabe mit dem Titel „Finde jemanden“ angetroffen werden. Eingegliedert ist diese in das Thema „Willkommen in der neuen Schule“. Es wird ein Feld mit sechzehn Kästchen gezeigt, in denen unterschiedliche Bedingungen stehen. Die Schüler*innen sollen die Unterschrift der Mitschüler*innen einholen, wenn die Bedingung zutrifft. Eine passende Unterschrift muss unter dem Punkt einer anderen Staatsangehörigkeit gefunden werden. Der Faktor „Sprache“ wird jedoch nicht genannt. Das Einbeziehen von Staatsangehörigkeiten mit dem gleichzeitigen Ausklammern von Sprachen lässt andeuten, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm nicht angesehen werden soll. Schüler*innen sollen Staatsangehörigkeit als einen wesentlichen Faktor ansehen, Mehrsprachigkeit jedoch als unbedeutend verstehen. Dies lässt Rückschlüsse zu, dass Mehrsprachigkeit nicht gezeigt werden soll, um sie nicht als Normalität auftreten zu lassen. Versteckt wird hierdurch das Deutsche als gesellschaftliche Norm und ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) festgeschrieben. Bewirkt wird dies nicht durch ein besonderes Hervorheben der deutschen Sprache, sondern durch ein Ausklammern von Mehrsprachigkeit, die als

„unterschriftenunwürdig“ ausgelassen wird. Vorherrschende Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern wird durch diese Aufgabe nicht sichtbar gemacht und lässt sie in weiterer Folge nicht als Realität in Erscheinung treten.

Ähnliche Prozesse werden durch Aufgaben auf S. 55 und S. 63 veranlasst. Unter dem Kapitel „Personenbeschreibung“ wird auf S. 55 eine schrittweise Anleitung zu dem Verfassen dieser bereitgestellt. Der dritte Schritt nennt Informationen einer Person, die in einen Text aufgenommen werden sollen. Unter den persönlichen Daten werden der Name, das Alter und die Herkunft der Person genannt. Eine weitere Aufbereitung dieser Art lässt sich auf S. 63 erkennen. Zum Abschluss des Kapitels „Personenbeschreibung“ werden Ideen für eine Weiterarbeit in anderen Fächern unterbreitet. Für das Fach „Geografie und Wirtschaftskunde“ wird eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Herkunftsland angeregt. In beiden Fällen wird die Herkunft einer Person betont und eine nähere Auseinandersetzung mit dieser veranlasst. Mehrsprachigkeit wird jedoch bei keiner Übung erwähnt. Das Ausklammern von Mehrsprachigkeit mit gleichzeitigem Berücksichtigen des Herkunftslandes lässt die oberhalb beschriebenen Prozesse deutlich werden. Als sprachliche Norm soll das Deutsche konstruiert werden, wobei Mehrsprachigkeit als Abweichung dieser erscheint.

Punkt 5:

Die Gebrüder Grimm werden auf S. 67 als Einleitung für das Thema „Märchen“ beschrieben. In einem Kästchen werden nähere Informationen zu den Brüdern gegeben und ihre Tätigkeit wird vorgestellt. In diesem kurzen Text wird der Satz: „Wir kennen sie als Grimms Märchen“ (ebd.: 67) geschrieben.

Vordergründig soll dieser Teil des Lehrbuches den Schülern*innen dienen, um über Märchenautoren des deutschsprachigen Raums näher informiert zu werden. Als verdeckte Botschaft lässt sich jedoch erkennen, dass die deutsche Sprache als vorherrschende gesellschaftliche Norm etabliert werden soll. Innerhalb des Textes wird nicht erläutert, wer unter dem Personalpronomen „wir“ verstanden werden soll, im Hinblick auf die zuvor beschriebenen Textstellen ist jedoch davon auszugehen, dass die Gruppe der Deutschsprechenden als „wir“ erfasst werden sollen. Diesbezüglich wird von einer Norm ausgegangen, die auf einer dominierenden Stellung des Deutschen basiert und dahingehend einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) befördert. Verbunden mit Edward Said löst dies Diskriminierungsprozesse aus, die eine Unterteilung in zwei Gruppen etabliert, die des „Wir“ und die der „Anderen“. Deutlich wird es an dieser Stelle, da das „Wir“, das Said für die Gruppe verwendet, in der Formulierung der Informationen wiedergefunden werden kann. Der

Gebrauch des Personalpronomens lässt in diesem Beispiel die vorherrschende Gruppe erkennen. Dominierend wird die Gruppe der Deutschsprechenden dargestellt, die als Gruppe „Wir“ erhoben werden. Mehrsprachigkeit, die sich nicht ausschließlich durch die deutsche Sprache auszeichnet, wird hierdurch der zweiten Gruppe, der „Anderen“ zugewiesen und von der dominierenden Gruppe abgegrenzt. Mit der Unterteilung sind nach Edward Said Machtprozesse verbunden, die den Gruppen Handlungsspielräume zuschreiben. Das „Wir“, die in diesem Fall von den Deutschsprechenden besetzt wird, erscheint als mächtigere Gruppe, der alle Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, während die „Anderen“ als schwächere Gruppe auftreten, die in ihrem Handeln eingeschränkt sind. Diese Gruppe ist durch die Darstellung des Lehrbuchs von dem Merkmal der Mehrsprachigkeit besetzt, die als Abweichung verstanden wird. Als anzustrebendes gesellschaftliches Ziel wird somit die deutsche Sprache erhoben, während Mehrsprachigkeit mit einer negativen Konnotation verbunden wird. Sie kann in dieser Hinsicht als Störfaktor erscheinen, der eine Erreichung des Zieles verhindert. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren durch diese Stelle des Lehrbuchs, dass sie nicht als „normgerecht“ angesehen werden können und dem konstruierten Bild einer gesellschaftlichen Normalität nicht entsprechen. Schüler*innen werden durch diese Prozesse dazu veranlasst werden, ihre Mehrsprachigkeit nicht ersichtlich werden zu lassen, um Ausgrenzung durch andere vermeiden zu können.

Dies kann mit staatlichem Paternalismus verbunden werden, der wie in Kapitel 4 beschrieben, Angebote schafft, um Idealvorstellungen in sprachlicher und kultureller Hinsicht voranzutreiben. Das Schaffen eines Angebots beinhaltet das Ausklammern gewisser Inhalte, um die Vorstellungen erreichen zu können. Übertragen auf den „key incident“ kann das Lehrbuch als ein Teil des Angebots gesehen werden, um staatliche Vorstellungen auf sprachlicher Ebene zu konstruieren. Im Kontext des angeführten Beispiels kann eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm als staatliche Vorstellung angenommen werden, die durch das Lehrbuch transportiert werden soll. Mehrsprachigkeit soll nicht sichtbar gemacht werden, da das anzustrebende Ziel eine dominierende Stellung der deutschen Sprache sein soll.

Punkt 6:

Zusammenfassend kann anhand der besprochenen Stellen des Lehrbuchs und der Betrachtung einer Stelle als „key incident“ betont werden, dass keine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit stattfindet. Viel eher kann behauptet werden, dass durch dieses Lehrbuch ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) der deutschen Sprache befördert werden soll, der

Mehrsprachigkeit als Abweichung ausklammert. Diesbezüglich kann das Lehrbuch „Gemeinsam Deutsch 1“ als Pseudo- Nudge angesehen werden, das von staatlicher Seite den Lehrkräften als Angebot gestellt wird, um die staatliche Vorstellung einer gesellschaftlichen Norm des Deutschen zu konstruieren. Dies kann nicht nur anhand der gewählten Schlüsselstelle gezeigt werden, sondern findet sich auch in der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit auf 230 Seiten nicht einbezogen oder erwähnt wird. Durch die aufgestellten staatlichen Kriterien in Form des Lehrplans, der eine Berücksichtigung und eine Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit fordert, sollte dies anhand der Approbation des Lehrbuchs sichergestellt werden. Es konnte jedoch keine Stelle im Lehrbuch vorgefunden werden, in welcher dieses Kriterium erfüllt wird. Trotz dieses Mangels wurde das Lehrbuch approbiert und in die Schulbuchliste aufgenommen, wodurch es als Pseudo- Nudge angesehen werden kann.

6. 6 Starke Seiten Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: Starke Seiten Deutsch 1

Verlag: öbv

Kosten: 8,35 €

Datum der Approbation: 25. Juli 2014 (1. Approbation), 27. Mai 2019 (2. Approbation)

Autor*in: Patricia Bulling, Markus Seli, Irene Strömer, Marianne Thaler

Seitenanzahl: 168

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

Bei der Durchsicht des Lehrbuches „Starke Seiten Deutsch 1“ konnten einige Textstellen gefunden werden, die eine Monolingualität und Vorherrschaft des Deutschen befördern. Im Lehrbuch findet Mehrsprachigkeit keinen Einzug. Es wird lediglich an manchen Stellen auf die französische und englische Herkunft eines Wortes verwiesen. Die nähere Beschäftigung mit diesem Buch machte eine Hervorhebung des Deutschen ersichtlich.

Im ersten Kapitel mit dem Titel „Neue Freundschaften“ soll den Schülern*innen der Aufbau einer Personenbeschreibung nähergebracht werden. In dem Feld „Mein Wortschatz“ wird auf S. 22 ein Gerüst für die Personenbeschreibung zur Verfügung gestellt. Dies dient dem Ziel der Planung des eigenen Textes, wodurch einzelne zu beschreibende Teile einer Person angeführt werden. Zu finden sind unter diesen Teilen unter anderem die Gestalt, das Gesicht, die Kleidung oder auch besondere Kennzeichen. Ebenso wird Sprache als ein eigener Teil angeführt, der eine Person auszeichnet. Als zu beschreibende Elemente im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten einer Person wird jedoch nicht die Mehrsprachigkeit angeführt, sondern den Schülern*innen werden die Elemente „Mundart, Hochsprache, hohe oder tiefe Sprache“ präsentiert. Die Begriffe lassen sich ausschließlich auf die deutsche Sprache beziehen, wodurch ein Ausschluss von Mehrsprachigkeit vollzogen wird. Mehrsprachigkeit wird nicht nur nicht erwähnt, sondern in weiterer Folge auch nicht als ein zu beschreibendes Merkmal einer Person angesehen. Durch die angeführten Begriffe wird von der Dominanz des Deutschen als Erstsprache ausgegangen, welches durch ein Ausklammern der tatsächlich vorherrschenden Mehrsprachigkeit unter Schülern*innen (siehe Kapitel 3) verstärkt wird. Verstärkt wird diese Textstelle durch eine weitere Hilfestellung für Schüler*innen, in welcher die zu beschreibenden Kategorien erneut

angeführt werden. Sprache kann als Kategorie vorgefunden werden, wobei diese nicht durch Mehrsprachigkeit ergänzt wird. Die erneute Erwähnung der Kategorie „Sprache“ im Zusammenhang mit dem Aufbau einer Personenbeschreibung machen deutlich, dass Sprache als Teil einer Person angesehen wird. Dieser sprachliche Teil einer Person ist jedoch ausschließlich auf das Deutsche bezogen und schließt Mehrsprachigkeit als zu beschreibenden Teil aus. Die erwähnte Textstelle soll als „key incident“ unter Punkt 5 näher erläutert werden.

An weiteren Ausschnitten des Lehrbuches wird die Bedeutung der Hochsprache und der Vorrangstellung des Deutschen deutlich. Auf mehreren Seiten wird auf Archaismen hingewiesen und deren Bedeutung erläutert. Den Schülern*innen soll dadurch das Lesen der Texte erleichtert werden. Neben der Erklärung der Wörter werden die Schüler*innen unter dem Thema Märchen dazu angeleitet, Archaismus bewusst in ihren Texten einzusetzen. Auf S. 59 wird dies verstärkt, da in einem Feld mit dem Titel „Ich kann“ die Verwendung von Archaismus als eine Kompetenz im Verfassen von Märchen genannt wird. Dies lässt sich an insgesamt sieben Stellen im Lehrbuch vorfinden. Es handelt sich um keine einmalige Erklärung, viel eher wird durch bewusstes Hervorheben von Archaismen auf die Bedeutung der deutschen Sprache verwiesen. Mehrsprachigkeit findet keine Erwähnung. Der deutsche Sprachraum und dessen Entwicklung wird als zentral und als Norm ausgewiesen. Erklärende Hilfestellungen, die dem Textverständnis dienen sollen, werden nicht als tatsächliche Hilfestellung verwendet, sondern bewirken in diesem Lehrbuch ein Determinieren der deutschen Sprache als Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Dies kann durch einen weiteren Text bestätigt werden, der auf S. 120 im Lehrbuch abgedruckt ist. In diesem finden sich die Begriffe „Last- Minute- Angebote“ und „Post-it-Zettel“ vor. Diese werden jedoch nicht näher erläutert, sondern es wird von dem Verständnis dieser ausgegangen. In diesem Text könnte ebenso auf die Wortbedeutung, dessen Herkunft und die Entwicklung des Deutschen im Kontext von Einflüssen anderer Sprachen eingegangen werden, jedoch wurde dies unterlassen. Das Kennen der Bedeutung dieser Wörter wird vorausgesetzt und nicht weiter ausgeführt. Das Verstehen des Deutschen und dessen Entwicklung erfährt durch diese Textstellen eine Bestärkung, wodurch die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Gesellschaft als nicht existent erscheint. Durch die wiederholte Vorgehensweise wird Schülern*innen verdeutlicht, dass nur das Deutsche als Sprachressource gekannt und verwendet werden soll und nur diese anerkannt ist. Andere vorherrschende Erstsprachen sind nicht von Bedeutung, um als produktive Ressource zu gelten. Mehrsprachigkeit tritt nicht nur in den Hintergrund, sondern wird nicht als eine positive Ressource für Schüler*innen besetzt, die ihnen helfen könnte, um in der eigenen sprachlichen Entwicklung fortschreiten zu können. Die sprachliche Weiterentwicklung wird durch diese

Textstellen an die Entwicklung im Deutschen geknüpft, wodurch Schülern*innen das Gefühl gegeben wird, andere Sprachen als „zwecklos“ anzusehen.

Vier weitere Stellen können im Lehrbuch „Starke Seiten Deutsch 1“ vorgefunden werden, die sich der Unterscheidung der Hochsprache und des Dialekts bzw. der Umgangssprache widmen. Auf S. 85 werden Schüler*innen dazu angeleitet, einen Text umzuformen und alltagssprachliche Begriffe durch Fachbegriffe zu ersetzen. Auf S. 93 und S. 106 wird unter dem Thema „Fabeln“ der Umgang mit Sprichwörtern trainiert. Die Übungen gestalten sich als ein korrektes Zusammenfügen der Sprichwörter, aber auch einer Bedeutungszuordnung. Eine Erleichterung des Textverständnisses wird als vordergründiges Ziel für diese Übungen angegeben. Durch die Übungen wird jedoch keine Erleichterung geschaffen, da Sprichwörter nicht erklärt werden. Das Beherrschen der Sprichwörter und deren Bedeutung wird bereits vorausgesetzt, da die Übungen sonst nicht bearbeitet werden können. Dahingehend ist das vordergründige Ziel einer Erleichterung nicht gegeben, viel eher geht es um ein bewusstes Einüben der Hochsprache im Deutschen, wodurch die Bedeutung dieser bestärkt wird. Die Übungen stellen keine Hilfestellungen für Schüler*innen dar, sondern sollen in diesen das Bewusstsein schaffen, dass das Deutsche und die korrekte Verwendung des Deutschen die Norm darstellen, die von allen zu erreichen ist. Deutlicher wird dies an einem Beispiel auf S. 150. In einem Erklärungskästchen wird erklärt, worum es sich bei einem Wörterbuch handelt. Dieses wird als Nachschlagewerk definiert, in welchem sich „alle Wörter der österreichischen Sprache“ (Bulling et al. 2021: 150) befinden. Erneut wird das Kästchen vordergründig als Erklärungshilfe angeführt, das jedoch eigentlich als eine Betonung des Deutschen zu verstehen ist. Die bewusste Verwendung der „österreichischen Sprache“ lässt auf ein Hervorheben eines Natiolekts schließen, der nach Dirim als Ausgrenzungsmerkmal verwendet werden kann (Dirim 2021). Das Anführen der „österreichischen“ Sprache geschieht als eine Abgrenzung zu dem Deutschen in Deutschland, um ein vorherrschendes sprachliches Umfeld des österreichischen Deutschen zu konstruieren (ebd.). Das konstruierte „Wir“ ist nicht nur mit Deutschsprechern*innen verbunden, sondern ausschließlich mit „Sprechern*innen des österreichischen Natiolekts“. Den Schülern*innen wird durch diese Übung aufgezeigt, dass sie nur dann in die Gruppe des „Wir“ aufgenommen werden können, wenn sie das Merkmal des österreichischen Deutschen erfüllen. Ein Mangel dieses Natiolekts führt zu einer Ausgrenzung und einer Zuordnung in die Gruppe der „Anderen“.

Auf S. 35 wird den Schülern*innen am Seitenrand ein Tipp zu den Auxiliarverben gegeben. Eingegliedert ist dies in ein Unterkapitel, das Merkmale des Verbs aus grammatikalischer Sicht erläutert. Unter der Erklärung zu den Zeitformen der deutschen Sprache findet sich ein Tipp,

der den Schülern*innen in Erinnerung ruft, dass die Auxiliärverben zur Bildung des Perfekts und des Futurs benötigt werden. Folgende Formulierung lässt sich im Lehrbuch vorfinden: „Haben, sein und werden sind Hilfsverben der Zeit. Wir brauchen sie, um das Perfekt oder das Futur zu bilden“ (ebd.: 35). Durch die Verwendung des Personalpronomens „wir“ wird deutlich, dass davon ausgegangen wird, dass die Zielgruppe des Lehrbuches, die Schüler*innen, alle die Erstsprache Deutsch aufweisen. Eine vorherrschende Monolingualität des Deutschen wird nicht nur antizipiert, sondern durch diesen Tipp verstärkt. Dies wird nicht nur befördert, sondern mit Othering verbunden, indem Gruppen in ein „Wir“ und die „Anderen“ geteilt werden. Alle Schüler*innen, die Deutsch nicht als Erstsprache aufweisen, werden durch die Verwendung dieses Personalpronomens aus der Gruppe „Wir“ ausgeschlossen und als die „Anderen“ stigmatisiert. Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext nicht nur ausgelassen, sondern viel mehr als Ressource genutzt, um Menschen, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, als nicht zugehörig und nicht der Norm entsprechend auszuweisen. Das „Wir“ lässt eine Mehrheitsgesellschaft in den Vordergrund treten, die durch Menschen besetzt wird, die das Merkmal Deutsch als Erstsprache aufweisen, jedoch andere, die dieses nicht haben, von dieser ausschließt. Es erfolgt nicht nur eine Unterscheidung in jene, die Deutsch als Erstsprache sprechen und jene, die dies nicht tun, viel mehr wird Deutsch als Erstsprache als Norm konstituiert, wodurch die „Anderen“ als nicht der Norm entsprechend und als „Nicht- Normal“ bezeichnet werden. Diese Textstelle lässt bereits deutlich werden, dass das Lehrbuch Deutsch als Erstsprache als gesellschaftliche Norm deklariert, in welcher Mehrsprachigkeit im Sinne einer anderen Erstsprache als Abweichung von der gesellschaftlichen Norm angesehen wird. Der Tipp, der als Hilfestellung gedacht ist, stellt keine Hilfe dar, sondern tritt als Element auf, um die Vorstellung einer gesellschaftlichen Monolingualität zu konstruieren. Dies lässt sich anhand eines weiteren Beispiels im Lehrbuch auf S. 148 zeigen. Auf dieser Seite lässt sich ein kleines Kästchen als „Tipp“ vorfinden, die den Schülern*innen unter dem Thema der direkten Rede die Groß- und Kleinschreibung nach einem Doppelpunkt und einem Beistrich einprägen sollte. Formuliert werden die Merksätze erneut mit der Verwendung des Personalpronomens „wir“. Die angebliche Hilfestellung für Schüler*innen gestaltet sich als eine Form der Ausgrenzung von Schülern*innen. Auch in diesem Beispiel wird das Personalpronomen „wir“ genutzt, um einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) zu konstruieren. Als Norm werden die Beherrschung und Verwendung des Deutschen angesehen, wodurch Mehrsprachigkeit als Abweichung dieser Norm verstanden und somit negativ konnotiert wird. Mehrsprachige Schüler*innen werden dadurch veranlasst, sich als nicht der Norm entsprechend zu empfinden und werden der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet. Gesteigert wird dies auf S. 67, auf welcher

Deutsch als Erstsprache als klare Norm deklariert wird. In einem Tipp, der der Erläuterung der Satzzeichen und der korrekten Setzung dieser dient, wird auf das sprachliche Empfinden der Schüler*innen verwiesen. Die Schüler*innen sollen sich bei Unsicherheiten in der richtigen Setzung auf ihr persönliches Sprachempfinden verlassen. Das angegebene Ziel einer Stütze für die Schüler*innen wird fälschlicherweise verwendet, um Sprecher*innen des Deutschen als Erstsprache als Norm zu konstituieren. Wiederholt wird hiermit das Deutsche als vorherrschende Monolingualität innerhalb der Gesellschaft angenommen, der eine Ausgrenzung von Mehrsprachigkeit folgt.

Punkt 5:

Auf S. 22 des Lehrbuchs „Starke Seiten Deutsch 1“ findet sich eine Art von Checkliste für den Aufbau einer Personenbeschreibung vor. Es werden neun zu beschreibende Kategorien einer Person angeführt, die mit Beispielen ergänzt werden. Neben der äußeren Erscheinungsform, der Kleidung und besonderen Kennzeichen findet sich auch die Kategorie „Sprache“ vor. Als zu beschreibende Kennzeichen im sprachlichen Bereich werden die Mundart, die Hochsprache und hohe oder tiefe Sprache angeführt (Bullig et al. 2021: 22).

Diese Stelle soll als „key incident“ angehen und näher untersucht werden. Sprache wird im Kontext einer Personenbeschreibung als ein Merkmal einer Person angeführt, jedoch in weiterer Folge durch die genannten Beispiele begrenzt. Sprache ist nur dann als charakteristisches Merkmal einer Person zu verstehen, wenn sich dies im deutschen Sprachraum bewegt. Den Schülern*innen wird vermittelt, dass sich Sprache als Kennzeichen einer Person in den Dialekten des Deutschen und der deutschen Standardsprache oder in den Stimmlagen realisiert. Mehrsprachigkeit wird nicht erwähnt und durch eine Betonung der Varietäten im deutschen Sprachraum als mögliche Besonderheit im sprachlichen Bereich ausgegrenzt. Dirim stellt dies in ihrer Analyse eines Interviewbeitrags fest, wobei sie festhält, dass der Ausschluss des Redebeitrags „mit einem (indirekten) Hinweis auf die plurizentrischen Ausprägungen des Deutschen in Österreich und Deutschland“ (Dirim 2021: 9) verbunden ist. Gleiches kann an diesem Teil des Lehrbuchs gesehen werden. Der Ausschluss bezieht sich in diesem Fall auf das Nicht-Erwähnen von Mehrsprachigkeit als ein sprachliches Kennzeichen der Person. Dies wird jedoch nicht direkt angeführt, sondern durch die angegebenen Möglichkeiten herbeigeführt. Diese heben die Varietäten des Deutschen hervor und lassen diese als sprachliches Kriterium einer Person in Erscheinung treten. Es wird nicht nur auf diese verwiesen, sondern den Schülern*innen werden sprachliche Varietäten des Deutschen als einzig zu beschreibende Kategorien genannt, die bei einer Personenbeschreibung berücksichtigt werden sollten. Durch

das Betonen der Varietäten des Deutschen wird Mehrsprachigkeit vollständig ausgegrenzt und als kein vollwertiger Teil einer Person klassifiziert. Es erfolgt nicht nur ein Ausschluss, sondern auch eine Abwertung von Mehrsprachigkeit, die diese als keinen nennenswerten Teil eines Charakters einer Person erscheinen lässt. Vorherrschende Mehrsprachigkeit wird nicht nur verneint, sondern sie wird negativ konnotiert und ihr wird die Bedeutung für die Gesellschaft abgesprochen.

Der „key incident“ lässt deutlich werden, dass staatliche Vorstellungen im sprachlichen Bereich vorgefunden werden können. Das Anführen der Sprache als Kategorie in Verbindung mit sprachlichen Varietäten des Deutschen lassen Otheringprozesse erkennbar werden, die die Gruppe der Deutschsprechenden als „Wir“ und damit vorherrschende Norm konstituiert. Dieser „key incident“ kann als eindeutiges Beispiel für den von Gogolin definierten „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) gesehen werden. Das Deutsche wird als sprachliche Norm der Mehrheitsgesellschaft deklariert, wodurch Mehrsprachigkeit als Abweichung dieser negativ konnotiert wird. Dies kann mit Dirim/Mecheril verbunden werden, die durch Sprache eine Konstituierung eines „Wir“ sehen, das in Verbindung mit der Nation steht (Dirim/Mecheril 2017). Sprache wird verwendet, um kulturelle und sprachliche Traditionen aufrechtzuerhalten und diese gegen, in diesem Fall mehrsprachige Einflüsse, fortbestehen zu lassen (ebd.). Dies kann im Kontext des staatlichen Paternalismus gesehen werden, der ein gewisses Angebot im Bereich Kultur, Religionen, aber auch Sprachen stellt. Innerhalb dieses Angebots werden anhand von Idealvorstellungen bestimmte Inhalte aufgenommen, während andere ausgeschlossen werden. Dies vollzieht sich in diesem Beispiel anhand von Sprache, wobei das Deutsche mit seinen sprachlichen Varietäten als Idealvorstellungen den Schülern*innen präsentiert werden, wohingegen Mehrsprachigkeit als Angebot ausgeschlossen wird. Der staatliche Einfluss kann mit der Approbation der Lehrbücher begründet werden. Das Lehrwerk wurde bereits zweimal approbiert, wodurch nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese Stelle „übersehen“ wurde. Unter den Kriterien (Kapitel 2) müsste die Mehrsprachigkeit von Schülern*innen in Lehrbüchern berücksichtigt werden, um als approbiertes Lehrbuch in die Schulbuchliste aufgenommen werden zu können. Es wurde jedoch keine Veränderung vorgenommen und das Lehrbuch „Starke Seiten Deutsch 1“ wurde mit dem beschriebenen „key incident“ approbiert, wodurch eine gewollte Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit angezweifelt werden kann. Der „key incident“ veranschaulicht ein Sichtbarwerden staatlicher Idealvorstellungen im sprachlichen Bereich, der das Deutsche als erstrebenswertes Ideal hervorhebt und Mehrsprachigkeit als nicht erwähnenswerten Störfaktor erscheinen lässt. Verbunden mit Otheringprozessen nach Said werden zwei Gruppen konstituiert, deren

Menschen sich zugehörig fühlen können. Das „Wir“ wird von der Gruppe der Deutschsprechenden besetzt, die von einer Gruppe der „Anderen“, der „Nicht-Deutschsprechenden“, abgegrenzt wird. Dies ist nach Mecheril mit Machzuschreibungen verbunden, da die Gruppe des „Wir“ als mächtigerer Teil positiv, die Gruppe der „Anderen“ als schwächerer Teil negativ besetzt wird. (Mecheril 2015: 49) Der „key incident“ zeigt auf, dass Sprache verwendet wird, um Othering und somit Diskriminierungsprozesse auszulösen. Die Schüler*innen, die sich als Zielgruppe mit diesem Lehrbuch beschäftigen, werden Diskriminierungsprozessen ausgelöst. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren durch diesen Teil des Lehrbuches, dass sie als zu beschreibende Person nicht ausgewählt werden können und die Mehrsprachigkeit keinen Teil ihrer Persönlichkeit darstellt, der sichtbar gemacht werden sollte. Darüber hinaus wird ihnen verdeutlicht, dass sie als kein Teil der Mehrheitsgesellschaft angesehen werden, sondern der Gruppe der „Anderen“ angehören, die dem schwächeren Teil der Gesellschaft zuzuordnen sind. Mehrsprachigen Schüler*innen wird durch das Auslassen von Mehrsprachigkeit aufgezeigt, dass sie kein vollwertiges gesellschaftliches Mitglied darstellen. Das Erscheinen und Sichtbarwerden in der Gesellschaft sind an eine Beherrschung des Deutschen und dessen Varietäten gebunden. Schüler*innen, deren Erstsprache Deutsch ist, wird wiederum verdeutlicht, dass sie der mächtigeren Gruppe des „Wir“ angehören, die die gesellschaftliche Norm charakterisiert. Es erfolgt nicht nur eine Zuweisung zu einzelnen Gruppen, sondern Schüler*innen wird mit dieser Textstelle je nach Zugehörigkeit Macht zugeordnet oder auch abgesprochen. Dies kann auch bei Dirim gelesen werden, die festhält, dass Sprache instrumentalisiert wird, um „Unter- und Überlegenheit“ (Dirim 2021: 15) zu schaffen, die „zu unterschiedlichen Handlungsspielräumen für die Mitglieder ihrer Sprecher_innen führen“ (ebd.). Sprache wird eingesetzt, um Machtpositionen zu vergeben, die verschiedene Möglichkeiten eröffnen.

Punkt 6:

Anhand der beschriebenen Textstellen und der Erläuterung des „key incidents“ des Lehrbuchs „Starke Seiten Deutsch 1“ kann festgehalten werden, dass die curricular geforderte Mehrsprachigkeit keinen Eingang in dieses Lehrbuch gefunden hat, sondern darüber hinaus eher negativ konnotiert wird. Jegliche Tipps und unterstützende Übungen werden in diesem Lehrbuch eingesetzt, um die Legitimierung einer Monolingualität des Deutschen herbeizuführen. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren, dass sie keinen Teil der Mehrheitsgesellschaft darstellen und nur durch die Erlangung hoher sprachlicher Kenntnisse in der deutschen Sprache als vollwertiges Mitglied aufgenommen werden können. Das Lehrbuch vermittelt mit den aufbereiteten Übungen keine eigentlichen Hilfestellungen, sondern eine

Aufrechterhaltung sprachlicher Ideale, die von staatlicher Seite gewünscht bzw. gefördert werden. Diesbezüglich kann das Lehrbuch „Starke Seiten Deutsch 1“ als Pseudo- Nudge angesehen werden, da es bereits zwei Mal, 2014 und 2019, approbiert wurde. In diesem Prozess hätten diese Textstellen anhand der Kriterien der Approbation (siehe Kapitel 2) unter den Anforderungen des Lehrplans mit Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit verändert werden müssen. Anstelle von Veränderungen wurde das Lehrwerk jedoch zwei Mal approbiert und in die Schulbuchliste aufgenommen. Dahingehend kann angenommen werden, dass das Lehrbuch von staatlicher Seite als Pseudo- Nudge eingesetzt wird, um staatliche Ideale im sprachlichen Bereich fortbestehen zu lassen.

6. 7 MEHRfach Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: MEHRfach Deutsch 1

Verlag: Veritas

Kosten: 5,08 €

Datum der Approbation: 15.5. 2017

Autor*in: Ogrisek Barbara, Mag. Voitc Eva, Mag. Wörter Elisabeth, Neidl Bianca

Seitenanzahl: 98

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

In dem Lehrbuch „MEHRfach Deutsch 1“ können einige Stellen gefunden werden, die den Einfluss von Sprachen auf das Deutsche und eine Mehrsprachigkeit indirekt berücksichtigen. Neben diesen können jedoch zahlreiche Beispiele hervorgehoben werden, die eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm konstruieren. Auf den nächsten Seiten sollen beide Phänomene angeführt werden.

In dem ersten Kapitel wird unter dem Thema „So viel Neues“ das Schreiben eines Steckbriefes über eine Person angeleitet. Auf S. 8 findet sich am Seitenrand eine Vorlage, die eine Übersicht über die zu verwendenden Kategorien bereithält. Insgesamt werden vierzehn Kategorien als zentral erfasst. Neben dem Alter, dem Geburtsort, familiären Verhältnissen (Geschwister) und Vorlieben wird auch die Kategorie „Muttersprache“ genannt. Die Verwendung des Begriffs sollte kritisch betrachtet werden und durch „Erstsprache“ ersetzt werden. Im Kontext der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit kann dies jedoch als eine Stelle im Lehrbuch hervorgehoben werden, die eine Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und auf gesellschaftlicher Ebene hinweist. Das Anführen dieser Kategorie veranlasst, über Sprache und Mehrsprachigkeit zu besprechen und als persönliches Merkmal anzusehen. Es macht Mehrsprachigkeit nicht nur sichtbar, sondern generiert diese als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit, die sich in einer angenommenen Norm äußert. Schüler*innen verstehen, dass Mehrsprachigkeit als Teil ihrer Persönlichkeit geschätzt und bedeutsamer Teil angesehen wird. Sie werden darin bestärkt, diese nach außen zu zeigen und sie in der Beschreibung anderer Menschen aufzunehmen. Es wird ein Verständnis weitergegeben, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität vorherrscht und anhand von Vorstellungen einer Person aufgezeigt werden kann. Mehrsprachige

Schüler*innen erfahren sich hierdurch nicht als ausgegrenzte Minderheit, sondern als bestimmende Mehrheit.

Auf S. 45 wird ein anderer Versuch unternommen, um andere Sprachen neben dem Deutschen aufscheinen zu lassen. In einer Randnotiz wird die Pluralbildung der Nomen in der deutschen Sprache erklärt. Schüler*innen werden im nächsten Schritt veranlasst, die Pluralbildung im Englischen oder anderer Sprachen mit der deutschen zu vergleichen. Folgende Formulierung wird gebraucht: „Recherchiere die Mehrzahlbildung von Nomen in anderen Sprachen bzw. deiner Erstsprache!“ (Ogrisek et al. 2017: 45). Der letzte Satz der Randnotiz zeigt eine eindeutige Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. Schüler*innen werden angeleitet, Sprachvergleiche als Ressource anzusehen, um sprachliche Phänomene vollständig zu erfassen. Dies geschieht in diesem Beispiel nicht nur anhand des Englischen, sondern auch durch das Einbeziehen vorhandener Mehrsprachigkeit. Mehrsprachige Schüler*innen verstehen ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht nur als Norm der Gesellschaft, sondern auch als Ressource, die im Deutschunterricht eingesetzt werden soll, um grammatikalische Elemente und Strukturen verknüpfen zu können. Der Aufruf einer Recherche kann ein anschließendes Gespräch im Klassensetting bedingen, welches Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht in den Vordergrund treten lässt. Mehrsprachigkeit wird nicht nur als gesellschaftliche Norm ersichtlich, sondern auch im Klassenraum, wodurch diese im schulischen Bereich präsent wird. Ein weiteres Beispiel hierfür kann auf S. 73 vorgefunden werden. In der Betrachtung des deutschen Alphabets wird auf unterschiedliche Alphabete verwiesen und es wird ein Vergleich mit den gesprochenen Sprachen der Schüler*innen gefordert. Erneut können durch den Sprachvergleich Prozesse, wie zuvor beschrieben, ausgelöst werden, in welcher Mehrsprachigkeit nicht nur angenommen, sondern als gesellschaftlich vorherrschende Norm deklariert wird.

Neben diesen Textstellen wird bei zwei Wörtern der Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache erläutert. „Facebook“ und „Wikipedia“ werden als Anglizismen präsentiert und ihrer Bedeutung erläutert. Durch diese Anmerkungen werden die Entlehnung und der Einfluss anderer Sprachen auf das Deutsche sichtbar gemacht. Mehrsprachigkeit wird nicht genannt und als solche nicht als Ziel der Randnotiz erklärt, jedoch veranlasst dies in Schülern*innen, dass Sprachen nebeneinander existieren und in engem Austausch stehen. Hierdurch wird eine Annahme unterstützt, dass das Deutsche nicht als alleinige Sprache vorherrscht und betrachtet werden muss, sondern im Kontext anderer Sprachen gesehen werden soll. Dies führt nicht zur Etablierung von Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm, aber es verhindert die Annahme des Deutschen als einzige Bezugsnorm auf sprachlicher Ebene. Durch das Erläutern

von Entlehnungen wird ein sprachliches Netz gespannt, in welchem sich die deutsche Sprache bewegt, und es wird eine Verknüpfung zu anderen Sprachen geschaffen.

Zuletzt ist noch anzumerken, dass das Lehrbuch an fünf Stellen einen „english corner“ anführt. Dieser wird eingesetzt, um Vergleiche der Sprachen Deutsch und Englisch zu präsentieren oder Wörter in beiden Sprachen anzuführen. Durch das Einbinden von Englisch in das Deutschlehrbuch repräsentiert dies bereits Mehrsprachigkeit. Innerhalb des Buches wird ausschließlich das Englische als Vergleichsnorm herangezogen. Auch wenn dies eine sehr beschränkte Art des Einbeziehens von Mehrsprachigkeit darstellt, kann dies trotzdem als eine solche angesehen werden. Mehrsprachigkeit wird den Schülern*innen bewusst gemacht und als Grundlage für sprachliche Betrachtungen verstanden. Hierdurch wird der Gedanke aufgebrochen, dass Deutsch als isolierte Bezugsnorm gilt, wodurch sie nicht als gesellschaftlich dominierend präsentiert wird.

Abseits dieser Teile des Lehrbuches können jedoch einige Stellen entdeckt werden, die eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm konstruieren. Im Kontext der Erarbeitung einer Personenbeschreibung werden auf S. 12 vier Punkte angeführt, die bei dem Verfassen des Textes einbezogen werden müssen. Diese werden in „allgemeine Informationen“, „Aussehen“, „Kopf und Gesicht“ und „Besonderheiten“ (ebd.: 12) gegliedert. Sprache oder Mehrsprachigkeit lässt sich jedoch weder in den Beispielen für die allgemeinen Informationen noch unter Besonderheiten vorfinden. Sprache wird als persönliches Merkmal ausgeklammert, wodurch Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer nicht sichtbar gemacht wird. Dies kann als problematisch angesehen werden, da mehrsprachige Schüler*innen ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht hervorheben werden und der Schein einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen erhalten wird. Der Ausschluss führt dazu, dass diese als unbedeutend gewertet wird, wodurch ihr die gesellschaftliche Existenz abgesprochen wird. Sie wird als gesellschaftliche Realität ausgeschlossen.

Weitere Beispiele des Lehrbuchs zeigen Deutsch als antizipierte gesellschaftliche Norm. An einigen Stellen wird dies durch die Hervorhebung der Varietäten des Deutschen verursacht. Auf S. 15 werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, die österreichische Entsprechung für das Wort „Möhre“ zu finden. Daran kann gesehen werden, dass die österreichische Varietät des Deutschen als gesellschaftliche Norm auf sprachlicher Ebene angesehen wird. Dies verursacht, dass Deutschsprecher*innen, die diese Varietät des Deutschen nicht beherrschen, sich als Abweichung der Norm verstehen. Gezeigt hat dies Dirim anhand einer Analyse eines Interviews, in welchem die österreichische Varietät des Deutschen als Mittel der Ausgrenzung

herangezogen wurde (Dirim 2021). Mit der Aufforderung nach der österreichischen Entsprechung wird der gleiche Prozess ausgelöst. Die österreichische Varietät wird als Norm erhoben und Normalität deklariert, wodurch alle, die dieser nicht mächtig sind, Ausgrenzung erfahren. Gleiches lässt sich auch auf S. 79 des Lehrbuchs vorfinden, da das Wort „doll“ als „in Deutschland umgangssprachlich für fest“ (Ogrisek et al. 2017: 79) erklärt wird. Auch in diesem Fall wird die österreichische Varietät als Norm erhoben, die zum Unterschied der deutschen Entsprechung gesetzt wird. Die Abgrenzung der österreichischen im Vergleich zur deutschen Variante wird auch bei Dirim hervorgehoben (Dirim 2021: 9). Die Gegenüberstellung der österreichischen und deutschen Varietät lässt sich an drei weiteren Stellen in dem Lehrbuch vorfinden. Die österreichische Varietät wird jedoch stets als die Bezugsebene angesehen, die für sprachliche Betrachtungen herangezogen werden kann. Auf S. 75 wird erneut eine Aufforderung an die Schüler*innen gestellt, die österreichischen Entsprechungen deutscher Begriffe zu finden. Bestätigt werden diese Vermutungen auf S. 43, auf welcher ein Gedicht im Dialekt präsentiert wird. Die Schüler*innen werden in einer Aufgabe dazu veranlasst, Situationen aufzuschreiben, in welcher dieses Gedicht verwendet werden könnte. Durch den Einsatz des Dialekts wird die Varietät nicht nur als Norm erhoben, sondern als anzustrebendes Ziel deklariert. Schüler*innen werden nicht nur mit Vergleichen konfrontiert, sondern müssen die Varietät verstehen können. Um Situationen zu überlegen, muss der Inhalt des Gedichts verstanden werden, wodurch Schülern*innen bewusst gemacht wird, dass sie nur durch die Beherrschung der österreichischen Varietät als Teil der gesellschaftlichen Norm angesehen werden können. Dies soll anhand eines Beispiels als „key incident“ näher erläutert werden.

Neben den oberhalb analysierten Textstellen lässt sich ein weiteres Phänomen festhalten, das bereits in anderen Lehrbüchern festgestellt werden konnte. Die Etablierung einer Monolingualität des Deutschen wird auch in diesem Lehrbuch über das Personalpronomen „wir“ vollzogen. Dies kann an zwei Stellen vorgefunden werden. Anzuführen ist das Beispiel, das in der Bearbeitung von Märchen erkannt wurde. In Bezug auf die Sprache in Märchen wird betont, dass sie sich „wesentlich von der Sprache, die wir heute sprechen“ (ebd.: 30) unterscheidet. Der Einsatz des Pronomens „wir“ im Zusammenhang mit Sprache lässt deutlich werden, dass Deutsch als vorherrschende Sprache angesehen wird. Dies stellt die deutsche Sprache als gesellschaftliche Norm heraus, die von allen Mitgliedern angestrebt werden sollte.

Punkt 5:

Auf S. 53 lässt sich unter dem Titel „Was ist Was?“ eine Verstärkung oberhalb beschriebener Prozesse finden. In einem Absatz werden die Unterschiede in der deutschen und

österreichischen Varietät des Deutschen hervorgehoben. Illustriert wird dies an dem Wort „Semmel“ wie folgt: „In Österreich verwenden wir das Wort Semmel, während unsere deutschen Nachbarn von Brötchen sprechen“ (ebd.: 53). Im nächsten Satz werden Synonyme im dialektalen Gebrauch anhand des Wortes „Mädchen“ aufgezeigt. Im Abschluss werden Entlehnungen mit folgender Formulierung erklärt: „Immer öfter werden in der deutschen Sprache auch Fremdwörter (und hier vor allem englische) verwendet“ (ebd.: 53).

Diese Stelle soll als „key incident“ erfasst und mit Bezug auf die zuvor genannten Beispiele einer näheren Untersuchung vollzogen werden. Vordergründig soll dieser Absatz im Lehrbuch der Information über verschiedene Varietäten und deren Merkmale dienen. Durch die Formulierungen wird jedoch deutlich, dass die österreichische Varietät als Bezugsnorm über andere Sprache und andere Varietäten erhoben werden soll. Das Deklarieren der österreichischen Varietät als Norm lässt sich in dem ersten Teil des zitierten Satzes finden und wird durch das Personalpronomen „wir“ verstärkt. Das Wort „Semmel“ wird in Österreich als gesellschaftliche Norm deklariert. Die Gegenüberstellung mit der deutschen Varietät erfolgt im zweiten Teil des Satzes mit der Konstruktion „unsere deutschen Nachbarn“. Die Konstruktion der österreichischen Varietät als gesellschaftlich festgesetzte Normalität wird im nächsten Satz durch das Anführen dialektaler Synonyme verstärkt. Dies führt zu einer Erhöhung der österreichischen Varietät, die als sprachlich anzustrebendes Ziel forciert wird. Die deutsche Entsprechung wird beiläufig erwähnt, wohingegen die österreichische Varietät mit verschiedenen Varianten aufgezeigt wird. Der Einfluss anderer Sprachen wird mit den Worten „immer öfter“ verbunden, wodurch dies eine negative Konnotation erfährt. Mehrsprachigkeit und das Einwirken dieser kann hierdurch auch als negativ angesehen werden, wodurch die österreichische Varietät als sprachliche Norm mit der Ausgrenzung von Mehrsprachigkeit verbunden wird. Dies stellt Dirim in ihrer Analyse eines Interviews fest, in welchem ein Beitrag einer Schülerin aufgrund der österreichischen Varietät als gesellschaftliche Norm ausgeschlossen wird (Dirim 2021: 9). Die Schülerin, die der konstruierten Vorherrschaft der österreichischen Varietät nicht entspricht, wird ausgegrenzt (ebd.). Anhand dieses Beispiels muss die Schülerin durch Mehrsprachigkeit ersetzt werden, da keine bestimmte Person, aber Mehrsprachigkeit auf Basis der österreichischen Varietät ausgeschlossen wird. Die Konstruktion einer Varietät des Deutschen als gesellschaftliche Norm veranlasst das Ausgrenzen der Möglichkeit, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm angesehen werden kann. Dies ist mit Prozessen des Othering nach Edward Said verbunden, die die Aufteilung in zwei Gruppen enthält. Verbunden mit Dirim und Mecheril lässt sich die Gruppe des „Wir“ im Zusammenhang mit Nation sehen, die in diesem Fall durch die österreichische

Varietät des Deutschen besetzt wird (Dirim, Mecheril 2017). Dies ist mit Prozessen der Sicherung nationaler Vorstellungen und Abschirmung vor anderen Einflüssen verknüpft, um erwünschte Inhalte fortbestehen zu lassen (ebd.).

Wie dies bereits anhand des „key incidents“ im Lehrbuch „Starke Seiten Deutsch 1“ aufgezeigt wurde, wirkt staatlicher Paternalismus mit. Als Zielsetzung wird das Stellen eines bestimmten Angebots gesehen, in welchem erwünschte Inhalte erscheinen und andere ausgeschlossen werden (siehe Kapitel 4). In Bezug auf das analysierte Beispiel wird das Lehrbuch „MEHRfach Deutsch 1“ in Form der Schulbuchliste als Lehrbuch für Lehrkräfte gestellt, um die gewünschte Varietät der deutschen Sprache fortbestehen zu lassen. In diesem Fall handelt es sich um die österreichische Varietät. Mehrsprachigkeit wird von einer gesellschaftlichen Norm ausgegrenzt und als nicht erwünschter Inhalt sichtbar. Die Approbation von Lehrbüchern sollte auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit achten und als Kriterium bewerten. Stellen, die dem analysierten Beispiel gleichen, sollten durch die Approbation aufgedeckt und verändert werden, da Mehrsprachigkeit auf verdeckter Ebene ausgeschlossen wird.

Punkt 6:

Die Analyse des Lehrbuchs „MEHRfach Deutsch 1“ zeigt, dass einige Versuche einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit unternommen wurden. Das direkte Einbeziehen konnte an zwei Stellen erkannt werden. Aufgrund der beschriebenen Textstellen und des untersuchten „key incident“ kann dieses Lehrbuch jedoch als Pseudo- Nudge angesehen werden, das von staatlicher Seite eingesetzt wird, um einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) des Deutschen zu konstruieren. Im Kontext dieses Lehrbuchs handelt es sich nicht nur um eine vorherrschende Stellung des Deutschen, sondern der österreichischen Varietät als gesellschaftliche Norm. Diese wird in den Aufgabenstellungen und Erläuterungen als Bezugsnorm dargestellt und anzustrebendes Ziel deklariert. Die Gruppe des „Wir“ konstituiert sich anhand des Lehrbuches durch Deutschsprecher*innen der österreichischen Varietät, wodurch alle, die dieser nicht entsprechen, der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet werden. Mehrsprachigkeit wird hierdurch als Ausgrenzungsfaktor angesehen, wodurch Diskriminierungsprozesse aktiviert werden.

6. 8 Genial! Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: Genial! Deutsch 1

Verlag: Lemberger

Kosten: 7,93 €

Datum der Approbation: 23.03.2016

Autor*in: Elfriede Fink, Evelyn Rois, Herwig Wallner

Seitenanzahl: 236

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

Das Lehrbuch „Genial! Deutsch 1“ weist keine Lehrstelle auf, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm erkennen lässt oder diese in Übungen einbezieht. Es können jedoch einige Textstellen und Übungen skizziert werden, die eine Monolingualität des Deutschen als Norm konstruieren. In den Beispielen wird Deutsch als die vorherrschende Sprache angesehen, die als Basis für die Erfüllung der Aufgaben herangezogen wird. Mehrsprachigkeit wird in diesem Lehrbuch nicht sichtbar gemacht und als Abweichung einer deutschsprachigen Norm aufgezeigt. Dies soll anhand der ausgewählten Textstellen aufgezeigt werden.

Unter dem Kapitel „Sprechen & Sprache“ lässt sich eine Übung finden, die dem näheren Kennenlernen der Mitschüler*innen dient. Die Schüler*innen sollen Unterschriften ihrer Mitschüler*innen zu angegebenen Kategorien finden. Neben einem Vornamen mit M, dem Besitz eines Haustieres und dem Lieblingsfach Deutsch wird auch nach der Geburt in einem anderen Land gesucht. Obwohl sich das Thema der Beschäftigung mit Sprache widmet, wird das Sprechen mehrerer Sprachen nicht als zu erfragende Kategorie aufgenommen. Der Geburtsort einer Person wird als Kategorie angesehen, jedoch wird Mehrsprachigkeit und das Sprechen anderer Sprachen abseits der deutschen Sprache nicht als ein wesentliches Element einer Person angesehen. Durch den Ausschluss der Kategorie Mehrsprachigkeit wird deutlich, dass eine Mehrsprachigkeit in Klassenzimmern nicht sichtbar gemacht werden soll. Dies wird verstärkt durch die Zuordnung in das Thema „Sprechen & Sprache“. Das Unterlassen einer Berücksichtigung von Sprache im Sinne von Mehrsprachigkeit kann als Indiz angesehen werden, dass Mehrsprachigkeit nicht als gesellschaftliche Norm im deutschsprachigen Raum angesehen werden soll. Schüler*innen verspüren mit dieser Aufgabe, dass der Geburtsort als

Merkmal der eigenen Persönlichkeit angesehen wird, das Beherrschen mehrerer Sprachen jedoch nicht hinzuzählt. Die Aufgabe, die unter dem sprachlichen Thema formuliert wird, veranlasst die Konstruktion einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen, die durch den Ausschluss von Mehrsprachigkeit diese als Abweichung deklariert. Es zeichnet sich ab, dass Deutschsprechende als gesellschaftliche Norm die Zielgruppe dieser Übung sind. Mit dieser Übung wird nicht nur ersichtlich, dass das curricular geforderte Einbeziehen von Mehrsprachigkeit nicht stattfindet, sondern, dass die dominante Stellung des Deutschen als „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008 gestützt wird).

Das Unterlassen einer Berücksichtigung von Sprache oder von Mehrsprachigkeit lässt sich auch auf S. 61 des Lehrbuches vorfinden. Das Buchkapitel widmet sich dem Verfassen von Texten und präsentiert den Schülern*innen eine Checkliste für einen Steckbrief über eine Person. In dieser Checkliste werden Kategorie genannt, die dieser enthalten soll und näher beschrieben werden sollen. Hierunter finden sich der Name, Informationen über die Familie, über das äußere Erscheinungsbild, die Kleidung und persönliche Vorlieben. Unter Aufgabe 1 werden einige Beispiele ergänzt, wobei unter anderem das Sternzeichen, Haustiere und Hobbys genannt werden. (Fink et al. 2021: 61) Das Ausklammern von Sprache und Mehrsprachigkeit führt auch in dieser beschriebenen Stelle dazu, dass Mehrsprachigkeit nicht als zu erwähnender Teil einer Person erscheint. Dies beinhaltet eine Geringschätzung von Mehrsprachigkeit und veranlasst Schüler*innen, diese nicht als bedeutsamen Teil ihrer Person anzusehen. Es erfolgt hiermit eine Abwertung von Mehrsprachigkeit. Ein Steckbrief über eine Person könnte als Anlass gesehen werden, um die Mehrsprachigkeit von Schülern*innen sichtbar zu machen und dies als gesellschaftliche Normalität zu bestärken. Das Auslassen dieser bewirkt jedoch das Gegenteil, wodurch diese als Fertigkeit einer Person nicht erscheint und verdeckt wird. Schüler*innen werden durch diese Vorgaben eher daran gehindert, Mehrsprachigkeit als wichtigen Teil anzusehen, der anderen vermittelt und gezeigt werden soll. Dies wiederholt sich in der Vorlage, die auf S. 62 abgedruckt ist. Das Muster führt gleiche Kategorien an und ergänzt diese um Informationen zu den Eltern und Berufsvorstellungen. Auch in der Vorlage wird Mehrsprachigkeit als zu beschreibender Teil einer Persönlichkeit ausgelassen. Das Ausklammern auf beiden Seiten führt bei Schülern*innen zu einer Bestätigung, dass Mehrsprachigkeit als keine persönliche Fertigkeit angesehen werden soll.

Gleiches lässt sich auf S. 64 im Lehrbuch zeigen, die sich der Personenbeschreibung widmet. Auf zwei Seiten wird eine Übersicht aller Kategorien gegeben, die in eine Personenbeschreibung aufgenommen werden sollen. Vorerst werden sie als eine Art Checkliste dargestellt und in weiterer Folge ausführlich mit Beispielen versehen. In der Checkliste lässt

sich die Kategorie „Sprache“ vorfinden, wobei sie im unteren Teil der Seite mit zu beschreibenden Beispielen versehen wird. Genannt werden unter der Kategorie „Sprache“ der Dialekt, die Standardsprache, eine hohe oder tiefe Stimme und ein langsames oder schnelles Sprechen. Das Nennen von Varietäten des Deutschen mit gleichzeitiger Ausklammerung von Mehrsprachigkeit konstruiert eine Vorstellung einer gesellschaftlich vorherrschenden Monolingualität des Deutschen, die evoziert wird. Die gleiche Vorgehensweise konnte bereits im Lehrbuch „Starke Seiten Deutsch 1“ erkannt werden und wiederholt sich in diesem Lehrbuch. Dies soll auch in diesem Fall als „key incident“ herausgenommen und näher betrachtet werden.

Ein weiteres Element, das bereits in mehreren Lehrbüchern erkannt werden konnte, ist auch in diesem Lehrbuch vorzufinden, die Verwendung von Pronomen zur Etablierung einer gesellschaftlichen Monolingualität des Deutschen. Während in anderen Lehrbüchern überwiegend „wir“ eingesetzt wird, um dies zu erzeugen, wird in diesem Lehrbuch „uns“ und „unser“ gebraucht. In einem Merktext, der sich der Beschreibung des Tempus widmet, wird die Formulierung „die Zeiten sagen uns“ (ebd.: 67) benutzt. Mit „unser“ wird auf S. 168 in der Beschreibung des Alphabets auf das deutsche Alphabet referiert. Beide Stellen zeigen an, dass Deutschsprechende als Zielgruppe für diese Aufgabe angenommen werden. Zudem wird Deutsch als Bezugssprache angenommen. Das Deutsche wird auf diese Weise als gesellschaftlich festgesetzte Norm konstruiert, wodurch Mehrsprachigkeit an den Rand gedrängt und ausgeklammert wird. Mit „uns“ und „unser“ kann die Annahme bestätigt werden, dass die gesellschaftliche Normalität ausschließlich von Menschen mit Deutsch als Erstsprache besetzt werden. Dies würde dazu führen, dass eine Gruppe an Menschen, die Deutsch beherrschen, diese jedoch nicht als Erstsprache sprechen, trotz ihrer Deutschkenntnisse von dieser Norm ausgeschlossen werden. Die Norm würde von einem Merkmal abhängen, das nicht beeinflussbar ist und Menschen somit aufgrund ihrer familiären Herkunft von dieser ausschließt. Mehrsprachige Menschen könnten trotz vorhandener Deutschkenntnisse von dieser konstruierten gesellschaftlichen Norm ausgeschlossen werden, wenn sie Deutsch nicht als Erstsprache aufweisen.

Auf S. 76 wird ein Brief angeführt, in welchem ein Mädchen namens Martina ihrem Freund Christoph von ihren Urlaubserlebnissen erzählt. Die Beschreibung des Eisessens im Urlaub wird mit dem dialektalen Wort „Betthupferl“ verknüpft. Dieses Wort wird jedoch in keiner Randnotiz erklärt, sondern es wird von der Bedeutung dieses Wortes ausgegangen. Im Text wird eine Varietät des Deutschen eingesetzt und deren Kenntnis wird vorausgesetzt. Die Verwendung und das Unterlassen einer Erklärung deuten darauf hin, dass die Beherrschung

dieser Varietät des Deutschen als Norm festgeschrieben wird. Wenn Schüler*innen die Bedeutung des Wortes nicht kennen und den Text nicht vollständig erschließen können, werden sie von dieser konstruierten Norm ausgeschlossen. Dirim beschreibt in ihrer Analyse eines Interviews, dass Dialekt als Mittel eingesetzt wird, um das Deutsche bzw. die Varietät des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu etablieren (Dirim 2021). Dies wird auch anhand des beschriebenen Beispiels sichtbar, da der Gebrauch des Wortes „Betthupferl“ auf einen Dialekt verweist, der nicht näher erläutert wird und somit in weiterer Folge als sprachliche Norm festgelegt wird. Dies bewirkt nach Dirim Prozess des Othering, die eine Gruppe des „Wir“ und der „Anderen“ konstituieren (ebd.). Die mächtigere Gruppe des „Wir“ wird von Sprechern*innen der verwendeten Varietät besetzt, während das Nicht-Beherrschen dieser eine Zuweisung in die Gruppe der „Anderen“ bewirkt. Hierin sind nach Said Machtprozesse zu finden, die den Sprechern*innen der Varietät des Deutschen mehr Macht zuweisen als der Gruppe, die diese nicht beherrschen. Schüler*innen, die des Dialekts nicht mächtig sind, werden durch diesen Brief die Gruppe der „Anderen“ zugeordnet und somit von der konstruierten gesellschaftlichen Norm ausgeschlossen. Hierdurch werden sie als die „Schwächeren“ angesehen, denen weniger Möglichkeiten im gesellschaftlichen Handeln zugeschrieben wird bzw. weniger Möglichkeiten geboten werden.

Eine ähnliche Stelle lässt sich auf S. 181 vorfinden. Im Kontext der Rechtschreibung wird folgender Satz im Merktex festgehalten: „In vielen Gegenden kann man in der gesprochenen Sprache den Unterschied zwischen ‚d‘ oder ‚t‘ am Beginn oder am Ende eines Wortes nicht deutlich hören“ (Fink et al. 2021: 181). Die Formulierung „in vielen Gegenden“ löst gleiche Prozesse aus, die zuvor mit dem Wort „Betthupferl“ oder auch der Verwendung der Pronomen beschrieben wurden. Mit den Gegenden wird auf den deutschsprachigen Raum verwiesen, der als Basis herangezogen wird. Es wird auf sprachliche Varietäten des deutschen verwiesen, die eine Unterscheidung der Buchstaben „d“ und „t“ erschweren. Durch den Verweis auf diese Varietäten des Deutschen wird dies erneut genutzt, um von einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) der deutschen Sprache auszugehen. Die Norm zeichnet sich nicht nur durch Deutschkenntnisse aus, sondern basiert auf einem Verständnis verschiedener Varietäten des Deutschen.

An einer Textstelle wird im Lehrbuch „Genial! Deutsch 1“, welches 236 Seiten aufweist, eine andere Sprache neben der deutschen Sprache erwähnt. Unter dem Kapitel „Arbeitstechniken“ wird die Darstellung in Form einer Mindmap vorgestellt. In der Beschreibung dieser wird darauf verwiesen, dass das Wort „Mindmap“ englischen Ursprungs ist und eine Entlehnung

darstellt. Es kann festgehalten werden, dass der Einfluss anderer Sprache auf das Deutsche eine kurze Erwähnung findet. Dies wird jedoch nicht näher erläutert.

Punkt 5:

Auf S. 64 und 65 wird in dem Lehrbuch „Genial! Deutsch 1“ eine Übersicht der zu beschreibenden Kategorien einer Personenbeschreibung gegeben. Diese wird in zwei Teile gegliedert, wobei der erste Teil eine Aufzählung der Kategorien enthält und der zweite aus einer Checkliste besteht, die die einzelnen Kategorien um Beispiele ergänzt. Insgesamt werden im ersten Teil acht Kategorien angeführt, die eine Personenbeschreibung beinhalten soll. Neben dem Namen, dem äußeren Erscheinungsbild, der Kleidung und besonderen Kennzeichen lässt sich auch Sprache als Kategorie vorfinden. Im zweiten Teil werden die Merkmale der Kategorie „Sprache“ angeführt, die in einer Personenbeschreibung berücksichtigt werden sollen. Hierbei werden der Dialekt, die Standardsprache, eine hohe oder tiefe Stimme und schnelles oder langsames Sprechen genannt. (Fink et al. 2021: 64)

Dies soll als „key incident“ erfasst und einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Das Verfassen einer Personenbeschreibung wird mit festgelegten Punkten versehen, die diese enthalten muss, wobei „Sprache“ als einer dieser bestimmt wird. Im zweiten Teil erfolgt die nähere Bestimmung dieser Kategorie, wobei die Beispiele genannt werden, wann Sprache als Teil einer Person beschrieben werden soll. Sie kann anhand der Vorgaben des Lehrbuches nur dann als Charakteristikum einer Person angesehen werden, wenn sie sich auf die Varietäten der deutschen Sprache, die Stimmlage oder die Sprechweise bezieht. Mehrsprachigkeit wird durch diese Aufzählung ausgegrenzt und als kein sprachliches Kennzeichen markiert. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren, dass ihre sprachlichen Fertigkeiten keine Anerkennung erfahren und keinen bedeutsamen Teil ihrer Persönlichkeit darstellen. Sie werden dazu angeleitet, vorherrschende Mehrsprachigkeit nicht sichtbar zu machen, sondern diese zu verstecken, da diese keiner Wertschätzung unterliegt. Wie dies bereits im Zuge der Analyse des Lehrbuchs „Starke Seiten Deutsch 1“ vorgenommen wurde, kann Dirims Feststellung, dass die Varietäten des Deutschen eingesetzt werden, um den Redebeitrag auszuschließen auf dieses Lehrbuch übertragen werden (Dirim 2021: 9). Der Ausschluss des Redebeitrags ist in diesem Fall mit dem Ausschluss von Mehrsprachigkeit gleichzusetzen, der mithilfe der Hervorhebung sprachlicher Varietäten des Deutschen vollzogen wird. Im Lehrbuch geschieht dies anhand der angeführten Beispiele der Checkliste, die die Varietäten der deutschen Sprache als beschreibungswürdig deklarieren und Mehrsprachigkeit ausklammern. Durch das Nennen dieser Beispiele werden sie als einzig zu beschreibende Merkmale der sprachlichen Fähigkeiten

einer Person erhoben, wodurch Mehrsprachigkeit als unbedeutender Teil auf sprachlicher Ebene verstanden wird. Schüler*innen erleben, dass sprachliche Fähigkeiten einer Person nur im Gebrauch des Deutschen angesiedelt sind und über diesen nicht hinausgehen. Hierdurch werden das Deutsche und dessen Varietäten als alleinige Bezugsnorm aufgestellt, die im sprachlichen Raum herangezogen werden kann, um eine Person zu charakterisieren. Personen zeichnen sich durch die Darstellung des Lehrbuchs nicht durch Mehrsprachigkeit aus, sondern durch ihre Deutschkenntnisse. Dies führt zu der Annahme, dass Schüler*innen das Deutsche als anzustrebende Norm vernehmen, die ihnen die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht. Deutsch und die Varietäten des Deutschen werden als gesellschaftliche Normalität konstruiert, die Mehrsprachigkeit als Abweichung abgrenzt. Damit wird Mehrsprachigkeit negativ konnotiert und das Aufweisen dieser als Hinderungsfaktor wahrgenommen, der einen Anschluss an die gesellschaftliche Norm ermöglicht.

Dies lässt das Deutsche als den „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) erscheinen, wodurch Prozesse des Othering nach Edward Said ausgelöst werden. Die Unterteilung in zwei Gruppen erfolgt durch dieses Beispiel in eine Gruppe „Wir“, die von Deutschsprechenden besetzt wird, und einer Gruppe „Andere“, die von dieser abweichen. Anhand der Checkliste des Lehrbuchs wird die Gruppe „Wir“ von Menschen besetzt, die sich durch die Varietäten des Deutschen auszeichnen. Dies wird als der alleinige Faktor bestimmt, der eine Aufnahme in diese Gruppe ermöglicht. Wie bereits in der Analyse des Lehrbuchs „Starke Seiten 1“ angemerkt wurde, kann dies im Kontext von staatlichem Paternalismus gesehen werden (siehe Kapitel 4). Dieser trifft Entscheidungen über die Angebote, die der Gesellschaft unterbreitet werden. Die Auswahl basiert auf Idealvorstellungen des Staates. In Bezug auf das Lehrbuch wird den Schülern*innen ein Angebot auf sprachlicher Ebene unterbreitet, in welcher Mehrsprachigkeit keinen Platz hat und die deutsche Sprache als zentral gezeigt wird. Die staatlichen Idealvorstellungen im Bereich „Sprache“ beziehen sich auf die Varietäten des Deutschen und lassen Mehrsprachigkeit nicht als Möglichkeit auftreten. Das Aufbringen eines staatlichen Paternalismus kann mit Auftreten dieser Textstelle in einem Lehrbuch argumentiert werden. Das Lehrbuch „Genial! Deutsch 1“ erscheint in der Schulbuchliste und musste somit eine Approbation durchlaufen, welche von einer Kommission im Hinblick auf curriculare Anforderungen und weitere Kriterien (siehe Kapitel 2) vollzogen wird. Dieses Lehrbuch wurde 2016 approbiert, wodurch sichergestellt sein sollte, dass die Kriterien erfüllt wurden. Ein Kriterium ist das Entsprechen der Lehrplananforderungen. Im Lehrplan findet sich die Forderung, dass Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden muss (siehe Kapitel 2). Bei der Begutachtung des Lehrbuchs hätten an dieser Stelle Veränderungen vorgenommen werden müssen. Es findet keine Berücksichtigung

von Mehrsprachigkeit statt und diese wird an dieser Stelle im Lehrbuch als Abweichung einer konstruierten Norm der deutschen Varietäten dargestellt. Durch die Approbation und die Aufnahme in die Schulbuchliste kann davon ausgegangen werden, dass diese Darstellungen gewollt sind und Mehrsprachigkeit nicht aufgezeigt werden soll. Viel eher soll durch Lehrbücher die staatliche Vorstellung einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm hervorgerufen und befördert werden. Sprache wird verwendet, um erwünschte Idealvorstellungen zu konstruieren und Diskriminierungsprozesse auszulösen. In dieser Hinsicht kann nach Gomolla und Radtke eine institutionelle Diskriminierung erkannt werden (Gomolla/Radtke 2009: 266), die sich über Textstellen dieser Art in Lehrbüchern äußert.

Punkt 6:

Zusammenfassend kann nach der Analyse des Lehrbuchs „Genial! Deutsch 1“ festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit keine Berücksichtigung in diesem findet und bei keiner Aufgabe miteinbezogen wird. Die beschriebenen Textstellen lassen eher darauf schließen, dass das Lehrbuch eingesetzt wird, um das Deutsche als gesellschaftliche Norm zu konstruieren und Mehrsprachigkeit von dieser auszuschließen. Schülern*innen wird durch die Aufgaben verdeckt vermittelt, dass die Kenntnisse der deutschen Sprache ein Schlüsselement in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe darstellen und nur über diese als dieser zugehörig deklariert werden. Anhand der besprochenen Textstellen und der näheren Analyse des „key incident“ kann das Lehrbuch „Genial! Deutsch 1“ als Pseudo- Nudge verstanden werden. Die geforderte Einbeziehung von Mehrsprachigkeit wird von diesem Lehrbuch nicht erfüllt und trotzdem wurde dies in die Schulbuchliste aufgenommen. Dahingehend kann angenommen werden, dass es sich bei diesem Lehrbuch um einen Pseudo- Nudge handelt, der eingesetzt wird, um eine konstruierte Monolingualität der deutschen Sprache zu beschwören und diese Vorstellung bei den Schülern*innen zu verfestigen.

6. 9 Treffpunkt Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: Treffpunkt Deutsch 1

Verlag: öbv

Kosten: 8,59 €

Datum der Approbation: 15. Juli 2010 (1. Approbation), 8. Juli 2016 (2. Approbation)

Autor*in: Gudrun Natter, Stefan Schäfer

Seitenanzahl: 192

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

Nach Durchsicht des Lehrbuches „Treffpunkt Deutsch 1“ kann kaum von einer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in Aufgabenformaten gesprochen werden. Es gibt einzelne Stellen, die auf eine mögliche Einbeziehung von Mehrsprachigkeit hinweisen, jedoch lassen sich auch vermehrt Textstellen finden, die eine Monolingualität des Deutschen befördern.

Zu Beginn des Buches wird unter dem Kapitel „Sich vorstellen“ ein Steckbrief als Vorlage für eine persönliche Vorstellung präsentiert. Als zu beschreibende Merkmale einer Person werden der Name, das Geburtsdatum, die Vorlieben, das Aussehen und die Hobbys genannt. Begleitet wird dies von einem Tipp, der die gleichen Kategorien erneut als Übersicht auflistet. In beiden Vorgaben kann keine Berücksichtigung von Sprache als persönliche Besonderheit entdeckt werden. Die fehlende Kategorie „Sprache“ lässt mehrsprachige Schüler*innen verdeutlichen, dass ihre Mehrsprachigkeit als Teil ihrer Person nicht sichtbar gemacht werden und nicht als Kennzeichen wahrgenommen werden soll, das die Person auszeichnet. Eine vorherrschende Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wird im Zuge der Aufgabe nicht miteinbezogen. Diese Aufgabe könnte jedoch genutzt werden, um sprachliche Fertigkeiten als eine Besonderheit einer Person darzustellen und dies in weiterer Folge für alle sichtbar werden zu lassen. Die versteckte Botschaft, die bei dieser Aufgabe herausgelesen werden kann, ist, dass vorhandene Mehrsprachigkeit unter Schüler*innen nicht erkenntlich gemacht werden soll. Hierdurch erfahren mehrsprachige Schüler*innen, dass ihre Sprachkenntnisse keine Wertschätzung aufweisen und als nicht beschreibungswürdig gelten.

In weitere Folge können neun Textstellen hervorgehoben werden, in welcher das Personalpronomen „wir“ eingesetzt wird, um grammatikalische Inhalte zu erläutern. Die Erklärungen zu den Merkmalen des Verbs werden mit der Formulierung „können wir auch ausdrücken“ (Natter, Schäfer 2016: 38) beschrieben. Auf S. 40 lässt sich die gleiche Vorgehensweise in der Erläuterung zu dem Tempus im Deutschen, wobei „können wir“ und „gliedern wir“ verwendet wird. Ebenso kann die Verwendung des Personalpronomens „wir“ in der Unterscheidung von Possessiv- und Personalpronomen vorgefunden werden. Hierfür wird die Verbindung „unterscheiden wir“ eingesetzt. Die gleiche Wortverbindung lässt sich bei der Veranschaulichung der Adverbiale und in dem Informationskästchen zu den Pronomen auf den letzten Seiten erkennen. Darüber hinaus wird auf den letzten Seiten, die eine Übersicht über grammatikalische Inhalte geben, im Kontext des Verbs erneut „können wir“ gebraucht. Auf S. 132 lässt der Einsatz des Personalpronomens „wir“ in einer Übung vorfinden. Diese soll den Schülern*innen dienen, um ihnen die Dehnung näherzubringen. Als Titel wird angegeben: „Wie wir Wörter mit einem langen i-Laut schreiben können“ (ebd.: 132). Gleiches lässt sich auf S. 42 zeigen, wobei die Aufgabenstellung das Personalpronomen „wir“ enthält. Mit der Aufgabe sollen Schüler*innen erlernen, wie das Perfekt und Präteritum richtig eingesetzt werden. Vordergründig zielen alle beschriebenen Textstellen des Lehrbuches auf die Erarbeitung grammatikalischer Inhalte ab. Durch die Verwendung des Personalpronomens „wir“ öffnet sich jedoch eine weitere Botschaft, die vordergründig nicht angegeben wird. Mit „wir“ wird in diesen Fällen auf die Deutschsprechenden verwiesen, die sich mit den sprachlichen Merkmalen beschäftigen sollen. Durch den vermehrten Einsatz dieses Pronomens wird die Gruppe der Deutschsprechenden als gesellschaftliche Norm konstruiert, die in diesen kurzen Merktexen und in den Aufgabenstellungen angesprochen wird. Das „wir“ lässt in diesen Sätzen eine Monolingualität der deutschen Sprache als vorherrschend erscheinen, das einen Einfluss auf die Schüler*innen nimmt. Dieses „wir“ löst Prozesse des Othering nach Edward Said aus, wodurch sich zwei Gruppen konstituieren. Die Gruppe des „Wir“, die von den Deutschsprechenden, die in diesen Übungen angesprochen werden, besetzt wird und die Gruppe der „Anderen“, die sich von dieser Gruppe abgrenzen und von dieser ausgeschlossen werden. Mehrsprachige Schüler*innen, für die eine gesellschaftliche Monolingualität keine Realität darstellt, werden durch das wiederholte Auftreten des Personalpronomens darin bestätigt, dass sie keinen Teil der gesellschaftlichen Norm darstellen, die durch die Aufgaben konstruiert wird. Dies kann folglich hierzu führen, dass Mehrsprachigkeit negativ konnotiert und als Abweichung der gesellschaftlichen Norm angesehen wird.

Auf S. 157 tritt eine weitere Textstelle auf, die die Monolingualität des Deutschen zu bestärken scheint. Thematisch soll den Schülern*innen die Unterscheidung und richtige Verwendung von das/dass nähergebracht werden. Zu Beginn der Seite befindet sich ein Merktext, der die Schüler*innen informiert und unterhalb sind drei Übungen zu diesem Thema zu finden. In der rechten unteren Ecke wird ein Tipp angeführt, der als Erleichterung im richtigen Einsetzen von das/dass angesehen werden soll. Der Tipp gibt an, dass Schüler*innen den Dialekt zur Unterscheidung heranziehen sollen, da „des“ stellvertretend für „das“ stehe. Durch diesen Tipp soll das richtige Anwenden von das/dass für die Schüler*innen erleichtert werden. Versteckt ist hinter dieser Information jedoch, dass von einer Zielgruppe ausgegangen wird, die den dialektalen Gebrauch der deutschen Sprache beherrscht. Dies kann mit Dirims Feststellung verbunden werden, dass eine sprachliche Varietät des Deutschen eingesetzt wird, um eine vorherrschende Monolingualität des Deutschen zu konstruieren (Dirim 2021). Es erfolgt eine Unterteilung in Schüler*innen, die den Dialekt beherrschen und in jene, die dieser Varietät nicht mächtig sind, wodurch Otheringprozesse aktiv werden (ebd.). Die ausgegebene Hilfestellung stellt sich in weiterer Folge als eine Vorgehensweise heraus, die einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) des Deutschen beschwört.

Ähnliches lässt sich auf S. 168 feststellen, da erneut Varietäten des Deutschen in den Mittelpunkt einer Sprachbetrachtung treten. Im Kontext der s- Schreibung wird der Gebrauch des ß in der Schweiz und Österreich beschrieben. Die Aufgabe informiert die Schüler*innen, dass dieses in der Schweiz nicht vorkommt. In weiterer Folge werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, die österreichische Schreibweise der E-Mail aufzuschreiben. Vordergründig verfolgt die Aufgabe das Ziel, den Schülern*innen den unterschiedlichen Einsatz des ß in den Varietäten der deutschen Sprache aufzuzeigen. Im Hinblick auf Dirim kann jedoch eine weitere Lesart dieser Übung ergänzt werden. Die österreichische Varietät des Deutschen wird verwendet, um eine Monolingualität des Deutschen zu konstruieren. Der Dialekt wird mit dem Aspekt des Nationalen verbunden, wodurch die Hervorhebung des Natiolekts eingesetzt wird, um kulturelle und sprachliche Aspekte Österreichs fortbestehen zu lassen (Dirim/Mecheril 2017). Schüler*innen, die die Varietät des Deutschen nicht beherrschen, werden somit als nicht der Norm entsprechend behandelt und von der etablierten Norm ausgegrenzt. Dies trifft unter anderem auf mehrsprachige Schüler*innen zu, wenn sie die österreichische Varietät des Deutschen nicht beherrschen. Eine mehrsprachige Gesellschaft als Normalität wird mit diesen Aufgabenstellungen verneint.

Ein Auszug aus Renate Welshs „Spinat auf Rädern“ wird auf S. 144 präsentiert. Es handelt sich um ein Mädchen, das von den anderen Kindern als „Rumänin“ bezeichnet und an ihrem neuen

Wohnort von Kindern in ihrer Umgebung schlecht behandelt und aufgrund ihrer Herkunft von diesen ausgegrenzt wird. Im letzten Satz des Ausschnittes wird verdeutlicht, dass das Mädchen aufgrund ihrer Deutschkenntnisse Ausgrenzung in Rumänien erfuhr. Der Einsatz dieses Ausschnittes mit den Aufgabenstellungen soll in weiterer Folge als „key incident“ analysiert werden.

An drei Stellen im Lehrbuch können einzelne Ansätze in der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit registriert werden, wobei auch diese nur kurze Erwähnungen und keine klare Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit darstellen. Im Zusammenhang mit der Beschreibung des Urlaubsortes wird ein Text eines Schülers an seine Lehrerin angeführt, der seine Ferienzeit in Schweden verbrachte. In diesem Text lassen sich die schwedische Wörter Kanelbullar und Skåne vorfinden. Es wurde die schwedische Schreibweise des Ortes übernommen und der schwedische Begriff Kanelbullar wurde nicht durch die deutsche Bezeichnung Zimtschnecken ersetzt. Das Übernehmen der schwedischen Wörter und die Aufnahme in den Text kann als eine Art der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit gedeutet werden.

Auf S. 133 wird in einem Informationskästchen die Entlehnung aus anderen Sprachen angeführt. Der Einfluss anderer Sprachen auf die deutsche Sprache und das Hervorheben dieser Entwicklung kann durchaus als ein Ansatz in der Akzentuierung in der Begegnung verschiedener Sprachen sein. Die Entlehnung aus anderen Sprachen wird jedoch mit dem Wort „fremd“ verbunden, wodurch eine positive Konnotation angezweifelt werden kann. Mehrsprachige Schüler*innen könnten dies auf den eigenen Sprachhorizont übertragen und sich selbst als „fremd“ ansehen. Hierdurch würde erneut eine gesellschaftliche Vorrangstellung des Deutschen beschworen werden, in welcher andere Sprachen als „fremd“ dargestellt werden. Das Deutsche als „Eigenes“ würde im Gegensatz zu den anderen Sprachen, dem „Fremden“ stehen. Legt man dies auf Sprecher*innen um, so würden Deutschsprechende als „Eigene“ erfahren werden und mehrsprachige Schüler*innen als „Fremde“ konstruiert werden. Um diese Prozesse zu unterbinden, müsste das Wort „fremd“ in der Erklärung vermieden werden.

Das einzige Einbeziehen von Mehrsprachigkeit der Schüler*innen lässt sich auf S. 166 festhalten. In der Aufgabe 2 wird die Frage nach dem Sprachenrepertoire der Schüler*innen gestellt und hinterfragt, inwiefern höfliche Anredeformen in den jeweiligen Sprachen auftreten. Dies stellt die einzig gefundene Stelle dar, in welcher in diesem Lehrbuch bewusst auf die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen referiert und diese miteinbezogen wird. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren an dieser Stelle, dass sie ihre vorhandenen Sprachfähigkeiten als Ressource heranziehen können und diese im Sprachvergleich einer näheren Betrachtung

unterziehen sollen. Die Schüler*innen werden dadurch nicht nur in der Reflexion über vorhandene sprachliche Fähigkeiten angeleitet, sondern ihre Mehrsprachigkeit wird als wertschätzend betrachtet.

Punkt 5:

Unter dem Kapitel „Vielerlei Vorstellungen“ des Lehrbuches „Treffpunkt Deutsch 1“ wird ein Ausschnitt aus Renate Welshs Buch „Spinat auf Rädern“ angeführt. Der Ausschnitt beschreibt ein Mädchen namens Maria, das aus Rumänien kommt und mit ihrer Familie in ein neues Land zog. Beschrieben wird ihre Situation und die Begegnung mit Kindern der Umgebung an ihrem neuen Wohnort. Die Kinder bezeichnen sie als „Rumänin“ und grenzen sie aus, wodurch das Unwohlsein des Mädchens deutlich wird. Im letzten Satz des Ausschnittes wird erkennbar, dass das Maria ähnliche Erfahrungen in Rumänien machen musste, da sie dort als „Deutsche“ ausgegrenzt wurde. In Bezug auf Sprache sind folgende Sätze hervorzukehren: „Die Leute redeten anders. Es roch anders. Alles war ihr fremd“ (Natter, Schäfer 2017: 144). In den Übungen, die an diese Geschichte angeschlossen werden, werden die Schüler*innen veranlasst, sich in Marias Situation zu versetzen und zu überlegen, was sie unternehmen würden. Die weiteren Übungen leiten Schüler*innen an, ein Bild von Marias neuem Ort zu zeichnen und diesen den Mitschülern*innen zu erklären. Zusätzlich sollen Annahmen über Marias Gefühle gemacht und diese in Partnerarbeit besprochen werden.

Dieser Ausschnitt soll mit den formulierten Aufgabenstellungen als „key incident“ herausgenommen und näher analysiert werden. Ein Mädchen, das sich durch die Sprachen Deutsch und Rumänisch auszeichnet, wird in einer Situation beschrieben, in welches es in beiden Ländern Diskriminierung und Ausgrenzung erfährt. Im deutschsprachigen Raum wird sie als „Rumänin“ diskriminiert, während sie in Rumänien als „Deutsche“ Ausgrenzung erfährt. Mehrsprachigkeit wird durch das Anführen dieses Ausschnitts mit Ausgrenzungsmechanismen verbunden. Dies wird damit begründet, dass das Mädchen die vorherrschende Sprachnorm der jeweiligen Länder nicht erreicht. Durch diese Ausgrenzung aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten wird eine Monolingualität des Deutschen als vorherrschend hervorgehoben und mit hohen Sprachkenntnissen verbunden. Die Ausgrenzung erfolgt wie in Dirims analysiertem Beispiel durch die „unvollständige“ Beherrschung der sprachlich antizipierten Varietät des Deutschen (Dirim 2021). Maria wird den sprachlichen Anforderungen des Deutschen nicht gerecht, wodurch sie von den Kindern in ihrer Umgebung ausgelacht und ausgeschlossen wird. Diese Feststellungen beziehen sich auf Welshs Geschichte und können nicht auf das Lehrbuch umgelegt werden. Die Übertragung auf das Lehrbuch kann aber aufgrund der gestellten

Aufgaben vollzogen werden. Die Schüler*innen werden dazu veranlasst, sich in Marias Lage zu versetzen. Durch diesen Arbeitsauftrag wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit nicht als Norm unter den Schülern*innen angenommen wird. Wenn sich Schüler*innen in diese Situation „versetzen“ sollen, wird davon ausgegangen, dass sich diese nicht in einer solchen Lage befinden. Das Lehrbuch versteht eine Schüler*innenschaft, die sich durch eine Monolingualität des Deutschen auszeichnet, als gesellschaftliche Normalität an, für die die Aufgaben konzipiert werden. Mehrsprachige Schüler*innen werden als Abweichung dieser angesehen, in die sich die etablierte Gruppe hineinversetzen soll. Nicht der Ausschnitt aus Renate Welshs Buch veranlasst diese Annahmen, sondern die damit verbundenen Aufgabenstellungen, wodurch die unterliegenden Prozesse dem Lehrbuch zugeschrieben werden können. Beschworen wird mit diesen Aufgabenstellungen ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) des Deutschen, der als gesellschaftliche Norm etabliert wird. Die Monolingualität wird mit einer hohen Kompetenz im Deutschen verbunden, die keine „abweichenden Markierung“ im Sprachgebrauch aufweisen soll.

Durch diese Feststellungen werden auch Prozesse des Othering nach Edward Said aktiv, die Aufteilung in zwei Gruppen in Erscheinung treten lässt. Das „Wir“ wird von Deutschsprechenden mit „hohen“ Sprachkenntnissen besetzt, die keine anderssprachlichen Elemente erkennen lassen und die Gruppe der „Anderen“, die von dieser abgetrennt werden. Personen wie Maria würden in dieser Hinsicht der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet werden, obwohl sie die deutsche Sprache beherrschen. Durch anderssprachliche Elemente oder der nicht erreichten Beherrschung der konstruierten Norm werden Personen in die Gruppe der „Anderen“ eingeordnet und von der anderen Gruppe abgegrenzt. Dies geschieht auch in Marias Fall, wobei ihre Sprachfähigkeiten in beiden Ländern als „unzureichend“ und nicht der Norm entsprechend angesehen werden, wodurch sie in die Gruppe der „Anderen“ gerät, die von der gesellschaftlich tolerierten Gruppe des „Wir“ Diskriminierung erfährt. Dies geschieht in Marias Fall durch die Kinder in ihrer Umgebung, die zur sprachlichen Normalität zählen und die Gruppe des „Wir“ repräsentieren und in weiterer Folge die Gruppe der „Anderen“, Maria, verspotten und sie ausschließen. Nach Edward Said ist diese Aufteilung in zwei Gruppen mit Machtverteilungen verbunden, wobei die Gruppe des „Wir“ mächtiger erscheint und Macht auf die Gruppe der „Anderen“ ausübt. Dies wird auch in Marias Fall ersichtlich, in welcher die sprachlich „perfekte“ Gruppe ihrer Nachbarskinder Macht über Maria ausübt, die durch Verspottung und Ausgrenzung sichtbar wird. Die Machtverteilung und Teilung in zwei Gruppen wird über Sprache forciert und durch diese gerechtfertigt. Als Grundlage der Rechtfertigung dient die

Beherrschung dieser auf Basis der konstruierten gesellschaftlichen Norm, in der Mehrsprachigkeit als Abweichung angesehen wird.

Das Lehrbuch geht von der Annahme aus, dass sich Schüler*innen, die mit diesem Lehrbuch arbeiten, nicht in Marias Situation befinden und diese nachempfinden müssen. Als gesellschaftliche Norm werden Marias Nachbarskinder angenommen, wodurch eine Monolingualität des Deutschen mit keinerlei Anzeichen der gesetzten Norm als Normalität befördert wird. Alle Schüler*innen, die sich in einer ähnlichen Situation wie Maria befinden, erfahren mit diesen Aufgabenstellungen, dass sie von der gesellschaftlichen Normalität abweichen und der Gruppe der „Anderen“ zugehörig sind. Mehrsprachigen Schülern*innen wird vermittelt, dass sie bei ähnlichen Erfahrungen nicht der Norm angehören, sondern als Randerscheinung mit weniger Möglichkeiten und Macht erscheinen. Mehrsprachigkeit wird in dieser Hinsicht nicht nur negativ konnotiert, sondern auch mit weniger Handlungsspielräumen verbunden. Mehrsprachigen Schülern*innen wird aufgezeigt, dass sie nicht der Mehrheitsgruppe angehören, sondern von dieser mächtigeren Gruppe kontrolliert und dominiert werden. Durch diese Aufgabenstellung und die versteckten Prozesse wird Mehrsprachigkeit nicht nur negativ behaftet, sondern als Nachteil dargestellt. Der „key incident“ veranschaulicht, dass eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm konstruiert und Mehrsprachigkeit als Störfaktor bzw. als abweichendes Element von dieser präsentiert wird.

Punkt 6:

Die Analyse des Lehrbuchs „Treffpunkt Deutsch 1“ ergab, dass an sehr vielen Stellen Otheringprozesse nach Edward Said ausgelöst werden, wodurch der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 2008) als beherrschende Gruppe konstruiert wird. Deutlich wurde dies vor allem durch den analysierten „key incident“, in welchem eine Geschichte, in welcher ein mehrsprachiges Kind Ausgrenzung erfährt als Ausgangslage genutzt wurde, um der Gruppe der gesellschaftlich normierten Deutschsprecher*innen ein Hineinversetzen in die Lage des Kindes zu ermöglichen. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren durch die Arbeit mit diesem Lehrbuch, dass sie nicht als gesellschaftliche Normalität angesehen werden, sondern durch ihre sprachlichen Merkmale von dieser abweichen. Mehrsprachigkeit wird in diesem Lehrbuch eher als Abgrenzungsmerkmal von einer Mehrheitsgesellschaft konstruiert und nicht wertschätzend in die Übungen miteinbezogen. Nur an einer Stelle konnte ein Hinweis auf eine Mehrsprachigkeit der Schüler*innen gesehen werden, die mit einer direkten Frage nach dem Sprachrepertoire dieser veranlasst wurde. Aber auch dieser Moment wurde mit dem Wort

„vielleicht“ verbunden, wodurch eine vorherrschende Mehrsprachigkeit als Norm erneut angezweifelt wurde.

6. 10 Vielfach Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: Vielfach Deutsch 1

Verlag: öbv

Kosten: 8,45 €

Datum der Approbation: 17. Juli 2017 (1. Approbation), 7. Juni 2019 (2. Approbation)

Autor*in: Margit Doubek, Karl Schimpl, Wolfgang Wurzinger

Seitenanzahl: 177

Zielgruppe: 1. und 2. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule-
Unterstufe

Punkte 2-4:

Die Untersuchung des Lehrbuchs „Vielfach Deutsch 1“ ergab, dass Mehrsprachigkeit an manchen Stellen im Lehrbuch berücksichtigt wird. In einigen Textstellen und ausgewählten Textausschnitten werden andere Sprachen als das Deutsche einbezogen. Jedoch kann nur an wenigen Stellen festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm im deutschsprachigen Raum vorherrscht. Einige Teile des Lehrbuchs deuten auf eine angenommene gesellschaftliche Monolingualität des Deutschen hin, die durch die Aufbereitung dieser verstärkt wird. Mehrsprachigkeit wird in den vorgefunden Textstellen häufig als Realität anderer Länder dargestellt, wodurch diese nicht als vorherrschend im deutschsprachigen Raum gezeigt wird. Es konnten nur zwei Textstellen erfasst werden, die eine mehrsprachige Norm im deutschsprachigen Raum stützt. Diese sollen zu Beginn vorgestellt werden.

Unter dem Thema „Alles anders, alles neu“ lassen sich auf S. 6 und 7 Übungen hervorheben, die eine mehrsprachige Gesellschaft als Normalität im deutschsprachigen Raum aufzeigt. Die erste Übung veranlasst Schüler*innen in den Sprachen, die sie beherrschen, zu sprechen. Anschließend wird ihnen der Satz „Willkommen in der neuen Schule“ in sechs verschiedenen Sprachen präsentiert. Die Sätze stehen in der zugehörigen Schrift der jeweiligen Sprache und sie müssen den Sprachen richtig zugeordnet werden. Neben Chinesisch, Persisch, Englisch und Französisch finden sich auch Russisch und Bosnisch, Kroatisch, Serbisch vor. In Übung zwei auf der folgenden Seite werden Kinder, die eine dieser Sprachen beherrschen, motiviert, den Satz in der Sprache zu äußern. Darüber hinaus wird nach weiteren Sprachkenntnissen in der

Klasse gefragt. Beide Übungen machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit nicht nur berücksichtigt, sondern auch wertgeschätzt wird. Die Schüler*innen werden motiviert, ihre Sprachkenntnisse den Mitschülern*innen zu zeigen und ihre Mehrsprachigkeit in der Klasse sichtbar zu machen. Darüber hinaus werden Schüler*innen mit verschiedenen Sprachen und Schriftsystemen konfrontiert und veranlasst, über Mehrsprachigkeit und verschiedene Sprachfertigkeiten nachzudenken. Neben den sechs angeführten Sprachen werden auch andere Sprachen miteinbezogen, die als Sprachrepertoire der Schüler*innen vorhanden sind. Diese Übungen zeigen, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm besteht und in den Klassenzimmern angenommen werden muss. Schüler*innen erfahren hierdurch, dass ihre Mehrsprachigkeit keinen Grund für Ausgrenzung darstellt, sondern sie als gesellschaftliches Mitglied auszeichnet. Sie werden darin bestärkt, ihre Sprachfertigkeiten als eine positive Ressource anzusehen, die für die Gesellschaft bedeutsam ist. Dies kann als gutes Beispiel angeführt werden, wie Lehrbücher Mehrsprachigkeit berücksichtigen und das Sprachenrepertoire der Schüler*innen in die Übungen miteinbeziehen können. Darüber hinaus dient diese Stelle als Vorlage, um Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm zu befördern und die Annahme einer Monolingualität des Deutschen zu vermeiden. Gleiches wird auch an dem Beispiel auf S. 137 sichtbar. Unter dem Thema „Miteinander kommunizieren“ werden Schüler*innen in einer Aufgabe veranlasst, darüber nachzudenken, welche Sprache sie in verschiedenen Situationen einsetzen. Neben der Hochsprache, der Umgangssprache und dem Dialekt wird auch die Option einer anderen Sprache als Deutsch gegeben (Doubek et al. 2018: 137). In dieser Übung wird neben den Varietäten des Deutschen auch Mehrsprachigkeit angeführt. Mehrsprachigkeit wird dadurch nicht ausgegrenzt, sondern als Möglichkeit sichtbar gemacht. Das Anführen der Varietäten des Deutschen neben der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit stellt Dirim als beispielhaften Umgang dar (Dirim 2021: 10). Dies kann auf die beschriebene Aufgabe übertragen werden, die diesen Umgang schafft. Mehrsprachigkeit wird als eine vorhandene Ressource neben einer Varietät des Deutschen angesehen. Hierdurch wird vermieden, dass das Deutsche als gesellschaftliche Norm angenommen und gestützt wird. Die Aufgabe lässt erfahren, dass der sprachliche Raum der Gesellschaft von Mehrsprachigkeit und Varietäten des Deutschen geprägt ist.

Außerdem lässt sich eine Vorgehensweise des Lehrbuches erkennen, die auf verschiedene Niveaus der deutschen Sprache eingeht. Bei vielen Kurzgeschichten oder Merktexen werden Worterklärungen als Randnotizen gegeben, die der Bedeutung auch den Artikel und die Pluralform des Wortes enthalten. Dies lässt sich an vierzehn Stellen im Lehrbuch vorfinden. Es kann angenommen werden, dass Deutsch als Erstsprache nicht als Norm antizipiert wird. Dies

bedeutet in weiterer Folge, dass eine Monolingualität des Deutschen nicht als gesellschaftlicher Normalfall angesehen wird. Die Hilfestellung, die allen Deutschsprechenden als Stütze dient, ermöglicht die Bewältigung der Aufgabe für die Deutschsprechenden aller Sprachniveaus. Dies stellt eine Möglichkeit dar, um den Deutschsprechenden aller Niveaus die Teilhabe zu gewähren und diese erfahren keine Momente des Ausschlusses oder der Frustration. Auch wenn Mehrsprachigkeit nicht direkt angesprochen und einbezogen wird, kann dies als eine versteckte Botschaft angesehen werden, die mit dem Anführen der Randnotizen beabsichtigt wird. Eine Randnotiz wird für die Erklärung des Wortes „Federpennal“ genutzt. In einer Sprechblase lässt sich darunter eine Anmerkung finden, dass anstelle des Wortes auch „Federschachtel“ verwendet werden kann. Im folgenden Satz wird eine direkte Frage an die Schüler*innen gestellt: „Und wie sagst du dazu?“ (ebd.: 11). Neben dem Aufzeigen existierender Varietäten der deutschen Sprache wird mit der direkten Frage an die Schüler*innen deren Sprachrepertoire eingebunden. Mehrsprachigkeit wird vordergründig nicht eingebunden, jedoch durch die Frage an die Schüler*innen sichtbar gemacht. Mehrsprachige Schüler*innen würden im Kontext dieser Frage dazu veranlasst werden, das Wort „Federpennal“ in anderen Sprachen zu nennen, wodurch im Unterricht ein Heranziehen anderer Sprache als Ressource aufkommt. Das Berücksichtigen von Mehrsprachigkeit wird nicht als vordergründiges Ziel der Aufgabe beschrieben, jedoch kann dies durch die offene Frage antizipiert werden. Schüler*innen nehmen wahr, dass beherrschte Sprachen in das Unterrichtsgeschehen aufgenommen werden. Dies führt zu einer Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die eine Vorrangstellung der deutschen Sprache vermeidet.

An drei Stellen wird bei Merktexten zu den Verben und der Großschreibung ein Sprachvergleich mit Englisch vollzogen. Grammatikalische und orthografische Elemente des Deutschen werden mit den englischen Entsprechungen verglichen. Bezogen wird dies auf die Unterscheidung in regelmäßige und unregelmäßige Verben, der Großschreibung des Nomens und der Endung der 3. Person Singular. Mehrsprachigkeit wird nicht direkt genannt und der Sprachvergleich bezieht sich nur auf eine Sprache, jedoch können diese Stellen als ein Versuch gesehen werden, andere Sprachen und Mehrsprachigkeit im Lehrbuch aufkommen zu lassen. Schüler*innen werden dazu veranlasst, Sprachvergleiche anzustellen und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen nachzudenken. Der Sprachvergleich des Englischen und Deutschen könnte in weiterer Folge im Unterrichtsgeschehen auch dazu führen, dass mehrsprachige Schüler*innen motiviert werden, Sprachvergleich mit ihren Sprachen zu durchzuführen, wodurch dieser Gegenstand eines Klassengesprächs sein könnten. Mehrsprachigkeit wird nicht als vordergründiges Ziel dieser Vergleiche angegeben, jedoch

macht er das Vorhandensein anderer Sprachen sichtbar und kann zu einem Erkennen von Mehrsprachigkeit im Klassenverband führen. Das Deutsche wird durch den Vergleich nicht als alleinig vorherrschende Sprache gesetzt.

An zwei weiteren Stellen im Lehrbuch lässt sich der Einbezug anderer Sprachen hervorheben. Auf S. 84 wird in einem Text über das Thema „Wüste“ ein arabisches Sprichwort angeführt und in die deutsche Sprache übertragen. Auf S. 109 wird unter dem Thema „Lebenssituationen vergleichen“ das japanische Wort für „Schüler“ angeführt. Es werden die entsprechenden Schriftzeichen abgebildet und den Schülern*innen wird die Aufgabe gestellt, die Schriftzeichen in leere Kästchen zu übertragen. Beide Fälle deuten auf keine Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm hin, jedoch können sie als ein Versuch angesehen werden, in welcher andere Sprachen und Schriftsysteme in den Deutschunterricht einbezogen werden, um Mehrsprachigkeit wertzuschätzen. Sie veranlassen bei den Schülern*innen eine Reflexion über Sprache und können im Unterrichtssatz zu einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprach- und Schriftsystemen führen.

Die oberhalb beschriebenen Elemente des Lehrbuchs können als durchaus positiv im Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit verstanden werden. Es ließen sich jedoch einige Stellen vorfinden, die gegenteilige Ansichten aufkommen lassen. Vorerst soll eine Vorgehensweise besprochen werden, die bereits in anderen Lehrbüchern sichtbar wurde. Im Kontext von grammatikalischen oder orthografischen Erklärungen wird das Personalpronomen „wir“ in Konstruktionen wie „wir erkennen“ oder „wir verwenden“ eingesetzt. Dies kann in dem Lehrbuch „Vielfalt Deutsch 1“ an vierzehn unterschiedlichen Stellen vorgefunden werden. Verstärkt wird dies durch auf S. 149 durch die Formulierung „Laute in unserer Sprache“ (ebd.: 149). Beides zeigt auf, dass Mehrsprachigkeit nicht als gesellschaftliche Normalität angesehen wird. Durch die Verwendung von „wir“ und „unserer“ werden Prozesse des Othering nach Edward Said initiiert. Die Gruppe des „Wir“ wird von Deutschsprechenden eingenommen, die „ihre“ Sprache erfassen und mehrsprachige Schüler*innen werden der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet, die von der gesellschaftlichen Norm abweichen. Mehrsprachigkeit wird in diesen Fällen nicht nur nicht berücksichtigt, sondern als ausgrenzendes Element erfasst. Mehrsprachige Schüler*innen müssen hierdurch erleben, dass sie sich nicht mit „ihrer“ Sprache beschäftigen, sondern von dieser Gruppe ausgeschlossen sind. Mehrsprachigkeit wird dahingehend als Störfaktor verstanden, der sie davon abhält, der vorherrschenden Gruppe anzugehören. Eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm wird durch den Einsatz der Pronomen „wir“ und „uns“ forciert.

Auf S. 91 wird der Umgang mit dem Wörterbuch veranschaulicht. Hierfür wurde ein Ausschnitt eines Wörterbuchs ausgewählt, um den Aufbau näher zu erläutern. Unter Aufgabe 24 wird betont, dass eine Kursivsetzung von Wörtern im österreichischen Wörterbuch auf Erklärungen hinweisen. Das Illustrieren anhand des österreichischen Wörterbuchs kann als Hervorhebung dieser Varietät des Deutschen verstanden werden. Es findet kein Vergleich von Wörterbüchern statt, sondern die Arbeit mit dem Wörterbuch wird anhand der österreichischen Ausgabe gezeigt. Dies kann als Anlass genommen werden, um eine versteckte Annahme hervorzukehren, die die österreichische Varietät des Deutschen als anzustrebende gesellschaftliche Norm deklariert. Dirim beschreibt diesen Prozess in der Hervorhebung des Natiolekts in ihrer Untersuchung als Etablierung dieses als gesellschaftliche Norm (Dirim 2021). Sie verweist darauf, dass die Varietät bewusst eingesetzt wird, um kulturelle und sprachliche Elemente Österreichs fortbestehen zu lassen und in weiterer Folge einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) zu etablieren (ebd.: 11). Gleiches kann auch in diesem Beispiel gesehen werden, da in der Auseinandersetzung mit Wörterbüchern nur die österreichische Ausgabe herangezogen und den Schülern*innen präsentiert wird. Durch die nähere Erläuterung, dass Erklärungen im österreichischen Wörterbuch kursiv gesetzt sind, wird dies bestärkt. Diese Seite des Lehrbuchs lässt die Verwendung der österreichischen Varietät des Deutschen zur Etablierung einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm verstehen. Darüber hinaus wird die österreichische Varietät als das anzustrebende Ziel deklariert, wodurch ein Nicht- Beherrschen dieser zu Ausgrenzung führt.

Abschließend sollen drei weitere Stellen im Lehrbuch erwähnt werden, die Mehrsprachigkeit anführen. In allen drei Fällen werden in kurzen Texten Kinder aus unterschiedlichen Ländern präsentiert, in welchen die Mehrsprachigkeit dieser Länder genannt wird. Bei den beschriebenen Ländern handelt es sich um Ecuador, Malawi und Tibet. Mehrsprachigkeit wird in den Texten zwar sichtbar gemacht, jedoch wird sie als Realität in anderen Ländern angesiedelt. Dies ist problematisch, da dies dazu führen kann, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm in anderen Ländern, jedoch nicht im deutschsprachigen Raum angenommen werden kann. Das Anführen von Mehrsprachigkeit kann in dieser Hinsicht dazu führen, dass bei Schülern*innen die Vorstellung verankert wird, Mehrsprachigkeit nur in anderen Ländern vorzufinden. Dies würde wiederum ein Verdrängen von Mehrsprachigkeit als Norm im gesellschaftlichen Raum deutschsprachiger Länder zur Folge haben, wodurch sich mehrsprachige Schüler*innen als Ausgegrenzte sehen. Das Nennen von Mehrsprachigkeit kann nicht als positiv und wertschätzend angesehen werden, da es Prozesse der Ausgrenzung und

einer gesellschaftlich angenommenen Monolingualität des Deutschen auslöst. Dies soll anhand des Textes über Ecuador als „key incident“ näher beleuchtet werden.

Punkt 5:

Auf S. 108 wird der Schulweg eines Jungen namens Marco in Ecuador vorgestellt. Im Zuge der Beschreibung der Unterrichtsfächer werden die Sprachen Spanisch und Kiwcha genannt, die Marco beherrscht. Marco wird somit als mehrsprachiger Schüler dargestellt. Der Schulweg des Jungen wird als beschwerlich gezeichnet und der Wohnort des Jungen wird als eine verlassene Gegend dargestellt, die nur über eine selbstgebaute Brücke erreicht werden kann. Außerdem wird in dem Text erklärt, dass Marco das Füttern der Tiere übernehmen muss, bevor er sich auf den Weg zur Schule machen kann. (Doubek et al. 2018: 108)

Dieser Text aus dem Schulbuch soll als „key incident“ erfasst und näher betrachtet werden. In diesem Fall treten zwei Probleme im Umgang mit Mehrsprachigkeit auf. Vorerst wird Mehrsprachigkeit durch die Verortung in Ecuador als Realität in anderen Ländern präsentiert. Dies hat die oberhalb beschriebenen Prozesse zur Folge, in welcher Mehrsprachigkeit nicht als Teil der gesellschaftlichen Norm im deutschsprachigen Raum angesehen wird. Mehrsprachige Schüler*innen verspüren ihre sprachlichen Fähigkeiten dahingehend als auszugrenzendes Element, das sie nicht der Normalität dieser angehören lässt. Mehrsprachigkeit wird nicht nur nicht als Norm deklariert, sondern durch den Einsatz und die Darstellung des mehrsprachigen Jungen mit einer negativen Konnotation behaftet. Schüler*innen sehen ihre Mehrsprachigkeit als Hürde an, die sie daran hindert an der gesellschaftlichen Norm teilzuhaben. Zudem bestärkt der Text die Ansicht, dass nicht Mehrsprachigkeit, sondern das Deutsche als alleinige Sprache die gesellschaftliche Normalität präsentiert. Durch den Einsatz dieser Textstelle im Lehrbuch wird Mehrsprachigkeit nicht nur negativ bewertet, sondern als Abweichung der gesellschaftlichen Norm im deutschsprachigen Raum angesehen. Dies hätte zur Folge, dass es die Auffassung eines „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) des Deutschen hervorruft und bestärkt.

Das zweite Problem, das sich in Bezug auf diese Textstelle erkennen lässt, ist, dass Mehrsprachigkeit durch die Darstellung von Marcos Leben als negativ behaftet erscheinen lässt. Zudem wird die Annahme beschworen, dass Mehrsprachigkeit in einsamen und schwer erreichbaren Orten der Welt vorherrscht und somit eine Seltenheit darstellt. Der mehrsprachige Schüler Marco wird mit einem beschwerlichen Schulweg, einem kaum erreichbaren Wohnort und einem bildungsfernen familiären Hintergrund präsentiert. Die Verbindung von Mehrsprachigkeit mit den sozialen Verhältnissen des Jungen lassen Mehrsprachigkeit als ein

Phänomen erscheinen, das sozioökonomisch schwächere und bildungsfernere Teile der Gesellschaft auszeichnet. Die Verortung von Mehrsprachigkeit in dem beschriebenen Umfeld lässt keine Wertschätzung dieser erkennen, sondern diese als Randphänomen erscheinen, das nur in bestimmten sozialen Gruppen vorherrscht. Dies hat zur Folge, dass mehrsprachige Schüler*innen dies auf ihre eigene Situation übertragen würden, wodurch sie sich selbst als Angehörige einer porträtierten sozialen Gruppe verstehen. Gomolla und Radtke beschreiben, dass Diskriminierung auf Basis von Sprache geschehen kann. Im Kontext von institutioneller Diskriminierung heben sie hervor, dass unterbreitete Schemata Kategorisierungen und Zuschreibungen zu einer Gruppe vornehmen. Zudem beschreiben sie damit verbundene Machmechanismen, die bestimmten Gruppen zu- oder abgesprochen werden. (Gomolla/Radtke 2009: 195; 266). In Bezug auf Gomolla und Radtke kann diese Stelle als Diskriminierung angesehen werden, die auf der Grundlage von Mehrsprachigkeit ausgeübt wird. Da diese Textstelle in einem Lehrbuch eingebunden wird, kann die Diskriminierung auf institutioneller Ebene angesiedelt und als institutionelle Diskriminierung deklariert werden. Durch diese Textstelle wird Mehrsprachigkeit nicht nur nicht als gesellschaftliche Norm deklariert, sondern durch die Darstellung dieser im beschriebenen Text wird sie verwendet, um institutionelle Diskriminierung zu vollziehen. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren durch diesen Text nicht nur, dass sie nicht als Norm der deutschsprachigen Gesellschaft angesehen werden, sondern müssen sich auch Diskriminierungsprozessen auf institutioneller Ebene aussetzen.

Punkt 6:

Die Analyse des Lehrbuchs „Vielfach Deutsch 1“ ergibt, dass in diesem einzelne Textstellen zu finden sind, die Mehrsprachigkeit als eine gesellschaftliche Norm im deutschsprachigen Raum erkennen lassen. Es überwiegen jedoch negative Darstellungen von Mehrsprachigkeit bzw. eine Hervorhebung der Monolingualität des Deutschen. Durch den beschriebenen „key incident“ und die genannte Darstellung von Mehrsprachigkeit in anderen Ländern wird Mehrsprachigkeit jedoch eingesetzt, um Menschen zu diskriminieren. Aufgrund des Erscheinens dieser Texte in einem Lehrbuch kann von einer institutionellen Diskriminierung gesprochen werden. Auch wenn einzelne Textstellen vorhanden sind, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, kann dieses Lehrbuch als Pseudo- Nudge verstanden werden. Trotz zweimaliger Approbation lassen sich Texte vorfinden, die Mehrsprachigkeit als Diskriminierungsgrundlage verwenden. Dies stützt die Annahme, dass approbierte Lehrbücher von staatlicher Seite eingesetzt werden, um eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu konstruieren und Mehrsprachigkeit als Abweichung von dieser zu verstehen.

6. 11 Wortstark 1

Punkt 1:

Titel: Wortstark 1

Verlag: E. Dörner

Kosten: 4,28 €

Datum der Approbation: nicht angeführt

Autor*in: Reinhard Brauer, Wolfgang Brauer, August Busse, Gabriele Czech,

Ingrid Hintz, Gerhard Huber, Theo Kaufmann, Heiderose Lange,

Elisabeth Leusder, Hubert Schröder

Seitenanzahl: 225

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

Nach der Durchsicht des Lehrbuchs „Wortstark 1“ kann festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit nur an zwei Stellen berücksichtigt wird. Es lassen sich jedoch vermehrt Textstellen erkennen, die eine dominierende Stellung des Deutschen konstruieren und diese als Bezugsnorm darstellen. Viele Stellen deuten darauf hin, dass die österreichische Varietät des Deutschen als gesellschaftliche Norm angesehen und durch Aufgabenstellungen in diesem Lehrbuch verstärkt wird.

Bereits zu Beginn des Buches können S. 28 und 29 herangezogen werden, um die Konstruktion der österreichischen Varietät als gesellschaftliche Norm zu veranschaulichen. Auf S. 28 wird ein Text abgebildet, in welchem ein Bub aus Deutschland nach Österreich zieht und von Mitschülern*innen aufgrund seiner deutschen Varietät ausgelacht wird. Innerhalb dieser Geschichte werden Sätze der deutschen und der österreichischen Varietät präsentiert. Es erfolgt eine Gegenüberstellung zweier Dialekte. Beispiele, die auf diesen Seiten vorzufinden sind, lauten: „Bei Bonn litt e nätt Dörefje, Baachem heesch et.“ (Brauer et al. 2008: 28) und der österreichische Dialekt wird beispielsweise mit folgendem Satz verbunden: „Wos soll denn des hoß’n“ (ebd.: 29). Der Text wird mit einer Erklärung verknüpft, die den Unterschied deutscher Varietäten verdeutlicht. Die anschließenden Übungen veranlassen das Produzieren dialektaler Ausdrücke. In Übung 2 werden die Schüler*innen angeleitet, Ausdrücke verschiedener Dialekte Österreichs auszudrücken. In einer weiterführenden Aufgabe sollen Schüler*innen überlegen, wie eine rein dialektal geprägte Welt ohne Standardsprache aussehen würde und

welche Probleme sich ergeben würden. Anschließend werden die Schüler*innen aufgefordert, den Text der deutschen Varietät in die österreichische zu überführen, verbunden wird dies mit der Formulierung „in euren Dialekt“ (ebd.). Als letzte Übung werden Schüler*innen mit einem Gedicht im Dialekt konfrontiert. Dieses soll gelesen und verstanden werden, um in weiterer Folge begründen zu können, warum Musiker*innen ihre Lieder im Dialekt verfassen. Diese Seiten im Lehrbuch konstruieren eine dominierende Stellung des Deutschen, wobei die österreichische Varietät als gesellschaftliche Norm verstanden wird. Als Ziel wird die Auseinandersetzung mit den Varietäten des Deutschen angeführt, versteckt lässt sich hierbei jedoch die Konstruktion einer Vorrangstellung der österreichischen Varietät im gesellschaftlichen Raum finden. Dirim hob dies in ihrer Analyse eines Interviews hervor, der eine Schülerin aufgrund der „fehlenden“ österreichischen Varietät ausschloss (Dirim 2021). Die österreichische Varietät wurde verwendet, um Menschen, die diese nicht beherrschen, auszuschließen. (ebd.) Gleiches lässt sich an dieser Stelle des Lehrbuchs zeigen. Der Ausschluss wird innerhalb der erzählten Geschichte bereits dargestellt, die als Grundlage für die Aufgaben dienen soll. Der Ausschluss betrifft einen Jungen aus Deutschland, der von Mitschülern*innen, die die österreichische Varietät beherrschen, ausgeschlossen wird. In weiterer Folge geschieht ein Ausschluss auch auf der Ebene der Aufgaben. Als Bezugsnorm wird in den Aufgaben die österreichische Varietät hervorgekehrt, die als Grundlage gelten soll, um andere Varietäten zu „übersetzen“. Mehrsprachigkeit wird somit als gesellschaftliche Norm ausgeklammert, da die antizipierte Norm in der österreichischen Varietät gesehen wird. Alle Schüler*innen, die diese nicht aufweisen und in Folge an der Bewältigung der Aufgaben gehindert werden, werden als Abweichung der gesellschaftlichen Norm angesehen. Dies bewirkt Otheringprozesse nach Edward Said, wobei die Gruppe „Wir“ von den Sprechern*innen der österreichischen Varietät besetzt wird. Alle, die diese nicht aufweisen, werden der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet. Die Macht wird den Sprechern*innen der österreichischen Varietät übertragen. Dies kann in den Aufgaben auf S. 29 gezeigt werden. Nur diese haben die Möglichkeit, die Aufgaben zu lösen und abgedruckte Texte zu verstehen. Erhöht wird dies durch das Lied, das den Schülern*innen als Grundlage dienen soll, um begründen zu können, weshalb Musiker*innen den Dialekt verwenden. Schüler*innen werden hierbei auf zweifache Weise ausgeschlossen. Der Ausschluss erfolgt in der Bearbeitung der Aufgaben, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene. Mehrsprachigkeit wird nicht nur ausgeklammert, sondern als Störfaktor angesehen, um als Teil der Gesellschaft auf sprachlicher Ebene angesehen werden zu können.

Eine weitere Vorgehensweise, die in beinahe allen Lehrbüchern vorgefunden werden konnte, ist der Einsatz des Personalpronomens „wir“ zur Konstruktion eines „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) der deutschen Sprache. In diesem Lehrbuch kann dies an siebzehn Stellen erkannt werden. Im Kontext der Erläuterungen grammatikalischer Inhalte kommen die Verbindungen „wir unterscheiden“, „können wir“, „verwenden wir“ oder „gebrauchen wir“ vor. Als Bezugsnorm für das „wir“ gilt auch in diesem Fall, wie es bereits in anderen Lehrbüchern gezeigt wurde, die deutsche Sprache. „Wir“ wird mit den Deutschsprechenden verbunden, die als Norm für die Betrachtung der eigenen Sprache angesehen werden. Auf S. 211 wird dies stärker eingegrenzt. Hier ist im Zusammenhang mit der Wörterbucharbeit folgender Satz abgedruckt: „Im Fernsehen wirst du schon öfter Ausdrücke aus Deutschland gehört haben, die man bei uns nicht verwendet“ (ebd.: 211). In weiterer Folge werden Schüler*innen aufgefordert, die österreichischen Entsprechungen bestimmter Wörter nachzuschlagen. Erneut erfolgt eine Gegenüberstellung der deutschen und österreichischen Varietät, die in einer Vorrangstellung des Österreichischen deutlich wird. Dies berücksichtigend kann angenommen werden, dass unter „wir“ die Sprecher*innen der österreichischen Varietät verstanden werden, die als vorherrschende gesellschaftliche Norm konstruiert werden. Der Gebrauch der Personalpronomen löst Prozesse aus, die zuvor bereits beschrieben wurden. In diesem Fall werden die Otheringprozesse nach Edward Said jedoch deutlicher, da die von ihm definierte Gruppe des „Wir“ in dem Gebrauch des Personalpronomens für grammatikalische Erläuterung eingesetzt wird.

Unter dem Thema der Wörterbucharbeit wird das Alphabet näher betrachtet, wobei auf S. 207 verschiedene Alphabete vorgestellt werden. Unter diesen befinden sich ausschließlich das Flaggenalphabet, das Morsealphabet und das Buchstabier-Alphabet. Der Ausschluss von Mehrsprachigkeit wird nicht direkt angeführt, jedoch wird dieser indirekt deutlich. Es werden keine Schriftsysteme anderer Sprachen erwähnt oder abgebildet, wodurch das deutsche Alphabet in seiner alleinigen Darstellung als bestimmend erscheint. Schüler*innen erfahren nicht nur ein beschränktes Weltbild, sondern werden mit dem Deutschen als gesellschaftlich geltende Norm konfrontiert. Mehrsprachigkeit und das Vorhandensein mehrerer Sprachen werden nicht sichtbar gemacht und in weiterer Folge als inexistent dargestellt.

Es können lediglich zwei Stellen gefunden werden, die als eine Art des Einbeziehens von Mehrsprachigkeit verstanden werden können. Auf S. 114 werden Redensarten vorgestellt und mit der Frage verbunden, ob Redensarten anderer Länder bekannt sind. Unter dem Thema „Märchen“ wird auf S. 130 ein alttürkisches Märchen erwähnt und mit der deutschsprachigen Entsprechung des Märchens verglichen. Beide Textstellen stellen eine Form dar, die

Mehrsprachigkeit einbezieht. Dies geschieht nur bedingt auf eine direkte Weise, da es nur auf S. 114 mit einer Frage an die Schüler*innen verbunden ist. Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit wird in keiner weiterführenden Aufgabe angeregt. In beiden Fällen wird Mehrsprachigkeit aber sichtbar gemacht und in den Deutschunterricht integriert. Verknüpft man dies jedoch mit S. 135, kann bezweifelt werden, ob Mehrsprachigkeit eine positive Konnotation erfährt. Auf dieser Seite werden Märchen unterschiedlicher Länder angeführt und mit einer Aufgabe verbunden. Diese lautet: „Versucht einmal die Titel der ausländischen Märchen, die hier am Rand stehen, den Bildern zuzuordnen“ (ebd.: 135). Der Gebrauch von „ausländisch“ lässt darauf schließen, dass andere Sprachen nicht als Teil der deutschsprachigen Gesellschaft angesehen, sondern als Teil anderer Länder verortet werden. In diesem Zusammenhang wird Mehrsprachigkeit nicht als gesellschaftliche Norm deutschsprachiger Länder verstanden, da andere Sprachen anderen Ländern zugewiesen werden. Mehrsprachige Schüler*innen, die andere Sprachen neben der Deutschen beherrschen, werden somit als „nicht der Gesellschaft zugehörig“ konstruiert. Auch in diesem Fall werden Otheringprozesse nach Said ausgelöst, wobei das „Wir“ die Sprecher*innen der österreichischen Varietät als „inländisch“ und die „Anderen“ als „ausländisch“ angesehen werden. Dies zeigt Diskriminierungsprozesse, die auf institutioneller Ebene durch das Lehrbuch ausgeübt werden.

Ein weiteres Beispiel lässt sich auf S. 149 erkennen. Diese Seite ist geprägt von der österreichischen Varietät des Deutschen. Die abgebildeten Gedichte, welche im Dialekt verfasst sind, werden mit Aufgaben verbunden, die eine Auseinandersetzung mit den Herkunftssprachen des Autors und der Autorin forcieren. Die Gedichte müssen verstanden, reproduziert und in einen Kontext eingebunden werden. Die Lehrbuchseite stellt eine Überhöhung der österreichischen Varietät dar und konstruiert diese als gesellschaftliche Norm, die von allen angestrebt werden soll. Diese Seite wurde als „key incident“ ausgewählt, um eine nähere Betrachtung durchzuführen.

Punkt 5:

Unter dem Kapitel „Werkstatt Gedichte“ findet sich ein Unterkapitel, das sich dem Übersetzen von Gedichten widmet. Auf dieser Seite befinden sich zwei Gedichte, wobei eines von Gregor Riegler und das andere von Christine Nöstlinger verfasst wurde. Beide Gedichte sind im Dialekt verfasst. Anschließend befinden sich unterhalb drei Aufgabenstellungen, die die Schüler*innen in der Bearbeitung dieser anleiten:

1. Beide Gedichte sind in der jeweiligen Herkunftssprache des Autors/der Autorin geschrieben. Lies die Geschichte zuerst leise. Welche Schwierigkeiten ergeben sich, wenn ein Gedicht im Dialekt geschrieben ist?

- Bereite eines der Gedichte für einen Vortrag vor.
2. „Übersetze“ eines der Gedichte in die Standardsprache. Wie wirkt das Gedicht besser? Was könnte der Grund dafür gewesen sein, dass Riegler und Nöstlinger in ihrer Herkunftssprache geschrieben haben?
 3. Versuche selbst ein Mundartgedicht zu schreiben. Es muss sich nicht unbedingt reimen. Du könntest so beginnen: „Scho wieda Schui! Jed’n Tog muaß i in d’ Schui geh...“ (ebd.: 149)

Durch diese Aufgabenstellungen wird die Vorrangstellung der österreichischen Varietät des Deutschen als gesellschaftliche Norm hervorgekehrt. Schüler*innen müssen den Dialekt, der anhand der Gedichte präsentiert wird, verstehen und Schlussfolgerungen aus diesem ziehen. Zusätzlich wird in einer weiteren Übung verlangt, dass Schüler*innen den Dialekt auch sprechen müssen, da dieser als Vortrag aufbereitet werden soll. Erwartet wird jedoch noch eine Transferleistung, die in der Übertragung in die Standardsprache gewährleistet werden soll, um einen anschließenden Vergleich ansetzen zu können. Abschließend wird von den Schülern*innen eine eigenständige Textproduktion verlangt, die ein Gedicht im Dialekt erwartet. Der Dialekt wird in allen drei Aufgabenstellungen als alleinstehende Bezugsnorm festgesetzt, die von den Schülern*innen zu erwarten ist. Schüler*innen, die diesen nicht beherrschen, werden von der Bearbeitung der Aufgaben vollständig ausgeschlossen, erhalten keine Hilfestellung und erfahren einen Ausschluss auf gesellschaftlicher Ebene. Durch diese Seite des Lehrbuchs wird der Dialekt, in diesem Fall die österreichische Varietät des Deutschen, als vorherrschende sprachliche Norm deklariert, die von der Zielgruppe zu erwarten ist. Die österreichische Varietät wird durch die Nennung beider Autoren deutlich, welche aus Österreich stammen. Sprache wird auf der gesamten Seite nur als österreichische Varietät des Deutschen verstanden, wodurch jegliche Form von Mehrsprachigkeit ausgeklammert wird. Die Verbindung der Verwendung einer Varietät des Deutschen zur Konstruktion einer gesellschaftlichen Norm wird bei Dirims Analyse eines Interviews gezeigt, in welchem die österreichische Varietät eingesetzt wird, um den Ausschluss von einer Norm zu vollziehen (Dirim 2021). Sie beschreibt dies in der Hervorhebung eines Natiolekts auf dessen Basis Diskriminierung vollzogen wird (ebd.). Dies lässt sich auch anhand der Schulbuchseite zeigen, da der österreichische Natiolekt als Basis herangezogen wird, um eine gesellschaftliche Norm auf sprachlicher Ebene zu konstruieren und Menschen von dieser auszuschließen. Dies ist mit Otheringprozessen nach Edward Said verbunden, die eine Unterteilung in zwei Gruppen vollziehen, die Gruppe „Wir“ und die der „Anderen“. Die mächtigere Gruppe „Wir“ wird von den Sprecher*innen der österreichischen Varietät besetzt, wobei die als schwächer konstruierte Gruppe der „Anderen“ von allen besetzt wird, die dieses Kennzeichen nicht aufweisen. Die österreichische Varietät des Deutschen wird eingesetzt, um Diskriminierungsprozesse auszulösen und Menschen von einer gesellschaftlichen Teilhabe auszuschließen.

Mehrsprachigkeit wird diesbezüglich nicht nur ausgeklammert, sondern als ein Störfaktor verstanden, der die gesellschaftliche Teilhabe nicht ermöglicht.

Verbunden mit staatlichem Paternalismus, der ein Angebot schafft, um Vorstellungen in Bereichen wie Sprache oder Kultur zu erreichen (siehe Kapitel 4), werden bestimmte Elemente einbezogen und andere ausgeschlossen. In dieser Hinsicht kann das Lehrbuch als ein Angebot gesehen werden, das von staatlicher Seite unterbreitet wird, um gewisse Vorstellungen auf sprachlicher Ebene zu entwickeln. Bezogen auf das Lehrbuch „Wortstark 1“ kann die sprachliche Vorstellung in der österreichischen Varietät und der Beherrschung dieser gesehen werden, die durch das Lehrbuch weitergegeben werden soll.

Punkt 6:

Die Analyse des Lehrbuchs „Wortstark 1“ ergab, dass keine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit vorgefunden werden kann. Textstellen und Seiten des Lehrbuchs weisen eher darauf hin, dass Mehrsprachigkeit als Abweichung einer Norm und die österreichische Varietät als vorherrschende gesellschaftliche Normalität verstanden werden soll. Darin kann ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) gesehen werden, den das Lehrbuch in der österreichischen Varietät des Deutschen sieht. Der „key incident“ und andere Stellen lassen deutlich werden, wie diese eingesetzt wird, um Diskriminierungsprozesse auszulösen und Mehrsprachigkeit auszuschließen. In dieser Hinsicht kann das analysierte Lehrbuch als Pseudo-Nudge von staatlicher Seite verstanden werden, um bestimmte staatliche Vorstellungen bezüglich einer sprachlichen Norm fortbestehen zu lassen. Behauptet kann dies werden, da die curricular geforderte Berücksichtigung, die als Kriterium der Approbation gilt, nicht vorgefunden werden kann und durch eine Erhöhung der österreichischen Varietät als vorherrschende Norm ersetzt wird. Durch die Approbation und die Aufnahme dieses Lehrbuchs in die Schulbuchliste kann davon ausgegangen werden, dass diese Prozesse erwünscht sind.

6. 12 Zentrum Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: Zentrum Deutsch 1

Verlag: Westermann

Kosten: 8,10 €

Datum der Approbation: 8. März 2021

Autor*in: Dietmar Bachler, Karin Fiegel, Constantin Girzikovsky, Sarah- Jane Valdres,
Mirijam Bräuer

Seitenanzahl: 228

Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

Im Lehrbuch „Zentrum Deutsch 1“ konnten drei Stellen vorgefunden werden, die Mehrsprachigkeit in die Aufgabenstellung einbeziehen. Gleichzeitig ist jedoch hervorzuheben, dass weniger Beispiele als in anderen Lehrbüchern erkannt werden konnten, die die deutsche Sprache als gesellschaftliche Norm konstruieren. Dies konnte an zwei Vorgehensweisen des Buches gesehen werden. Als „key incident“ soll daher ein Beispiel angeführt werden, das die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit beinhaltet. Es soll durch eine nähere Betrachtung hervorgehoben werden, um als Vorlage für andere Lehrbücher dienen zu können.

Das erste Kapitel widmet sich der Beschreibung von Tieren und Personen. Auf der Titelseite, die in das Kapitel einführen soll, finden sich kurze Texte, die drei Kinder näher vorstellen. Präsentiert werden drei Kinder, wobei eines als mehrsprachig angeführt wird. Der Junge beherrscht das Serbische und Deutsche. Durch das Vorstellen eines mehrsprachigen Kindes wird Mehrsprachigkeit nicht nur berücksichtigt, sondern als vorherrschende sprachliche Norm präsentiert. Verstärkt wird dies durch die Fragestellungen, die sich unterhalb der Texte befinden. In diesen werden die Schüler*innen angeleitet, sich kurz vorzustellen und das eigene Sprachenrepertoire zu zeigen. Schüler*innen verstehen, dass Mehrsprachigkeit unter Jugendlichen, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene vorhanden ist. Das Beispiel lässt nicht nur die Vorstellung einer alleinigen Vorrangstellung des Deutschen in den Hintergrund treten, sondern macht die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung sichtbar. Darüber hinaus erfassen Schüler*innen, dass Mehrsprachigkeit einen wesentlichen Teil der Persönlichkeit darstellt, die im Zuge einer Vorstellung genannt werden sollte. Das vordergründige Ziel der Aufgabe besteht

darin, Beispiele für eine Selbstpräsentation zu geben. Durch die Darstellung eines mehrsprachigen Kindes werden jedoch andere Prozesse angeregt, die der Etablierung einer gesellschaftlichen Norm in den Schülern*innen bewirkt. Zudem werden mehrsprachige Schüler*innen motiviert, die beherrschten Sprachen zu zeigen, wodurch die vorherrschende Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer sichtbar wird. Mehrsprachigkeit wird als etablierte Norm dargebracht und erfährt keinen Ausschluss. Dieser Umgang mit Mehrsprachigkeit und die damit evozierten Prozesse sollen als „key incident“ näher beleuchtet werden.

Ähnliches kann auf S. 8 festgehalten werden. Als Unterthema wird das Verfassen eines Steckbriefs behandelt, wobei den Schülern*innen eine Übersicht der zu beschreibenden Kategorien gegeben wird. Unterhalb wird ein ausgefüllter Steckbrief als Vorlage präsentiert, der die einzelnen Kategorien mit Informationen ergänzt. Neben dem Geburtsdatum, der äußeren Erscheinung, persönlichen Vorlieben und der Kleidung wird auch Sprache als eine Kategorie angeführt. Im Steckbrief ist dies durch die Formulierung „Zu Hause sprechen wir diese Sprache: Deutsch“ (Bachler et al. 2021: 8). Kritisch kann in diesem Fall das gewählte Beispiel gesehen werden, da Deutsch als Sprache ausgewählt wurde. Jedoch kann dies um eine weitere Betrachtungsweise ergänzt werden, die eine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit beinhaltet. Mehrsprachigkeit wird nicht direkt als Beispiel genannt, sie kann in der Formulierung trotzdem mitgedacht werden. Es kann als Motivation oder Anregung verstanden werden, die Mehrsprachigkeit von Schülern*innen aufzuzeigen. Schüler*innen, die über mehr Sprachen verfügen, würden in der Bearbeitung der Aufgabe weitere Sprachen ergänzen und in weiterer Folge ihre Mehrsprachigkeit den anderen präsentieren. Das Nennen des Beispiels „Deutsch“ führt zu keinem Einbeziehen von Mehrsprachigkeit, ermöglicht wird dies durch die Formulierung der zu beschreibenden Kategorie. Schüler*innen erlernen, dass Sprache und das Beherrschen mehrerer Sprachen als wesentlicher Teil einer Persönlichkeit verstanden wird und anderen Personen gezeigt werden soll. Durch den erläuterten Prozess, der durch die Formulierung ausgelöst wird, kann das Anführen von „Sprache“ und der Verbindung mit „sprechen wir“ als ein Versuch der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit gesehen werden. Der Einsatz von „wir“ kann durch die Präsentation von Mehrsprachigkeit durch Schüler*innen den Effekt auslösen, dass unter „wir“ die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft verstanden wird. In dieser Hinsicht kann der Einsatz des Personalpronomens „wir“ erstmal im Zusammenhang mit der Konstruktion einer mehrsprachigen gesellschaftlichen Norm angesehen werden, die hervorgerufen wird. Mehrsprachige Schüler*innen, die ihre Sprachen vorstellen, lassen die Gruppe „Wir“ als mehrsprachig und somit als vorherrschende gesellschaftliche Normalität erscheinen.

Auf S. 9 ist ein Dialog zweier Personen abgedruckt, die einander näher kennenlernen wollen. Neben dem Wohnort und der familiären Situation werden auch die Sprachkenntnisse erfragt. Formuliert wird dies in der Frage „Welche Muttersprache hast du?“ (ebd.: 9). Im Dialog gibt die Person Bosnisch als Erstsprache an. Auch wenn die Verwendung des Wortes „Muttersprache“ kritisch betrachtet und durch den Begriff „Erstsprache“ ersetzt werden sollte, kann die Frage als eine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit gesehen werden. Den Schülern*innen wird verdeutlicht, dass mehrere Sprachen in der Gesellschaft vorherrschen und das Deutsche nur eine dieser darstellt. In einer weiterführenden Aufgabe sollen die Schüler*innen anhand der Vorgaben des Dialogs einen eigenen Dialog führen. Durch diese Aufgabenstellung wird veranlasst, dass mehrsprachige Schüler*innen über ihre Sprachen sprechen und diese im Gespräch vorstellen. Die angenommene Mehrsprachigkeit wird durch die geführten Dialoge der Schüler*innen im Unterricht sichtbar gemacht und hierdurch als Norm verfestigt. Schüler*innen erkennen, dass ihre Mehrsprachigkeit wertgeschätzt wird und als bedeutsam für die Gesellschaft angesehen wird. Diese Aufgabe stellt nicht nur eine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit dar, sondern bewirkt einen anerkennenden Umgang mit dieser im Unterrichtsgeschehen. Eine mehrsprachige gesellschaftliche Norm wird nicht nur auf Schüler*innenebene verankert, sondern durch das Unterrichtsgeschehen auch auf der Ebene der Lehrkräfte festgeschrieben. Dies könnte Einfluss auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit haben und zu einem Sichtbarwerden dieser in den Klassenräumen und der Schule führen. Das sichtbare Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern und Aufgabenstellungen könnte weitreichende Auswirkungen auf das schulische Verhältnis zu dieser haben.

Es kann ein weiterer Ansatz des Lehrbuches unterstrichen werden, der Mehrsprachigkeit in das Zentrum des Deutschunterrichts rücken lässt. Dieser wird mit dem Einfluss des Englischen verknüpft. Auf S. 172 wird im Zuge der Bearbeitung von Sachtexten ein Tipp auf Englisch betitelt. Die Übersetzung erfolgt in einer Randnotiz auf Deutsch. Durch das Einfließen des Englischen in einen deutschsprachigen Text wird ein Umgang mit Mehrsprachigkeit von den Schülern*innen gefordert. Schüler*innen müssen die Verbindung beider Sprachen erfassen, um den Zusammenhang verstehen zu können. Mehrsprachigkeit wird hierdurch nicht nur gezeigt, sondern das Arbeiten mit dieser wird angeleitet. Realisiert wird dies durch den Vergleich des Deutschen mit dem Englischen, wodurch nur eine Sprache neben dem Deutschen herangezogen wird, jedoch kann dies durchaus als eine Art der Berücksichtigung festgehalten werden. Gezeigt wird, dass Deutsch nicht als alleinige Bezugsnorm für den Deutschunterricht herangezogen wird, sondern dass andere Sprachen ebenso einen Einfluss auf diesen ausüben.

Mehrsprachigkeit wird in diesem Sinne nicht direkt erwähnt und als Aufgabe dargeboten, jedoch wird die Präsenz dieser angedeutet.

Die positive Verwendung des Personalpronomens „wir“, die zuvor erläutert wurde, kann jedoch auch anders vorgefunden werden. Es lassen sich insgesamt acht Stellen erkennen, die „wir“ in der gleichen Weise einsetzen, wie dies bereits bei anderen Lehrbüchern festgehalten wurde. Verknüpft wird das Pronomen in diesem Lehrbuch mit den Wörtern „unterscheiden“ und „fragen“, wobei diese auch im Zusammenhang mit der Erklärung grammatikalischer Inhalte auftreten. Besonders deutlich wird die antizipierte Bezugsnorm auf S. 109. Am äußeren rechten Rand wird ein Tipp abgedruckt, der folgenden Satz enthält: „In Österreich sagen wir öfter ‚das E-Mail‘, in Deutschland sagt man ‚die E-Mail‘“ (ebd.: 109). Es erfolgt eine Gegenüberstellung der Varietäten des Deutschen, wobei die österreichische Varietät mit dem Personalpronomen „wir“ verbunden wird. Deutlich wird dadurch, dass die österreichische Varietät als gesellschaftlich vorherrschende Norm antizipiert und verstärkt wird. Verglichen mit Dirim werden durch diese Formulierung Otheringprozesse nach Said ausgelöst, die die österreichische Varietät als die dominierende hervortreten lassen und in die stärkere Machtposition gehoben wird (Dirim 2021: 9). Das österreichische Deutsch wird nicht nur mit der deutschen Varietät verglichen, sondern als die dominierende gesellschaftliche Gruppe etabliert. Eine Monolingualität des Deutschen realisiert sich anhand dieses Beispiels in der österreichischen Varietät des Deutschen.

Unterstrichen wird die Bedeutung des Deutschen auch auf S. 127. Als Randnotiz wird „der deutsche Sprachraum“ näher erklärt, wobei dies mit folgender Formulierung verbunden wird: „Länder und Teile von Ländern, in denen Deutsch eine besonders wichtige Sprache ist, zum Beispiel auch in der Schule“ (ebd.: 127). Das Deutsche wird nicht nur verortet, sondern auch in seiner gesellschaftlichen Bedeutung dargestellt. Veranlasst wird dies durch die Verknüpfung mit „besonders wichtig“, wodurch es als zentral für die Gesellschaft präsentiert wird. Das Anführen des schulischen Umfelds lässt ein Einbeziehen der Ebene der Schüler*innen erkennen. Diese nehmen das Deutsche als schulische, aber auch gesellschaftliche Norm an, die ihnen als Ziel vorgegeben wird. Mehrsprachigkeit gerät dadurch in den Hintergrund und wird durch die dominante Stellung des Deutschen ausgeklammert. Das eigentliche Ziel der Aufgabe, den Begriff näher zu erläutern, wird von einer versteckten Botschaft eingenommen, die das Deutsche als vorherrschende Norm stützt und bekräftigt. Mehrsprachigkeit wird somit als Bezugsnorm ausgeschlossen.

Abschließend lässt sich dies in den Vorgaben einer Personenbeschreibung auf S. 16 wiederfinden. Während auf den ersten Seiten des Kapitels „Personen und Tiere beschreiben“ Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird, lässt sich diese in der Vorlage einer Personenbeschreibung nicht vorfinden. Die angeführten Kategorien beinhalten das Aussehen, die Kleidung, Eigenschaften und Hobby, jedoch wird Sprache nicht genannt. Das Ausklammern von Sprache als Kategorie einer Personenbeschreibung lässt, wie dies bereits in anderen Lehrbüchern festgehalten wurde, Mehrsprachigkeit als unbedeutend erscheinen. Sie wird nicht als Teil einer Persönlichkeit angesehen und in den Hintergrund gedrängt. In weiterer Folge verursacht dies ein Verstecken vorhandener Mehrsprachigkeit auf schulischer und gesellschaftlicher Ebene, die durch verschiedene Personenbeschreibungen aufgezeigt werden könnte. Dies verändert ebenso den Umgang der Schüler*innen mit ihrer Mehrsprachigkeit, die diese nicht schätzen lernen, sondern sie als bedeutungslosen Teil der eigenen Person ansehen werden.

Punkt 5:

Der Einstieg in das Kapitel „Personen und Tiere beschreiben“ stellt im Lehrbuch „Zentrum Deutsch 1“ einen guten Umgang im Einbeziehen von Mehrsprachigkeit dar. In Form von Kurztexten stellen sich zwei Mädchen namens Anna und Zeynep und ein Junge namens Dragan vor. Dragan wird als mehrsprachiger Schüler dargestellt und mit seinen Kenntnissen im Bosnischen verbunden. Die anschließende Aufgabe leitet Schüler*innen an, sich vorzustellen und ihre Sprachkenntnisse zu äußern. Dies wird durch eine Angabe veranlasst, die nach den zu Hause gesprochenen Sprachen fragt.

Diese Seite soll als mustergültiges Beispiel im Umgang mit Mehrsprachigkeit und deren Einbezug in Deutschlehrbüchern als „key incident“ betrachtet und somit in den Vordergrund gestellt werden. Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit geschieht in diesem Beispiel auf zwei Ebenen. Vorerst wird sie durch das Vorstellen des mehrsprachigen Schülers sichtbar gemacht. Hierdurch wird ein Aufbrechen der Vorstellung veranlasst, in welcher das Deutsche als gesellschaftliche Norm anzusehen ist. Durch die Parallelsetzung des mehrsprachigen Schülers mit den einsprachigen Schülerinnen wird keine Gewichtung vorgenommen und das Deutsche wird anderen Sprachen gleichgestellt. Dies vermittelt die Annahme, dass Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität angesehen werden kann, die anhand der vorgestellten Schüler*innen gezeigt wird. Verstärkt wird dies durch die anschließende Aufgabe, die Mehrsprachigkeit in der Klasse erkennbar werden lässt. Die Schüler*innen werden angeleitet, die eigenen Sprachkenntnisse nach außen zu transportieren und sie anderen

vorzustellen. Schüler*innen erfahren durch diese Aufbereitung bereits zu Beginn des Buches, dass Mehrsprachigkeit die gesellschaftliche Realität darstellt, die durch verschiedene Personen verwirklicht wird. Sie wird nicht nur in einem Lehrbuch als Beispiel genannt, sondern es wird eine Auseinandersetzung mit dieser im Klassenzimmer angeregt. Mehrsprachigkeit wird hierdurch nicht nur auf persönlicher Ebene sichtbar, sondern in den Deutschunterricht eingebunden. Dieses Einbeziehen ermöglicht die Minderung einer dominierenden Stellung des Deutschen, wodurch diese als Bezugsnorm für die Schüler*innen abgebaut und eine mehrsprachige Norm als erstrebenswert konstruiert wird. Die Gruppe „Wir“ wird von mehrsprachigen Schülern*innen besetzt, die ihre Mehrsprachigkeit nicht als Ausschlussfaktor, sondern als entscheidendes Element der gesellschaftlichen Norm erkennen können.

In dieser Hinsicht können Lehrbücher einen großen Einfluss auf die Vorstellungen der Schüler*innen, aber auch auf die Lehrkräfte nehmen. Durch die Aufgabenstellung wird Mehrsprachigkeit für alle Beteiligten als Realität sichtbar gemacht und in weiterer Folge eine Auseinandersetzung mit dieser gefordert.

Punkt 6:

Die Analyse des Lehrbuchs „Zentrum Deutsch 1“ ergab, dass einige Stellen entdeckt werden konnten, die eine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit gewährleisten. Anhand des „key incidents“ konnte die Aufbereitung der ersten Lehrbuchseite als mustergültig im Umgang mit Mehrsprachigkeit aufgezeigt werden. Durch die weiteren Textstellen, die besprochen wurden, kann behauptet werden, dass das Lehrbuch nicht von einer Monolingualität des Deutschen ausgeht oder diese durch die Übungen konstruieren möchte. Dennoch konnten einige Teile erkannt werden, die Prozesse auslösen, welche Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm ausschließen. Erneut konnte der Einsatz des Personalpronomens „wir“ in diesem Zusammenhang vorgefunden werden. Trotz einiger Stellen, die die deutsche Sprache und zum Teil die österreichische Varietät des Deutschen als Norm zu konstruieren scheinen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass dieses Lehrbuch als Pseudo- Nudge angesehen werden kann. Die beschriebenen Textstellen sollten jedoch in einen Überarbeitungsprozess eingebunden werden, um die erläuterten Prozesse zu vermeiden und die positiv angeführten Beispiele in den Vordergrund treten zu lassen.

6. 13 Ziel Deutsch 1

Punkt 1:

Titel: Ziel Deutsch 1
Verlag: Helbling
Kosten: 8,23 €
Datum der Approbation: nicht angeführt
Autor*in: Wilfried Krenn, Herbert Puchta
Seitenanzahl: 176
Zielgruppe: 1. Klasse Mittelschule und allgemein bildende höhere Schule- Unterstufe

Punkte 2-4:

In diesem Lehrbuch konnten keine Stellen gefunden werden, die Mehrsprachigkeit einbeziehen oder diese sichtbar werden lassen. Auch in Bezug auf Umfragen, die Schüler*innen durchführen sollen, wird Sprache und Mehrsprachigkeit nicht als eine Möglichkeit angeführt. Hingegen können einige Stellen hervorgehoben werden, die die Hervorhebung des Deutschen als vorherrschende Sprache befördern.

Auf S. 9 werden in einem kleinen Kästchen Informationen über die sprachlichen Besonderheiten von SMS- Nachrichten gegeben. Neben Abkürzungen wird auch der Gebrauch des Dialekts als Merkmal dieser angeführt. Die Aufgabe soll den Schülern*innen als eine nähere Erläuterung bezüglich sprachlicher Besonderheiten im Verfassen von Chatnachrichten geben, jedoch werden die gegebenen Informationen bewusst gesetzt, um die deutsche Sprache in seiner Vorrangstellung hervorzuheben. In die Erklärung hätte ebenso der Einfluss von anderen Sprachen und deren Gebrauch im Kontext von Chatnachrichten erläutert werden können, dies wurde jedoch unterlassen und durch ein Betonen der dialektalen Verwendung ersetzt. Die Nennung des Dialektalen als Merkmal von Chatnachrichten lässt die Monolingualität des Deutschen in den Vordergrund treten. Verstärkt wird dies durch eine Übung auf der nächsten Seite. Es wird ein Chatverlauf zwischen einer Mutter und ihrer Tochter dargestellt. Die Nachrichten der Mutter sind in der Standardsprache verfasst, während die Antworten der Tochter dialektal verfasst sind. Die Übungen a und b dieser Aufgabe verfolgen das Ziel, das Textverständnis dieser Nachrichten zu überprüfen. Bei Aufgabe c müssen ihre Nachrichten von den Schülern*innen umformuliert werden. Die Varietäten der deutschen Sprachen werden nicht nur genannt, sondern Schüler*innen werden auf ihr Verständnis dieser

Varietäten geprüft. Dies bestätigt nicht nur eine Vorrangstellung des Deutschen, sondern löst Otheringprozesse aus. Diese Stelle soll unter Punkt 5 als „key incident“ näher betrachtet werden.

In weiterer Folge gibt es drei Stellen im Lehrbuch, die Übungen aufweisen, die Deutsch als Erstsprache antizipieren. Bei Übung 2 auf S. 15 wird eine Tabelle mit den Personalpronomen abgebildet, die unterhalb mit den entsprechenden Possessivpronomen ergänzt werden müssen. Als Vorgabe werden *mein*, *ihr* und *unser* angeführt, es werden jedoch keine weiteren Hilfestellungen oder Möglichkeiten aufgelistet. Auf S. 23 wird ein kurzer Text mit Komposita angeführt, in welchem vordergründig die Funktion von Komposita deutlich werden sollte. Der erste Satz des Textes lautet: „Dass Giftschlangen giftig sind, sagt uns ihr Name, und dass ein Stachelschwein Stacheln hat, ist wohl auch klar (wobei Stachelschweine eigentlich Nagetiere sind, und keine Schweine)“ (Krenn, Puchta 2017: 23). Es wird von einem Verständnis des Deutschen als Erstsprache ausgegangen, die die Zusammensetzung von Komposita erkennen lässt. Verstärkt wird dies durch die Wörter „ist wohl auch klar“, die alle Schüler*innen, die dies nicht sofort verstehen, als minder erscheinen lässt. Zusätzlich wird in diesem Satz das Personalpronomen „uns“ verwendet, welches eine Gruppe der Deutschsprechenden konstituiert. In diesem Satz wird nicht nur Deutsch als Erstsprache von den Schülern*innen vorausgesetzt, sondern es werden zwei Gruppen unterschiedene, die sich durch das vorhandene Merkmal in der Beherrschung des Deutschen auszeichnen oder dies nicht aufweisen. Ähnliches kann auch auf S. 26 erkannt werden. Aus Sätzen wie „Männchen backen Kuchen, Sandmännchen“ (ebd.: 26) soll das Kompositum Sandkuchen gebildet und in der nächsten Übung näher erklärt werden. Als Ziel deklariert diese Aufgabe das Üben der Bildung von Komposita, betrachtet man diese Übung jedoch näher, wird ersichtlich, dass diese Übung von Deutsch als Erstsprache ausgeht. Alle drei Beispiele zeigen auf, dass Übungen, die die Einübung grammatikalischer Besonderheiten vorgeben, genutzt werden, um Deutsch als Erstsprache als Norm zu deklarieren. Deutsch als Erstsprache wird in allen Übungen als grundlegende Basis und somit als gesellschaftliche Norm angenommen, die in der Schüler*innenschaft vorherrscht. Das verwendete Pronomen „uns“ lässt zudem im Kontext von Edward Saids definierten Othering zwei Gruppen bilden, die sich in ein „Wir“ und die „Anderen“ aufteilen. Das „Wir“ wird von Deutschsprechenden besetzt, denen die Aufgaben „wohl klar“ sind und diese leicht lösen können, während alle, denen dies nicht klar ist, in die Gruppe der „Anderen“ eingeordnet werden. Diese Zuteilung schafft nicht nur eine Wertung beider Gruppen, wobei eine Gruppe als positiv („Wir“) und die andere als negativ (die

„Anderen“) gesehen wird, sondern es werden auch Machtzuschreibungen vorgenommen, die das „Wir“ als „wissendere“ Gruppe erscheinen lässt.

Ähnliche Prozesse können an weiteren Textstellen im Buch entdeckt werden. In einem Informationskästchen werden auf S. 51 die Konjunktionen näher erklärt. Erneut wird in der Erklärung das Pronomen „uns“ genutzt, um auf die Verwendung dieser Wortart hinzuweisen. Auf S. 148 wird das Personalpronomen „wir“ eingesetzt, um auf den Gebrauch von Umstandswörtern zu verweisen. In beiden Fällen dienen die Textstellen dem Ziel, den Schülern*innen Besonderheiten von bestimmten Wortarten anzuführen. Durch die Verwendung der beschriebenen Pronomen tritt jedoch ein anderes, verdecktes Ziel in den Vordergrund, dass die Manifestierung des Deutschen als „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) verfolgt. Die oberhalb beschriebenen Otheringprozesse werden auch in diesen Fällen ausgelöst, da sowohl „uns“ als auch „wir“ eine Unterteilung in zwei Gruppen auslösen, die als ein „Wir“ und die „Anderen“ konstituiert werden. Mehrsprachige Schüler*innen werden in die Gruppe des „Wir“ nicht aufgenommen und der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet. Dies vollzieht einen Ausschluss an der konstruierten gesellschaftlichen Realität, an der keine Teilhabe möglich ist. Mehrsprachigkeit wird nicht erwähnt und als Ausschlusskriterium manifestiert.

Das Lehrbuch zeigt an einigen Stellen auf, dass Mehrsprachigkeit nicht als gesellschaftliche Realität angesehen wird. Auf S. 29 sollen die Schüler*innen Besonderheiten und Charakteristiken über sich und ihre Familie aufschreiben. Lieblingsspeisen, Namen der Familienmitglieder, Wohnort und Lieblingsfarben werden aufgelistet, jedoch werden eigene Sprachen oder Sprachen der Familienmitglieder nicht genannt. Bei der Beschreibung eines Mädchens auf S.135, das den Schülern*innen den Aufbau und Inhalt einer Personenbeschreibung zeigen soll, wird eine „klare, freundliche Stimme“ (ebd.: 135) als Merkmal angeführt. Die Stimme einer Person wird als beschreibungswürdig dargestellt, jedoch werden Sprachkenntnisse im Sinne der Mehrsprachigkeit nicht in den Text einer Personenbeschreibung aufgenommen. Bestätigt wird dies durch eine Übersicht auf S.139, die alle zu beschreibenden Merkmale einer Person in einer Tabelle auflistet und mit Beispielen ergänzt. Neben den Kategorien „Alter“, „Körperliche Eigenschaften“ und „Kleidung“ findet sich „Sonstiges“. In dieser wird das Kennzeichen einer lauten oder leisen Stimme als charakteristisch erfasst. Mehrsprachigkeit lässt sich jedoch auch in diesem Auszug des Lehrbuchs nicht vorfinden. Die fehlende Nennung von Mehrsprachigkeit als Merkmal in Verbindung mit dem Anführen von stimmlichen Merkmalen lassen darauf schließen, dass sprachliche Fertigkeiten nicht als eine Besonderheit einer Person angesehen werden.

Mehrsprachige Schüler*innen würden durch diese Auflistungen und Textbeispiele nicht bewegt werden, ihre Mehrsprachigkeit als ein positives Merkmal anzusehen, das in einer Beschreibung der eigenen Person angeführt werden kann. Mehrsprachigkeit wird nicht sichtbar gemacht und nicht als ein Faktor verstanden, der Menschen auch auszeichnen kann. Beigebracht wird den Schülern*innen nicht nur der Aufbau von Personenbeschreibungen, sondern auch die Annahme, dass Mehrsprachigkeit keine besondere Eigenschaft ist, die gezeigt, sondern eher versteckt werden sollte.

Textstellen, die Archaismen und die Varietäten des Deutschen hervorheben, können in diesem Lehrbuch an drei Stellen vorgefunden werden. Auf S. 41 wird eine dialektal verfasste SMS präsentiert, die die Schüler*innen in die Standardsprache umformen müssen. Durch die Schlussformel „Pfati“ wird ersichtlich, dass es sich um die österreichische Varietät des Deutschen handelt, die in dieser Übung eingesetzt wird. Diese Betonung der österreichischen Varietät zeigt sich ebenso auf S. 77. Das Informationskästchen dient der Erläuterung von Wörterbüchern und deren Nutzen, wobei sich rechts drei Abbildungen von Wörterbüchern befinden. In der Mitte befindet sich das österreichische Wörterbuch und rechts und links zwei Abbildungen des Duden. Die mittlere Abbildung ist jedoch größer gestaltet, wodurch dies in den Vordergrund tritt und bei der rechten Abbildung des Duden handelt es sich um eine Ausgabe, die sich mit der österreichischen Varietät des Deutschen beschäftigt. Ersichtlich wird dies am Titel „Wie sagt man in Österreich?“ (ebd.: 77). Es erfolgt nicht nur eine Unterscheidung der österreichischen und deutschen Varietät, sondern ein Herausstellen der österreichischen Varietät, die durch Größe und dem zweifachen Abbilden bewerkstelligt wird. Neben diesen Textstellen kann auch die zuvor beschriebene Stelle auf S. 10 aufgenommen werden, die den dialektalen Sprachgebrauch befördert und die sprachlichen Varietäten des Deutschen in Erscheinung treten lässt. In diesen Fällen wird jedoch nicht nur auf die sprachlichen Varietäten hingewiesen, sondern das österreichische Deutsch wird als erstrebenswerterer Dialekt hervorgekehrt. Dies lässt sich nicht nur in den Abbildungen finden, sondern wird durch die Umformung der dialektalen Nachrichten in Standardsprache bekräftigt. Der österreichische Dialekt soll als Varietät nicht nur angesehen, sondern auch beherrscht werden. Die Beherrschung erfolgt über das Verständnis und die Umformung in standardsprachliche Formulierungen. Schüler*innen, die mit dieser Varietät des Deutschen nicht vertraut sind, erhalten keine Hilfestellungen für die Aufgabenbewältigung, wodurch ersichtlich wird, dass das Verständnis und die Beherrschung der österreichischen Varietät als Norm festgelegt werden, die von allen erreicht werden muss. In der folgenden Analyse des Beispiels als „key

incident“ soll dies unter dem Aspekt der Verwendung des Natiolekts für die Etablierung eines „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) näher erläutert werden.

Punkt 5:

Im ersten Kapitel des Buches, welches sich der erfolgreichen Kommunikation widmet, werden die sprachlichen Besonderheiten von Chatnachrichten beschrieben. Hierbei wird der Dialekt als ein Merkmal dieser genannt. Auf S. 10 des Lehrbuches wird eine Mutter- Tochter-Kommunikation abgebildet, die aus sieben Kurznachrichten besteht. Die Nachrichten der Mutter wurden standardsprachlich formuliert, während die Antworten der Tochter im Dialekt aufgeschrieben wurden. Unter Aufgabe a müssen die Schüler*innen hinsichtlich des Textverständnisses die Antworten einkreisen, die den Satz richtig vervollständigen. Zwei der Sätze beziehen sich auf die Nachrichten der Mutter, wobei der letzte Satz sich auf die dialektalen Antworten der Tochter bezieht. Die Übung b, die im Anschluss beschrieben wird, erwartet ein Erfassen aller Textnachrichten der Kommunikation. Den Schüler*innen werden zwei Zusammenfassungen des Gesprächsinhaltes präsentiert, wobei sie die passendere der beiden ankreuzen müssen. Um diese Aufgabe bewältigen zu können, müssen nicht nur alle Nachrichten der Mutter, sondern auch die Antworten der Tochter verstanden werden. Hierfür ist die Kenntnis der Varietät der deutschen Sprache nötig.

Dies soll als „key incident“ erfasst und im Zusammenhang mit dem Einsatz des Natiolekts näher beleuchtet werden. Den Schüler*innen wird an dieser Stelle des Lehrbuches vorerst der Dialekt als ein Merkmal von Chatnachrichten angeführt und erfährt dadurch eine Hervorhebung, die den Schüler*innen die Stellung deutscher Varietäten bewusst machen soll. Verschärft wird dies durch die anschließenden Übungen, in denen den Schülern nicht nur die Stellung aufgezeigt, sondern die Beherrschung dieser Varietät als Ziel verdeutlicht wird. Deutsche Varietäten werden nicht nur hervorgehoben, sondern als Ausschlusskriterium im Sinne Dirims verwendet (Dirim 2021: 9). Alle Schüler*innen, die den geforderten Dialekt nicht beherrschen, können die unterbreiteten Aufgaben nicht lösen und werden folglich ausgeschlossen. Der Ausschluss erfolgt jedoch nicht nur in dem unmöglichen Erfüllen der Aufgabe, aber in dem unmöglichen Erreichen des geforderten Ziels, der Beherrschung des Dialekts. Die Übungen fordern nicht nur ein Kennen, sondern ein Verstehen einer sprachlichen Varietät auf, wodurch eine Norm konstituiert wird, die an Fertigkeiten von Varietäten gebunden ist. Schüler*innen werden somit in Gruppen unterteilt, die sich durch die Kenntnis einer sprachlichen Varietät des Deutschen auszeichnen. Durch diese Übung werden Prozesse des Othering forciert, die das „Wir“ nicht nur in Deutschsprachigen, sondern in Menschen sieht,

die die Varietäten des Deutschen beherrschen. Schüler*innen, die diese Aufgabe nicht erfüllen können, rücken somit in die Gruppe der „Anderen“, die von der anderen Gruppe unterschieden werden. Im Zusammenhang mit den zuvor beschriebenen Stellen des Lehrbuches wird deutlich, dass unter anderem die österreichische Varietät als eine Idealvorstellung konstituiert wird, die von allen Lernenden anzustreben ist. Dies kann mit Dirims Untersuchungen verbunden werden, die aufzeigen, dass die österreichische Varietät als Mittel verwendet wird, um eine vorherrschende gesellschaftliche Monolingualität zu befördern (ebd.: 11). Sie sieht dies als möglichen „Akt der Habitualisierung des österreichischen Deutsch“ (ebd.: 12), der die österreichische Varietät des Deutschen als gesellschaftliche Norm konstituieren soll. Die Textstelle in diesem Lehrbuch kann als solcher Akt verstanden werden, da der Natiolekt nicht nur erwähnt, sondern die Beherrschung dieses gefordert wird. Die österreichische Varietät sollte dahingehend als erstrebenswertes und notwendiges Ziel für die Schüler*innen erscheinen. Diese Bestrebungen sieht Dirim historisch begründet, in welchem der Unterschied zwischen Österreich und Deutschland deutlich gemacht werden soll (ebd.). In diesem Kontext wird erwähnt, dass die sprachliche Varietät mit der Ebene der Nation verbunden wird und somit einer Sicherung dieser dienen soll (ebd.). Verbunden mit einer Hervorhebung der österreichischen Varietät des Deutschen wird ein „nationales Wir“ (ebd.: 13) herausgebildet, das neben der sprachlichen Varietät auch kulturelle Vorgaben beinhaltet. Das Hervorkehren dieser Varietät wird als eine Sicherung des „nationalen Wir“ angesehen, um das Konstrukt aufrechterhalten zu können. (ebd.) Dies kann als staatlich kultureller Paternalismus verstanden werden, den der Staat einsetzt, um Vorstellungen des österreichischen Sprachgebrauchs und der Kultur zu evozieren, die durch ein bewusst ausgewähltes Angebot hervorgerufen werden sollen. Aufgabenstellungen in Lehrbüchern, die die Kenntnis der Varietäten des Deutschen, in diesem Fall der österreichischen Varietät voraussetzen, könnten in dieser Hinsicht einen staatlichen Einfluss darstellen, der bei den Schülern*innen die gewünschten Vorstellungen in Bezug auf Sprachgebrauch und Kultur deutlich werden lässt. Die Approbation und die Aufnahme des Buches in die Schulbuchliste lassen darauf schließen, dass die Inhalte des Lehrbuches als akzeptiert angesehen wurden.

Schüler*innen, die im Unterricht mit diesem Lehrbuch konfrontiert werden und die österreichische Varietät des Deutschen nicht beherrschen, erfahren nicht nur eine Ausgrenzung bezüglich der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sondern ihnen wird signalisiert, dass sie die deutsche Sprache nicht vollständig beherrschen. Vermittelt wird durch den „key incident“, dass die deutsche Sprache nur mit der Kenntnis der österreichischen oder anderer Varietäten des Deutschen gekonnt wird. Die gekonnte Verwendung der Standardsprache muss um das

Verstehen von Varietäten des Deutschen ergänzt werden, um der konstruierten Vorstellung einer Mehrheitsgesellschaft gerecht zu werden. Der „key incident“ lässt sichtbar werden, dass Mehrsprachigkeit ausgeschlossen wird und das Deutsche in der besonderen Betonung der Varietäten als gesellschaftliche Norm und zu erstrebendes Ziel konstruiert wird.

Punkt 6:

Die untersuchten Textstellen und die Analyse des „key incidents“ zeigen auf, dass das Lehrbuch „Ziel Deutsch 1“ sehr stark mit Varietäten des Deutschen arbeitet, um eine vorherrschende Monolingualität in der Gesellschaft hervorzurufen. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit konnte an keiner Stelle des Lehrbuches vorgefunden werden. Deutlicher ist die Tendenz, dass Übungen innerhalb des Lehrbuches eingesetzt werden, um Schülern*innen das Verständnis des österreichischen Dialekts als zentral bewusst zu machen. Mehrsprachige Schüler*innen erfahren durch dieses Lehrbuch, dass sie nicht als Teil der Gesellschaft angesehen werden und nur durch die Erreichung eines umfassenden Wissens der deutschen Sprache inklusive der Varietäten in diese aufgenommen werden können. Curricular geforderte Mehrsprachigkeit, die durch die Approbation eines Lehrbuchs überprüft werden soll, kann in dem Lehrbuch „Ziel Deutsch 1“ nicht erkannt werden. Viel eher erscheint dies als ein Mittel, das im schulischen Kontext eingesetzt werden soll, um staatliche Idealvorstellungen auf sprachlicher und kultureller Ebene zu erfüllen und heraufzubeschwören. In diesem Sinn kann das Lehrbuch „Ziel Deutsch 1“ als Pseudo- Nudge deklariert werden. Die Mehrsprachigkeit, die im Curriculum verankert und durch die Approbation von Lehrbüchern gefordert wird, wird nicht einbezogen und unsichtbar gemacht. Es wird eine deutschsprachige Monolingualität bestärkt, in der Mehrsprachigkeit nicht auftritt. Die Aufnahme dieses Lehrbuchs in die Schulbuchliste kann als fälschliche Erleichterung (Pseudo- Nudge) für Lehrkräfte gesehen werden, da die Approbation ein Berücksichtigen und Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern sicherstellen sollte. Hingegen erscheint dies als Pseudo- Nudge, der auf schulische Ebene angeboten wird, um nationalstaatliche Vorstellungen und Ideale zu befördern.

6.14 Fazit

In diesem Kapitel sollen die einzelnen Elemente, die in der Analyse der dreizehn Deutschlehrbücher entdeckt werden konnten, zusammengefasst werden. Um die Ergebnisse übersichtlicher darzustellen, wurde ein Diagramm mit den zentralen Elementen der Analyse erstellt. Als zentrale Elemente wurden jene ausgewählt, die sich in mehreren Deutschlehrbüchern vorfinden lassen. Es wurden folgende fünf Elemente bestimmt: Personalpronomen „wir“, Possessivpronomen „unser“, Mehrsprachigkeit, Dialekt, Vergleich der Varietäten. Das Auftreten dieser wurde in den Deutschlehrbüchern gezählt und als Diagramm dargestellt, um die Analyseergebnisse deutlicher werden zu lassen. Unter dem Punkt Mehrsprachigkeit wurde gezählt, an wie vielen Stellen ein Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in den Lehrbüchern stattfindet. Gezählt wurden nur Textstellen, die eine positive Konnotation von Mehrsprachigkeit darstellen, negative Abbildungen von Mehrsprachigkeit wurden ausgeklammert. Ausschließlich Stellen, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm erkennen lassen, wurden aufgenommen. Diesem gegenübergestellt werden vier weitere Elemente, die in den Deutschlehrbüchern eingesetzt werden, um eine vorherrschende Stellung des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu konstruieren. Hierzu wurde der Gebrauch des Personalpronomens „wir“ und des Possessivpronomens „unser“ gezählt. Da auch der Einsatz der Varietäten des Deutschen und Vergleiche dieser in den Lehrbüchern genutzt wurden, um eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu deklarieren, wurden auch der Einsatz des Dialekts und die Vergleiche deutscher Varietäten als zentrale Elemente hinzugefügt. Folgende Grafik stellt eine Übersicht der Ergebnisse dar:

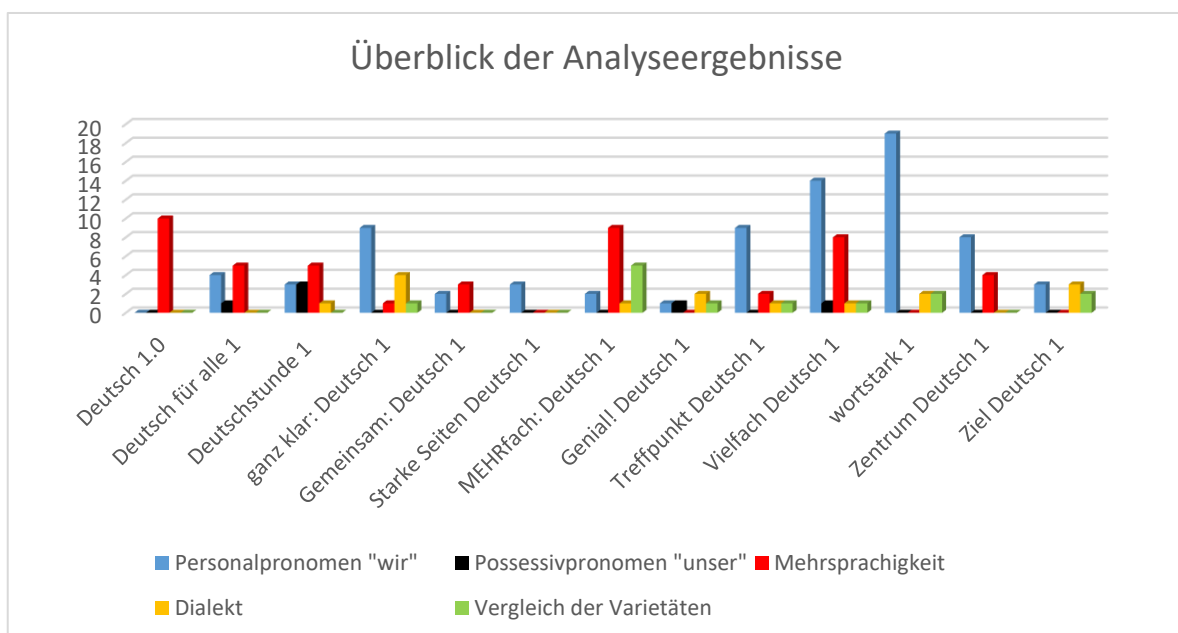


Abbildung 5: Zentrale Elemente in den Deutschlehrbüchern. Erstellt von I. Winkler

In Abbildung 5 werden die dreizehn analysierten Deutschlehrbücher und die zentralen Elemente der Analyse gelistet. Die Balken stellen die absolute Zahl der vorkommenden Elemente in den jeweiligen Büchern dar.

Bei genauerer Betrachtung wird ersichtlich, dass ausschließlich in drei Deutschlehrbüchern Mehrsprachigkeit (rot) an mehr als fünf Stellen im Lehrbuch einbezogen wurde. Insgesamt konnte in neun von dreizehn der analysierten Deutschlehrbücher zumindest eine Stelle vorgefunden werden, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm in Übungen oder Texten berücksichtigt. In vier der approbierten Deutschlehrbücher wird Mehrsprachigkeit an keiner Stelle des Lehrbuchs erwähnt oder als gesellschaftlich vorherrschende Norm verstanden. Die maximale Anzahl einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit konnte im Deutschlehrbuch „Deutsch 1.0“ entdeckt werden, die diese an zehn Stellen deutlich werden lässt. Dieses Lehrbuch kann als Beispiel herangezogen werden, das Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm sichtbar macht. Deutlich wird dies nicht nur durch die meisten Stellen, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, sondern durch ein Fehlen aller weiteren zentralen Elemente, die in den Lehrbüchern eingesetzt wurden, um eine Monolingualität des Deutschen zu befördern. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit kann jedoch generell von einer geringen Berücksichtigung in Deutschlehrbüchern gesprochen werden. Verglichen mit der Seitenanzahl, die unter Punkt 1 im Analyseteil bei jedem Lehrbuch festgehalten wurde, kann von einem geringen Vorkommen von Mehrsprachigkeit ausgegangen werden. Die Seitenanzahl der Lehrbücher bewegt sich zwischen 170 und 220 Seiten. Bei einer maximalen Anzahl von 10 Stellen, die im Deutschlehrbuch „Deutsch 1.0“ entdeckt wurden, werden die Schüler*innen durchschnittlich in jedem anderen Lehrbuch auf jeder vierzigsten Seite mit Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm konfrontiert. Um ein Bewusstsein dieser Norm schaffen zu können, müsste Mehrsprachigkeit eine stärkere Berücksichtigung finden.

Im Vergleich zur Mehrsprachigkeit kann anhand des Diagramms gezeigt werden, dass der Gebrauch des Personalpronomens „wir“, welches zur Etablierung einer Monolingualität des Deutschen verwendet wird, in zwölf von dreizehn Lehrbüchern anzutreffen ist. Nur das Lehrbuch „Deutsch 1.0“ setzt dieses Element nicht ein. In drei Lehrbüchern ist dieses Element an mehr als zehn Stellen entdeckt worden. In „Wortstark 1“ lässt sich dies neunzehn Mal vorfinden. Verbindet man dies mit der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit wird deutlich, dass der Einsatz des Personalpronomens „wir“ in beinahe allen Deutschlehrbüchern anzutreffen ist. In sieben Lehrbüchern lässt sich dies häufiger vorfinden als Textstellen, die Mehrsprachigkeit einbeziehen. Der Gebrauch des Personalpronomens „wir“ wird nicht nur in beinahe allen Deutschlehrbüchern für die 5. Schulstufe vorgefunden, sondern kann an mehr

Stellen in diesen angetroffen werden. Überträgt man dies auf die Seitenzahlen kann dieses Element auf jeder dreißigsten Seite eines Lehrbuchs entdeckt werden. Dies lässt deutlich werden, dass der Einsatz des Personalpronomens „wir“ häufiger anzutreffen ist als eine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit.

In vier Lehrbüchern wird das Auftreten des Personalpronomens „wir“ durch das Nutzen des Possessivpronomens „unser“ (dunkelblau) in Bezug auf Sprache verstärkt. Dieses Pronomen wird ebenso eingesetzt, um das Deutsche als vorherrschende gesellschaftliche Norm zu deklarieren. Vorgefunden kann dieses Element in den Büchern „Deutsch für alle 1“, „Deutschstunde 1“, „Genial! Deutsch 1“ und „Vielfach Deutsch 1“. „Vielfach Deutsch 1“ weist die meisten Elemente dieser Art auf und enthält auch vierzehn Mal das Element Personalpronomen „wir“. Auch wenn Mehrsprachigkeit an acht Stellen im Lehrbuch angetroffen werden kann, wird dies fünfzehn Stellen gegenübergestellt, die Pronomen einsetzen, um eine Monolingualität des Deutschen zu befördern.

Bezogen auf das Abbilden des Dialekts (gelb) in Lehrbüchern kann gesagt werden, dass dies in acht von dreizehn Lehrbüchern geschieht. Der Dialekt findet beinahe in der gleichen Anzahl von Lehrbüchern Berücksichtigung wie dies bei Mehrsprachigkeit festgehalten wurde. In drei Deutschlehrbüchern, die Mehrsprachigkeit an keiner Stelle einbeziehen, können Textstellen vorgefunden werden, die den Dialekt beinhalten. Dies betrifft die Lehrbücher „Ziel Deutsch 1“, „Genial! Deutsch 1“ und „Wortstark 1“. Nur in vier Lehrbüchern kann ein häufigeres Auftreten von Mehrsprachigkeit bei gleichzeitigem Einsatz des Dialekts erkannt werden. Bei diesen Lehrbüchern ist jedoch anzumerken, dass der Gebrauch der Pronomen stark anzutreffen ist.

Ein Veranschaulichen verschiedener Varietäten durch einen Vergleich der österreichischen und deutschen Ausprägung (grün) kann in sieben Deutschlehrbüchern angetroffen werden. Alle sieben Lehrwerke enthalten neben einer Betrachtung der Varietäten auch Textstellen, die eine Arbeit mit dem Element Dialekt veranlassen. Nur im Deutschlehrbuch „Deutschstunde 1“ wird das Element Dialekt eingesetzt, jedoch kein Vergleich der Varietäten vorgenommen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass beinahe alle Lehrbücher, die Mehrsprachigkeit am stärksten berücksichtigen, kaum Stellen anführen, die das Element des Vergleichs der Varietäten enthalten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nur neun der dreizehn Lehrbücher das Kriterium einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit für eine Approbation erfüllen. Die curricular geforderte Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit wird nicht von allen Lehrbüchern, die einer Analyse unterzogen wurden, erfüllt. Gleichzeitig kann das Element Mehrsprachigkeit nur in

fünf Lehrbüchern häufiger als alle anderen zentralen Elemente vorgefunden werden. In nur einem Lehrbuch findet Mehrsprachigkeit ohne weitere Elemente Berücksichtigung, die eine vorherrschende Stellung des Deutschen präsentieren.

Anhand dieser Ergebnisse lässt sich die Forschungsfrage bestätigen, dass Deutschlehrbücher von staatlicher Seite als Pseudo-Nudges in die Schulbuchliste aufgenommen werden, um Vorstellungen einer sprachlichen Norm in der Dominanz des Deutschen fortbestehen zu lassen.

6.15 Folgen für den Diskurs und die Schüler*innen

Die festgehaltenen Ergebnisse zeigen auf, dass die analysierten Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges verstanden werden können, die für das Fortbestehen der Annahme eines „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) des Deutschen eingesetzt werden. Mehrsprachigkeit wird an wenigen Stellen erwähnt und findet in manchen Deutschlehrbüchern keine Berücksichtigung. Viel eher sind in den Büchern Elemente vorzufinden, die das Deutsche als gesellschaftliche Norm konstruieren. In einigen Lehrbüchern wird dies weiter eingeschränkt, wobei die österreichische Varietät der deutschen Sprache als gesellschaftliche Norm angesehen wird.

Aufgaben und Textstellen, die vordergründig der Wissensvermittlung oder einer Einübung bestimmter Inhalte dienen, enthalten die versteckte Botschaft, eine gesellschaftlich vorherrschende Position des Deutschen zu deklarieren. Dies ist mit Otheringprozessen verbunden, die die Deutschsprechenden bzw. in einigen Fällen die Sprecher*innen der österreichischen Varietät als Gruppe „Wir“ konstituieren und Mehrsprachigkeit als Abweichung dieser ansehen. Mehrsprachigkeit wird somit der Gruppe der „Anderen“ zugewiesen, die der vorherrschenden Gruppe unterstellt sind. Dies wird mit Verteilungen von Macht verbunden, die in der Gruppe „Wir“ die mächtigere Gruppe sehen und der alle Handlungsspielräume gegeben werden. Die Gruppe der „Anderen“ wird von dieser ausgeschlossen und als schwächere Gruppe dargestellt, der weniger Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Mehrsprachigkeit wird als Abweichung der konstruierten Norm angesehen und lässt diese somit als Störfaktor erscheinen, um das alleinige Merkmal einer Beherrschung der österreichischen Varietät aufzuweisen. Mehrsprachigkeit erfährt eine negative Konnotation und wird als positive sprachliche Ressource ausgeschlossen. Verstärkt wird dies nicht nur durch das gehäufte Auftreten jener Elemente, die eine Vorrangstellung des Deutschen bewirken, sondern durch die geringe Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den approbierten Deutschlehrbüchern.

Schüler*innen erfahren in der Bearbeitung der Aufgaben der Lehrbücher, dass die deutsche Sprache, insbesondere die österreichische Varietät als anzustrebende Norm verstanden und von allen erreicht werden soll. Mehrsprachige Schüler*innen werden durch die versteckten Botschaften der Aufgaben dazu angeleitet, ihre Mehrsprachigkeit unsichtbar zu machen, um der konstruierten gesellschaftlichen Norm angehören zu können. Bei einem Zeigen und Präsentieren von Mehrsprachigkeit werden sie durch Otheringprozesse der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet und erfahren Ausgrenzung. Die analysierten Lehrbücher befördern Diskriminierungsvorgänge, die Schüler*innen auf der Grundlage ihrer Sprachkenntnisse, insbesondere ihrer Deutschkenntnisse an der konstruierten gesellschaftlichen Norm teilhaben lassen oder sie von dieser ausschließen. Mehrsprachigkeit wird nicht als Ressource verstanden, sondern soll den Schüler*innen als ein Störfaktor im Erreichen der konstruierten Norm verdeutlicht werden.

Dahingehend befördert dies den Diskurs Mehrsprachigkeit, die eine Monolingualität des Deutschen im deutschsprachigen Raum als gültig sehen und Mehrsprachigkeit als Abweichung ansehen. Schüler*innen werden nicht nur bezüglich ihrer Deutschkenntnisse, sondern auch bezüglich des Beherrschens der österreichischen Varietät des Deutschen überprüft. Lehrbücher, die als Zielgruppe die Schüler*innen und deren Lebenswelten vorgeben, konstruieren ihre eigene gesellschaftliche Realität auf sprachlicher Ebene, welche die Schüler*innen akzeptieren müssen. Aufgaben und grammatikalische Erklärungen dienen den Schülern*innen nicht als Unterstützung im Aufbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten, sondern werden eingesetzt, um diese mit der konstruierten Realität zu konfrontieren, in welcher das Deutsche als vorherrschende sprachliche Norm erscheint. Die Approbation, die mit den festgelegten Kriterien, solche Mechanismen verhindern sollte, erfüllte in den analysierten Deutschlehrbüchern nicht ihre Aufgabe. Trotz vorherrschender Diskriminierungen, die durch Sprache vorgenommen werden, wurden Lehrbücher approbiert und in die Schulbuchliste aufgenommen. Das Erscheinen eines Buches in der Schulbuchliste sollte eigentlich beinhalten, dass derartige Prozesse unterbunden werden und Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm verstanden wird. Durch die fehlende Verbesserung dieser Lehrbücher kann vermutet werden, dass dies auf staatlicher Seite erwünscht ist. Staatlicher Paternalismus würde über Lehrbücher veranlassen, dass die Vorstellung einer Monolingualität des Deutschen fortbesteht und Mehrsprachigkeit als Abweichung anzusehen ist. Dies zeigt auf, dass Lehrbücher als Pseudo- Nudges angesehen werden können, die Mehrsprachigkeit beinhalten sollten, jedoch eigentlich eigensetzt werden, um die staatlichen Vorstellungen auf sprachlicher Ebene zu sichern.

7 Conclusio

Anhand der vorgenommenen Analyse dreizehn approbierter Deutschlehrbücher kann gezeigt werden, dass diese als Pseudo- Nudges verstanden werden können, um die staatliche Vorstellung einer Monolingualität des Deutschen zu befördern und fortbestehen zu lassen. Die Approbation, die den Einbezug von Mehrsprachigkeit durch den Bezug auf die Lehrpläne als Kriterium aufweist, ließ Lehrbücher in die Schulbuchliste aufnehmen, die Mehrsprachigkeit gar nicht berücksichtigen oder diese als Abweichung einer konstruierten gesellschaftlichen Norm darstellen. Hervorgehoben wird in den Deutschlehrbüchern das Deutsche, insbesondere die österreichische Varietät des Deutschen, als gesellschaftliche Norm, die von den Schülern*innen anzustreben ist. Die Lehrbücher bilden die sprachlichen Fähigkeiten und die vorherrschende gesellschaftliche Realität der Mehrsprachigkeit nicht ab, sondern verdecken diese durch ein Betonen einer existierenden Vorrangstellung des Deutschen. Durch die Aufnahme der Lehrbücher in die aktuelle Schulbuchliste und der erfolgreichen Approbation dieser kann davon ausgegangen werden, dass Lehrbücher eingesetzt werden, um das Vorherrschen dieser konstruierten Norm zu verbreiten und zu verfestigen. Begründet kann dies durch staatliche Vorstellungen werden, die eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm verstehen und diese aufrechterhalten wollen. Staatlicher Paternalismus schafft Angebote, wodurch bestimmte Inhalte aufgenommen und andere ausgeschlossen werden. In Bezug auf die Lehrbücher kann das Hervorheben der deutschen Sprache, insbesondere der österreichischen Varietät als Angebot gesehen werden, das Schülern*innen durch Lehrbücher präsentiert wird, wobei Mehrsprachigkeit von diesem ausgegrenzt wird. In den Kriterien zur Approbation kann dies jedoch anders vorgefunden werden, da eine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit unabdinglich ist, um in die Schulbuchliste aufgenommen zu werden. Dies lässt Lehrbücher basierend auf der Forschungsfrage als Pseudo- Nudges des Staates erkennen, die Lehrkräften und Schülern*innen unterbreitet werden, um eine Monolingualität des Deutschen zu befördern.

Die Analyse ergab, dass in fast allen Lehrbüchern Veränderungen vorgenommen werden sollten, um die beschriebenen Prozesse zu vermeiden und eine tatsächlich vorherrschende gesellschaftliche Realität der Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Lehrkräfte sind im Einsatz der Lehrbücher im Unterricht gefordert, die erläuterten Textstellen kritisch zu hinterfragen und durch einen aktiven Einbezug von Mehrsprachigkeit entgegenzusteuern.

Da sich diese Arbeit ausschließlich mit den approbierten Deutschlehrbüchern für die 5. Schulstufe beschäftigte, kann im Anschluss an diese Arbeit eine Untersuchung weiterer Deutschlehrbücher für die anderen Schulstufen erfolgen.

8 Bibliografie

Deutschbücher:

Bachler, Dietmar; Fiegel, Karin; Girzikovsky, Constantin; Valdres, Sarah-Jane; Bräuer, Mirijam (2021): *Zentrum Deutsch*. Wien: Dorner.

Bergthal, Christoph; Erlacher, Andreas; Leb, Manuela; Sonnleitner, Andrea (2020)³: *Deutschstunde. Sprachbuch BASIS*. Linz: Veritas.

Binder, Nicole; Kreisberger, Helga; Lackner, Miriam; Scheinhart, Michaela (2020): *Deutsch 1.0*. Wien: Westermann.

Bulling, Patricia; Seli, Markus; Strömer, Irene; Thaler, Marianne (2021): *Starke Seiten Deutsch 1. Sprachbuch*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Busse, August; Brauer, Reinhard; Brauer, Wolfgang; Czech, Gabriele; Hintz, Ingrid; Huber, Gerhard; Kaufmann, Theo; Lange, Heiderose; Leusder, Elisabeth; Schröer, Hubert (2008)⁶: *Wortstark 1. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht*. Wien: Dorner.

Doubek, Margit; Schimpl, Karl; Wurzinger, Wolfgang (2018): *Vielfach Deutsch 1. Sprachbuch*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Fink, Elfriede; Rois, Evelyn; Wallner, Herwig (2021): *Genial! Deutsch 1*. Wien: Lemberger.

Gruber, Wolfgang; Hilger, Gertraud (2006): *ganz klar Deutsch 1*. Wien: Jugend& Volk.

Klug, Petra; Nüßle, Saskia; Pieler, Marc (2014): *Gemeinsam Deutsch 1*. Wien: Jugend& Volk.

Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert (2017): *Ziel Deutsch 1*. Innsbruck: Helbling.

Monyk, Elisabeth; Lang, Patricia (2017): *Deutsch für alle. Sprachbuch*. Wien: Olympe.

Natter, Gudrun; Schäfer, Stefan (2016): *Treffpunkt Deutsch 1. Sprachbuch*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Ogrisek, Stefan; Voitic, Wörther (2017): *MEHRfach Deutsch. Teil 1. Wissen& Verstehen*. Linz: Veritas.

Literatur:

Binder, Nicole (2013): Durch migrationsgesellschaftliches Othering erzeugter Pseudo-Paternalismus in Deutschsprachlehrwerken. Diplomarbeit, Universität Wien.

Brandmayr, Michael (2014): „Das Hidden Curriculum und die Produktion von Differenz. Zur Aktualität eines Begriffs und sein Beitrag zur Erklärung von sozialer Ungleichheit“ In: Sertl, Michael; Erler, Ingolf (Hg.): *Bildung und Ungleichheit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag, S. 30-39.

Byram, Michael (1992): „Images of 'others' in foreign language textbooks“. In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 125-137.

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 (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 23- 53.

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 99-120.

Dirim, İnci; Wegner, Anke (2016): „Einleitung: Bildungsgerechtigkeit- zur Konjunktur einer normativen Kategorie“. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Reihe Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 9- 26.

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen“. – In: Fereidooni, Karim; El, Meral (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer. 447–462.

Dirim, İnci (2021): „Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität“. In: Slowakische Zeitschrift für Germanistik 9/1, 7-17.

Dold, Malte F.; Schubert, Christian (2018): „Wohin nudgen? Zum Menschenbild des Libertären Paternalismus“. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 1, S. 29-39.

Drerup, Johannes (2013): *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Düber, Dominik (2016): *Selbstbestimmung und das gute Leben im demokratischen Staat. Der Paternalismus-Einwand gegen den Perfektionismus*. Münster: mentis.

Dworkin, Gerald (1971): „Paternalism“. In: Wasserstrom, Richard (Hg.): *Morality and the Law*. Wadsworth: Belmont, S. 107-126.

Erickson, Frederick (1977)³: Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, Merlin C. (Hg.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, S. 119-161.

Fateh-Moghadam, Bijan (2010): „Grenzen des weichen Paternalismus- Blinde Flecken der liberalen Paternalismuskritik“. In: Fateh-Moghadam; Sellmaier, Stephan; Vossenkuhl, Wilhelm (Hg.): *Grenzen des Paternalismus*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21-47.

Fritzsche, Peter K. (1992): „Vorurteile und verborgene Vorannahmen“ In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 107-125.

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.

Gogolin, Ingrid (1999): „Nur Wünsche an die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens fremder Sprachen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, S. 77-84.

Gogolin, Ingrid (2008)²: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechthild (2015): „Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem“. In: Leiprecht, Rudolf, Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen- Diversität-Fachdidaktiken*. Schwalbach: Debus, S. 193- 219.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.

Hiller, Andreas (2012): *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Marburg: Tectum.

Jäger, Siegfried (2016)⁶: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: UNRAST.

Johnsen, Egil Børre (1992): „Are we looking for it in the same way? Some remarks on the problem of ideological investigations of textbooks and methodological approaches“. In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 79-97.

Kazuo Ishiguro (2021)³: *Alles, was wir geben mussten*. München: Karl Blessing.

Knappik, Magdalena; Thoma, Nadja (2015): „Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Eine Einführung“. In: Knappik, Magdalena; Thoman, Nadja (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 9-23.

Kreß, Hartmut (2021)²: „Paternalismus“. In: Hilgendorf, Eric; Joerden, Jan C. (Hg.): *Handbuch Rechtsphilosophie*. Berlin: Springer, S. 463-467.

Kroon, Sjaak; Sturm, Jan (2002): „Key Incident Analysis and International Triangulation“. In: Khruslov, Georgii; Kroon, Sjaak (Hg.): *Teaching Mother Tongue and Russian in Polyethnic Schools of the Russian Federation. Cases from the Republic of Altai, the Republic of Bashkortostan and the city of Moscow*. Moskau: INPO, S. 5-14.

Krumm, Hans-Jürgen (2016): „Mehrsprachigkeit als Kapital- eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen“. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Reihe Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 59-68.

Krüger-Potratz, Marianne (2015): „Migration als Herausforderung für Bildungspolitik“. In: Leiprecht, Rudolf, Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen- Diversität-Fachdidaktiken*. Schwalbach: Debus, S. 93-142.

Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (2015): „Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft“. In: Leiprecht, Rudolf, Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen- Diversität-Fachdidaktiken*. Schwalbach: Debus, S. 7-22.

Loss, Julia; Von Sommoggy, Julia (2022): „Nudging in der Prävention: Was ist möglich, was ist vertretbar? Nudging in disease prevention: what is possible, what is justifiable?“. In: Public Health Forum 30/1, S. 31-33.

Mayr, Erasmus (2010): „Grenzen des weichen Paternalismus II- Zwischen Harm- Principle und Unvertretbarkeit“. In: Fateh-Moghadam; Sellmaier, Stephan; Vossenkuhl, Wilhelm (Hg.): *Grenzen des Paternalismus*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 48-72.

Mecheril, Paul (2015): „Das Anliegen der Migrationspädagogik“. In: Leiprecht, Rudolf, Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen- Diversität-Fachdidaktiken*. Schwalbach: Debus, S. 25-53.

Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.

Meinhardt, Rolf; Schulz-Kaempf, Winfried (2015): „Einwanderung nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik- eine Synopse“. In: Leiprecht, Rudolf, Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen- Diversität-Fachdidaktiken*. Schwalbach: Debus, S. 54-92.

Miladinović, Dragan (2016): „Bildungsgerechtigkeit- Der Begriff ‚Zweitsprache‘ als Barriere?“. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Reihe Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 303- 316.

Quante, Michael (2009): „Reichweite und Grenzen des Anti- Paternalismus“. In: Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik 14/1, S. 73-76.

Rösler, Dietmar; Würffel, Nicole (2020): *Lehr- und Lernmedien*. Stuttgart: Ernst Klett.

Schaber, Peter (2019): „Paternalismus“. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Berlin: Springer, S. 173- 177.

Schramm, Karen (2021): „Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache“. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettel, Stefanie; Heine, Antje (Hg.): *Handbuch. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte- Themen- Methoden*. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 215-228.

Sciacca, Maria Teresa (2018): „Vielfalt als Normalfall- Über die Notwendigkeit von Inklusion in einer Migrationsgesellschaft“. In: Sengpiel, Jutta; Smolka; Dieter (Hg.): *Das große Handbuch Schulkultur*. Köln: Carl Link, S. 227-239.

Siep, Ludwig (2014): „Paternalismus und der Wert der Autonomie“. In: Kühler, Michael; Nossek, Alexa (Hg.): *Paternalismus und Konsequentialismus*. Münster: mentis, S. 67-73.

Stepanians, Markus (2009): „Paternalismus in der Rechtsphilosophie. Die moralischen Grenzen des Strafrechts“. In: *Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik* 4/1, S. 129-146.

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

Stojanov, Krassimir (2014): „Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft“. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld: transcript, S. 95-109.

Von der Pfordten, Dietmar (2006): „Paternalismus und die Berücksichtigung des Anderen“. In: Anderheiden, Michael; Bürkli, Peter; Heinig, Hans Michael; Kirste, Stephan; Seelmann, Kurt (Hg.): *Paternalismus und Recht*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 93-107.

Würffel, Nicole (2021): „Lehr- und Lernmedien“. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettel, Stefanie; Heine, Antje (Hg.): *Handbuch. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte- Themen- Methoden*. Berlin; Heidelberg: Springer, S. 282-300.

Zude, Heiko Ulrich (2010): *Paternalismus. Fallstudien zur Genese des Begriffs*. Freiburg im Breisgau: Karl Alber.

BM-BW-F Schulbücherlass 2019 =
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_23.html
[zuletzt gesehen am 7.11. 2021]

BM-BW-F Schulunterrichtsgesetz 2021) =
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [zuletzt gesehen am 7.11. 2021]

BM-BW-F Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen 2021) =
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009918> [zuletzt gesehen am 7.11. 2021]

BM-BW-F Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule 2021=

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [zuletzt gesehen am 7.11. 2021]

BMBWF Schulbuchaktion 2022=

https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2022/Schulbuchliste_0100_2022_2023.pdf [zuletzt gesehen am 27.12. 2022]

Statistik Austria Bev. Migr. = Bevölkerung am 1.1.2021 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [zuletzt gesehen am 29.12. 2021]

Statistik Austria Bev. Umgangsspr. = Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html [zuletzt gesehen am 29.12. 2021]

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Statistik Bev. Mig.:

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/069443.html [zuletzt gesehen am 29.12. 2021]

Abbildung 2: Statistik Schül. Umgangsspr. = Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [zuletzt gesehen am 29.12. 2021]

Abbildung 3: Statistik Schül. Umgangsspr. = Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [zuletzt gesehen am 29.12. 2021]

Abbildung 4: Statistik Schül. Umgangsspr. = = Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [zuletzt gesehen am 29.12. 2021]