



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Schulbücher als Instrument der Assimilation?“

Eine Analyse von Lehrwerken des Unterrichtsfaches
Deutsch

Verfasser

Georg Hörtnagl

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch, UF Englisch

Betreuerin:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Persönliches Vorwort

Soweit ich zurückdenken kann, wollte ich Lehrer werden. Lange Zeit war mir nicht klar, wen oder was ich unterrichten sollte oder wollte, oder worin meine eigenen Stärken lagen. Irgendwie schien es, als wäre jeder Unterrichtsgegenstand für mich vorstellbar, obwohl nur wenige Aspekte der einzelnen Unterrichtsfächer mich wirklich begeistern konnten. Obwohl mich eigentlich die Aussicht, Literatur zu verstehen und zu lehren, an das Institut für Germanistik brachte, verlagerte sich mein Interesse recht bald auf andere Bereiche des Deutschunterrichts. Der Unterricht von Deutsch als Zweit – oder sogar als Fremdsprache erschien mir viel herausfordernder und interessanter als der Muttersprachenunterricht Deutsch, in welchem oft ganz andere Dinge in den Vordergrund gerückt werden, als sprachlicher Fortschritt.

Nichtsdestotrotz beschäftigt sich die vorliegende Diplomarbeit auch und vor allem mit Lehrwerken des Muttersprachenunterrichts Deutsch, die durch einige approbierte Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache ergänzt werden. Die Themenstellung dieser Arbeit wurde vor allem durch den Besuch einer Lehrveranstaltung unter der Leitung meiner Diplomarbeitbetreuerin beeinflusst, welche die gesellschaftliche Konstruktion von ‚Migranten‘ zum Thema hatte. Durch diese Lehrveranstaltung hatte ich die Idee zu untersuchen, welches Bild von Menschen mit Migrationshintergrund in einflussreichen Textsorten gezeichnet wird. Und welche Textart beeinflusst schon mehr Menschen einer Generation (und teilweise sogar darüber hinaus) als weit verbreitete Lehrwerke? Hieraus wurde die Bestimmung von Schulbüchern der Sekundarstufe I abgeleitet, da der Pflichtschulbereich derjenige Bereich ist, welcher am meisten Menschen berührt. Die Volksschule klammerte ich aus, da ich aufgrund meiner Ausbildung und persönlicher Vorlieben wohl nie an einer Volksschule unterrichten werde.

Um die Vollendung meines Studiums, und insbesondere um die Vollendung dieser Diplomarbeit, habe ich mich nicht allein verdient gemacht. Meine erste Danksagung richtet sich an meine Freundin Johanna, die mir während meines gesamten Studiums eine große moralische Stütze und ein Vorbild an Fleiß war. Auch ihrer Familie möchte ich danken, die mich immer unterstützt hat und in den letzten Jahren auch zu einem Teil meiner Familie geworden ist.

Um die Abfassung dieser Diplomarbeit haben sich verschiedene Stellen und Körperschaften verdient gemacht. Ich möchte zuerst dem Veritas - Verlag für die kostenlose Bereitstellung vieler Lehrwerke danken, was mir viel Aufwand in der Beschaffung von

Lehrwerken erspart hat. Ebenso gilt mein Dank der Belegschaft der Schulbuch- und Schulschriftensammlung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk), insbesondere Frau Ingrid Höfler, die mir oft sehr kurzfristig Lehrwerke bereitstellte. Hinzu kommen all diejenigen, die sich als Korrekturleser meiner Arbeit bewährt haben.

Einen besonderen Dank möchte ich an die Betreuerin meiner Diplomarbeit, Frau Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, richten. Ihr Engagement, ihre bereitwillige Hilfe und ihre Unterstützung in allen Phasen der Abfassung dieser Diplomarbeit, insbesondere der letzten Wochen, soll auf diese Weise zumindest ein wenig Anerkennung finden.

Der größte Dank gilt jedoch meinen Eltern. Ihr Vertrauen und ihre Geduld, aber auch ihre finanzielle Unterstützung haben mir mein Studium erst ermöglicht und ohne sie wäre nichts von dem, was ich in den letzten Jahren erlebt, erfahren und gelernt habe, überhaupt möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Forschungsfragen und Ziele der Diplomarbeit	1
2. Forschungsfeld: Schulbuchforschung und Migrationsforschung	4
2.1. Das Schulbuch	4
2.1.1. Definition und Charakteristika	4
2.1.2. Die Funktionen des Schulbuchs	6
2.1.3. Schulbuchforschung im Feld der Migrationsforschung	8
2.1.4. Relevanz für die vorliegende Untersuchung von Lehrwerken	12
2.2. Grundbegriffe der Migrationsforschung	13
2.3. Integration in Österreich	14
3. Theoretischer Rahmen: Assimilationskonzepte und mögliche alternative Gesellschaftsentwürfe	17
3.1. Klassische Assimilationstheorie	17
3.2. Alternativen zur Assimilation?	19
3.2.1. Multikulturalismus	19
3.2.2. Transnationalismus	23
3.3. Aktuelle Assimilationsansätze	24
3.4. Hartmut Esser: Assimilation und Sozialintegration	27
3.4.1. Dimensionen der Assimilation und Integration	27
4. Schulbuchforschung als Diskursanalyse	31
4.1. Wer ist eine Migrantin? Wer ist ein Migrant?	31
4.2. Methodische Vorgehensweise	33
4.2.1. Grundlegende Begriffe der Diskursanalyse	33
4.2.2. Analyse von Diskursfragmenten bei Jäger	34
4.2.3. Anpassung des Modells an die Fragestellung	35
4.3. Auswahl der Schulbücher	40
5. Analyse	41
5.1. Ausgangsposition für die Analyse	41
5.2. Lesebücher	42
5.2.1. Serie <i>Lesezeit</i>	43
5.2.2. Serie <i>Lesebuch</i>	55
5.2.3. Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi	71
5.3. Sprachbücher	75
5.3.1. Serie <i>ganz klar: Deutsch</i>	75

5.3.2. Serie <i>Sprachbuch</i>	97
5.3.3. Serie <i>Deutschstunde</i>	110
5.4. Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache	140
5.4.1. Ausgangslage	140
5.4.2. Turbo - DAZ 1	141
5.4.3. geni@l - Deutsch als Fremdsprache	149
5.4.4. Meine neue Sprache 2	154
6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	163
7. Schlussbetrachtung: Konsequenzen und Forderungen	170
8. Abbildungsverzeichnis	173
9. Verzeichnis der analysierten Schulbücher	176
10. Bibliographie	180
Abstract	185
Deutsch	185
English	187
Lebenslauf	189
Anhang (auf beiliegender DVD)	

1. Forschungsfragen und Ziele der Diplomarbeit

Das Thema Integration, die Frage nach dem Umgang mit Migrantinnen und Migranten, hat in den letzten Monaten und Jahren immer mehr Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Das mag zum einen an Wahlkämpfen und dem damit verbundenen Bedürfnis nach „starken“ Positionen zu tun haben, andererseits haben auch sich ständig verändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu dieser Entwicklung beigetragen. Aber wie können Migrantinnen und Migranten überhaupt erfolgreich in die Mehrheitsbevölkerung integriert werden und was macht eine gelungene Integration überhaupt aus? Wird, wenn von ‚Integration‘ gesprochen wird, überhaupt ‚Integration‘ gemeint? Dies sind Fragen, die man sich vor einer Beschäftigung mit der österreichischen Integrationsdebatte besser stellt, denn schon bald wird klar, dass es in vielen Fällen nicht um Integration, sondern um Assimilation der Zuwanderer geht.

Assimilation meint, in groben Zügen, „den Prozess der vollständigen Anpassung der Zuwanderer an die Lebensformen der Einheimischen unter Aufgabe der eigenen, so dass am Ende jeder Unterschied verschwunden ist.“ (Nieke 2008: 131) Diese Forderung gilt in praktisch jedem Lebensbereich. So brutal diese Forderung auch klingt, so sind dem Konzept doch auch einige Vorteile zueigen: „Der Vorteil einer [...] Assimilation liegt im Verschwinden jeglicher Befremdung durch irgendeine Andersartigkeit in Sprache und Kultur für die Einheimischen und im Verschwinden jeder möglichen Diskriminierung von Angehörigen zugewanderter Minoritäten.“ (Nieke 2008: 129) Wenn es keine sichtbaren Merkmale der Zugehörigkeit zu einer Minorität gibt, so bedeutet dies im Endeffekt gleiche Chancen und Behandlung in allen Lebensbereichen als Teil der Aufnahmegesellschaft. Gleichzeitig bedeutet Assimilation jedoch auch, dass sich die Mehrheitsgesellschaft eigentlich nicht auf Migration als gesellschaftliches und globales Phänomen und Faktum, und auf die immigrierten Teile der Bevölkerung im Besonderen, in irgendeiner Art und Weise einlassen muss. Denn es geht hier um die Angleichung der Minderheit an die Mehrheit.

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, Darstellungen von Migrantinnen und Migranten in Schulbüchern des Unterrichtsfaches Deutsch (Sekundarstufe I) auf assimilatorische Züge hin zu untersuchen. Dies bedeutet, dass analysiert werden soll, in welchen Bereichen Anpassungsleistungen von Menschen mit Migrationshintergrund an die Mehrheitsgesellschaft dargestellt werden, bzw. in welchen Lebensbereichen eine solche Anpassung nicht erfolgt. Um dies umsetzen zu können, muss eine theoretische Grundlage gefunden werden, die Assimilation nicht nur als generellen Prozess der Anpassung einer Minori-

tät an den gesellschaftlichen Mainstream erfasst, sondern wirklich Teilaspekte definiert, welche Assimilation bestimmen. Durch eine Diskussion der grundlegenden Theorien zur Assimilation, sowie neuerer Assimilationsmodelle, sollen eben solche Teilaspekte definiert werden. Hervorzuheben ist hier vor allem das Modell der Sozialintegration nach Hartmut Esser, welches als wichtigste Grundlage für die Analyse der Lehrwerke herangezogen wird.

Die Ausgangsposition für diese Arbeit besteht darin, dass Assimilation als das präferierte Konzept nationalstaatlicher Institutionen zu bestimmen sei, wenn es um die Aufnahme von Migranten und Migrantinnen geht, da Multikulturalität und Pluralität die Integrität eines auf Homogenität und kollektiver Identität beruhenden Konzeptes, wie das eines Nationalstaates, automatisch bedrohen. Diese Theorie wurde von Wolfgang Nieke formuliert, der *Befremdung* und *Angst vor Separatismus* als grundlegende Mechanismen für die Ablehnung des Multikulturalismus definiert (vgl. Nieke 2008: 134). Die Inhalte von Schulbüchern werden wiederum als gesellschaftlich gebundenes Wissen mit Wahrheitsanspruch, das teilweise über Generationen tradiert wird, verstanden. Die Abbildung von Migrantinnen und Migranten in solchen Werken kann somit einerseits Vorbildcharakter für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben, andererseits zu Ansprüchen und Hypothesen seitens der Mitglieder der Majorität führen, wie sich Migranten in manchen Lebensbereichen zu verhalten hätten. Denn gerade der Deutschunterricht sieht sich durch den Lehrplan mit der Aufgabe der Integration der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache konfrontiert, und zwar nicht nur im sprachlichen Bereich.

Der Deutschunterricht muss Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweit- (Dritt- oder Viert-) Sprache ist, im Anschluss an die Lern- und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird.

(Lehrplan Deutsch: 1)

Der Deutschunterricht hat also die Aufgabe, in sprachlicher wie auch gesellschaftlicher Hinsicht integrativ zu wirken. Die Aufgabenstellung dieser Arbeit leitet sich daher aus diesem Selbstverständnis des Unterrichtsfaches Deutsch ab. Es soll untersucht werden, inwieweit die im Lehrplan geforderte Integration als Assimilation verstanden wird und auch als solche in Lehrwerke Einfluss findet.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die vorliegende Diplomarbeit auf zwei grundlegenden Thesen beruht: Zum einen wird angenommen, dass Schulbücher gesellschaftlich anerkanntes und damit verbindliches Wissen beinhalten, dessen Auswahl von

staatlichen Stellen kontrolliert wird. Darüber hinaus wird angenommen, dass in Schulbüchern die Assimilation von Migranten und Migrantinnen als erstrebenswertes Ziel dargestellt wird, da andere Möglichkeiten der Beziehung zwischen Zuwanderern und Mehrheitsgesellschaft als bedrohlich und befremdlich für den Staat und/oder die Mehrheitsbevölkerung empfunden werden. Aus diesen Annahmen leiten sich drei grundlegende Forschungsfragen für die Analyse der Schulbücher ab:

- Wird Migration in Lehrwerken des Unterrichtsfaches Deutsch behandelt und treten Migrantinnen und Migranten als Personen in Erscheinung?
- Welche Anpassungsleistungen von Migrantinnen und Migranten werden in Lehrbüchern des Unterrichtsfaches Deutsch dargestellt?
- Welche Anerkennung erfahren diese Anpassungsleistungen, bzw. welche Konsequenzen hat das Fehlen oder Vorhandensein dieser Anpassungsleistung?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, werden in späteren Abschnitten Modelle der Assimilation vorgestellt, aus denen Kategorien abgeleitet werden sollen, die eine Bestimmung von Teilaspekten von Assimilation ermöglichen. Anhand dieser Kategorien, Indikatoren oder Aspekte der Assimilation soll dann eine Analyse erfolgen, deren Ergebnisse eine Interpretation hinsichtlich der drei Forschungsfragen ermöglichen.

2. Forschungsfeld: Schulbuchforschung und Migrationsforschung

Das Schulbuch war schon öfter Gegenstand mannigfaltiger Untersuchungen und Studien. Auch die Migrationsforschung bildet hier keine Ausnahme. Doch zunächst gilt es festzuhalten, um was es sich bei einem Schulbuch im Genauen handelt, welchem Zweck ein Schulbuch dient und was in einem Schulbuch enthalten sein soll. Besonders im Hinblick auf die Verbindlichkeit und Gültigkeit des in Schulbüchern enthaltenen Wissens ist eine genauere Betrachtung vonnöten. Es müssen Charakteristika des Schulbuchs im Hinblick auf den Gebrauch an Schulen und allen damit verbundenen Anforderungen beleuchtet und die Prozesse der Approbation besprochen werden, um ein genaues Bild eines österreichischen Schulbuches zu erhalten. In weiterer Folge sollen relevante, weil themenverwandte Studien und Werke angeführt und auf ihre Ergebnisse und methodischen Zugriffe hin untersucht werden, die für die hier intendierte Analyse von Lehrwerken des Unterrichtsfaches Deutsch von Interesse sein könnten. Im zweiten Teil des Abschnittes Forschungsfeld sollen wichtige Grundbegriffe der Integrationsdebatte beschrieben und Integration im österreichischen Kontext etwas näher betrachtet werden.

2.1. Das Schulbuch

2.1.1. Definition und Charakteristika

Bamberger u. a. halten für ihr Werk *Zur Verwendung und Gestaltung von Schulbüchern* fest, dass es einen engen und einen weiten Begriff des Schulbuches gibt. Für den Unterricht verfasste „Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffes enthalten“ (Bamberger u. a. 1998: 7) werden als Schulbücher im engeren Sinne angesehen, „Schulbücher mit bloß zusammengestelltem Inhalt wie Lesebücher, Liederbücher, Wörterbücher, Formel-, Daten- und Beispielsammlungen, Quellentexte und auch Atlanten werden nur vereinzelt mitgedacht.“ (Bamberger u. a. 1998: 7). Die Textart Schulbuch wird von diesen Autoren zwischen Sachbuch und wissenschaftlichem Werk angesiedelt. Dies kommt daher, dass die Autoren im Gegensatz zu den genannten Textarten, aber auch im Vergleich zu anderen Literaturgattungen, beim Schulbuch stark in den Hintergrund treten. Die eigentlichen Charakteristika eines Schulbuches werden wie folgt bestimmt:

- Inhalte sind an Vorgaben in Lehrplänen gebunden.
- Es existiert eine klar definierte Adressatengruppe.

- Der Inhalt ist an ein bestimmtes Unterrichtsfach und an den Jahresstoff einer bestimmten Schulstufe gebunden.
- Schulbücher wurden anhand didaktischer Prinzipien gestaltet.
- Die Angebote in Schulbüchern sind an lernpsychologischen Erkenntnissen orientiert.
- Texte und Illustrationen sind auf konkrete Lernziele seitens der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet.
- Schulbücher unterliegen einer kommissionellen Überprüfung und behördlichen Zulassung.

(vgl. Bamberger u. a. 1998: 7)

Als kurze, prägnante Definition, die sich aus den oben genannten Faktoren ergibt, formulieren Bamberger u. a. das Folgende:

Das Schulbuch ist die den Inhalt im Hinblick auf den Benützer mit Auswertung lernpsychologischer Erkenntnisse aufbereitete Textart, die mit Hilfe von besondern Strukturelementen (bzw. Kommunikationsfaktoren) verschiedene Funktionen im Bildungsgeschehen erfüllen will. (Bamberger u. a. 1998: 8)

Die oben als letzter relevanter Punkt angeführte kommissionelle Überprüfung ist für die Konzeption dieser Diplomarbeit der wohl grundlegendste Punkt dieser Liste. Zum Einen wird die Approbation durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) für eine mögliche Auswahl eines Schulbuches für die Analyse als unbedingte Voraussetzung verstanden. Für die Analyse werden also nur jene Schulbücher in Betracht gezogen, die vom zuständigen Ministerium als für den Unterricht geeignet eingestuft, und somit approbiert wurden. Zum Anderen ist die Approbation genau die Schnittstelle, die Schulbücher einer staatlich kontrollierten Selektion unterwirft und damit für eine Einflussnahme hinsichtlich favorisierter Inhalte, wie etwa die Darstellung assimilierter Migranten, empfänglich macht.

Die Approbation selbst scheint ein etwas undurchsichtiger Prozess zu sein. Eine Gutachterkommission entscheidet darüber, ob ein Schulbuch verschiedenen Anforderungen genügt. Der Gesetzestext hierzu lautet wie folgt:

Das zu beschließende Gutachten hat 1. die Feststellungen hinsichtlich der Erfüllung der Erfordernisse gemäß § 14 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes zu enthalten, insbesondere hinsichtlich

- der Übereinstimmung mit der vom Lehrplan vorgeschriebenen Bildungs- und Lehraufgabe, dem Lehrstoff und den didaktischen Grundsätzen

- der Berücksichtigung des Grundsatzes der Selbsttätigkeit des Schülers, Beschränkung des rezeptiven Schülerverhaltens auf das notwendige Mindestmaß
- 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
- der ausreichenden Berücksichtigung der österreichischen Verhältnisse einschließlich der geltenden Rechtsvorschriften;
- der staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler
- der sprachlichen Gestaltung
- der Zweckmäßigkeit vom Standpunkt des Materials, der Darstellung und der sonstigen Ausstattung.

(Bundesgesetzblatt der Republik Österreich 1974: 1735¹)

Interessant für die vorliegende Arbeit zum Thema Assimilation in Lehrwerken sind hier vor allem die Punkte der staatsbürgerlichen Erziehung sowie die Berücksichtigung österreichischer Verhältnisse.

An dieser Stelle gilt es zunächst festzuhalten, dass staatliche Stellen für die Zulassung von Schulbüchern für das Regelschulsystem verantwortlich sind. In Österreich hat eine Gutachterkommission darüber zu entscheiden, ob ein Schulbuch die Anforderungen, wie sie im Bundesgesetzblatt 370 aus dem Jahr 1974 formuliert sind, erfüllt und es somit für den Unterricht approbiert werden kann. Diese Anforderungen beinhalten unter anderem auch die Forderung der Berücksichtigung der Erziehung der Schülerinnen und Schüler als Staatsbürger. Diese Formulierung ist zwar sehr undurchsichtig, lässt aber darauf schließen, dass die kollektive Identität als Staatsbürger durch die Unterrichtsmaterialien untermauert werden soll, was eben auch assimilatorische Tendenzen bedeuten könnte. Es soll an dieser Stelle jedoch festgehalten werden, dass sich die Kommission an den Lehrplänen zu orientieren hat, die für das Unterrichtsfach Deutsch eine Funktion der sprachlichen und kulturellen Integration vorsehen, wie in der Einleitung bereits deutlich gemacht wurde.

2.1.2. Die Funktionen des Schulbuchs

Die obige Definition deutet bereits an, dass das Schulbuch mehrere Funktionen erfüllen kann und muss. Sabine Mahlknecht (1999) stellt in ihrer Arbeit zu den Leistungen österreichischer Schulbücher des Unterrichtsfaches Geographie insgesamt neun Funktionen in den Mittelpunkt. Je nach Autor ist diese Anzahl unterschiedlich, da manche Funktionen zu-

¹ Das Bundesgesetzblatt der Republik Österreich vom 5. Juli 1974 ist im Anhang enthalten.

sammengenommen oder zerpfückt werden. Die bei Mahlknecht angeführte Unterteilung besticht jedoch durch eine eindeutige Terminologie. Diese Funktionen sind im Einzelnen:

- Informationsfunktion: Das Schulbuch stellt mit den Lehrplänen abgestimmte Bestände von Wissen dar, die als relevant und zielführend eingestuft werden.
- Strukturierungsfunktion: klare, übersichtliche, logische Anordnung von Lehrinhalten
- Transformierungsfunktion: Schulbuch als Materialiensammlung, alters- und schülergerechte Aufbereitung von Inhalten
- Steuerungsfunktion: Arbeitsaufträge leiten Schülerinnen und Schüler an, das in Schulbüchern enthaltene Wissen aufzunehmen oder zu erarbeiten.
- Motivierungsfunktion: Die spielerische, amüsante und interessante Gestaltung der Inhalte ist notwendig, um Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen sich aktiv am Unterricht zu beteiligen
- Selbstbildungsfunktion: Schulbücher sind so zu gestalten, dass sie auch alleine und außerhalb des Unterrichts verwendet werden können. Dies gilt umso mehr als auch eine ansprechende Gestaltung eines Schulbuchs Schülerinnen und Schüler dazu anregen kann, sich selbsttätig Wissen anzueignen.
- Übungs- und Kontrollfunktion: Durch Übungen und Arbeitsaufgaben sind Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage ihr Wissen zu festigen und zu vertiefen
- Koordinierungsfunktion: im Schulbuch verankerte Möglichkeit der Kombination mit anderen Lernhilfen und Medien
- Differenzierungsfunktion: Die inhaltliche und methodische Gestaltung des Schulbuchs bietet Lehrpersonen die Möglichkeit, auf differenzierte Lernsituationen im Unterricht einzugehen.

(vgl. Mahlknecht 1999: 22-24)

Es gilt hier noch einige Anmerkungen zu den Funktionen zu machen. Oft wird die Funktion des Schulbuches als Strukturierungshilfe überbetont, bzw. wird diese Funktion umgedeutet. Es wird nicht nur als Strukturierungshilfe verwendet, sondern von Lehrkräften als „geheimer Lehrplan“ für den Ablauf des Unterrichts eingesetzt.

Als Planungs- und Steuerungsinstrument des Unterrichts ist das Schulbuch im Grunde genommen gut geeignet, was dem Umstand zu verdanken ist, dass diesem Unterrichtsmedium in den letzten Jahrzehnten eine Reihe zusätzlicher Aufgaben überantwortet worden ist. Betrachtet man die jüngere Schulbuchentwicklung, so lässt sich ein fortschreitender Differenzierungsprozess vom instruktions-

armen Begleitmedium [...] hin zum fachlichen und didaktischen Leitmedium des Unterrichts erkennen. (Killus 1998: 10)

Jedoch: „Der Gebrauch des Schulbuches als das steuernde Mittel im Unterricht bzw. als ausschließliche Orientierungsgröße missversteht das Lehrwerk in seiner eigentlichen Konzeption: Schulbücher stellen ein Angebot dar, das anregen soll zur Auswahl, Ergänzung und Variierung.“ (Mahlknecht 1999: 31) Jede Lehrperson, die sich einzig und allein auf das Schulbuch als Gestaltungsmittel für den Unterricht beruft, beraubt sich selbst eines Großteils des fachlichen und didaktischen Spielraumes, den das Berufsbild der Lehrperson eigentlich einräumt. Die Hauptaufgabe im Umgang mit Schulbüchern ist es jedoch wahrscheinlich, die Inhalte kritisch zu hinterfragen, was in dieser Diplomarbeit geschehen soll. Denn auch wenn Materialien als für den Unterricht geeignet eingestuft worden sind, so können diese doch von verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden, was oftmals gänzlich neue Optionen für den Gebrauch im Unterricht eröffnet.

2.1.3. Schulbuchforschung im Feld der Migrationsforschung

Die Schulbuchforschung mit Bezug zu Minderheiten und/oder Migration steht stark im Zeichen der Diskurse Macht und Ungleichheit, bzw. Stereotype und deren Tradierung über die Generationen. Der Grund hierfür ist denkbar einfach: Stereotype werden dort problematisch,

wo sie den Menschen festschreiben und mit Eigenschaften belegen – sei es wegen ihrer Hautfarbe, ihrer Religion oder aufgrund von (vermeintlichen oder eingebildeten) kulturellen Merkmalen. [...] Mitglieder von Minderheiten werden immer wieder mit den ihnen zugeschriebenen Stereotypen konfrontiert und zur Auseinandersetzung mit Vorurteilen gezwungen. (Markom & Weinhäupl 2007: 7)

Wenn solch problematische Stereotype in Schulbücher Eingang finden, wird dies als besonders gravierend aufgefasst, denn es wird angenommen, „dass es sich bei Schulbuchwissen um ein institutionell gebundenes, soziokulturell anerkanntes und dominantes Wissen handelt, das in sprachlich-bildlicher Form in thematisch begrenzten Diskursen z. B. über Ökologie, Familie, Migranten, Innere Sicherheit oder Erinnerung etc vorliegt.“ (Höhne u. a. 2000: 17).

Eine interessante Arbeit zur Darstellung von ethnischen Minderheiten in österreichischen Schulbüchern lieferte Karin Efinger im Rahmen ihrer Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien im Jahr 1999. In ihrer Arbeit bemüht sie sich, festzustellen, a) welche Minderheiten dargestellt werden, b) wie diese

dargestellt werden und c) welche Auswirkungen diese Darstellung bezüglich Klischees, Vorurteilen oder auch hinsichtlich einer Förderung von Toleranz hat. In ihren eigenen Worten beschreibt sie ihre Diplomarbeit wie folgt:

Die vorliegende Arbeit versucht mittels einer quantitativen und einer qualitativen Analyse der Schulbücher herauszufinden, welches Bild von in Österreich lebenden Angehörigen ethnischer Minderheiten durch Schulbücher an die Kinder weitergegeben wird, und ob damit eher Positives im alltäglichen Umgang mit diesen Menschen bewirkt wird, oder ob nicht doch Vorurteile, vorhandene Stereotype, Ethnozentrismen, etc. in die Schulbuchtexte einfließen (im Sinne von „Sprache prägt das Bewusstsein“). (Efinger 1999: 2)

Migrantinnen und Migranten werden innerhalb dieser Arbeit unter dem Titel „neue ethnische Minderheiten“ behandelt. Es wird hier ein Überblick über die verschiedenen Phasen der Migrationspolitik, sowie über das geltende Recht bezüglich Einwanderung und der Stellung von Menschen mit Migrationshintergrund im Schulwesen geboten.

Der methodische Zugriff erfolgt in dieser Diplomarbeit mittels einer Kombination aus quantitativer und qualitativer Analyse. Die quantitative Analyse beschränkt sich darauf, festzustellen, in welchen Zusammenhängen ethnische Minderheiten in Schulbüchern überhaupt präsent sind. „Die Häufigkeit, mit der ein bestimmtes Thema auftritt, sagt nicht nur etwas über die Bedeutung aus, die ihm von den AutorInnen beigemessen wird, sondern ein oft wiederholtes Bild prägt sich auch stärker im Gedächtnis der RezipientInnen, in diesem Fall SchülerInnen, ein.“ (Efinger 1999: 45) Diese quantitative Analyse orientiert sich an einem Kategorienkatalog, in dem solche Themenbereiche dargestellt werden, „die in Schulbüchern im Zusammenhang mit der Darstellung ethnischer Minderheiten angesprochen werden, bzw. auch jene, die [der Meinung der Autorin] nach vorkommen sollten.“ (Efinger 1999: 46). Es handelt sich um Kategorien wie Freundschaft, Verständnis und Toleranz, Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Flucht- und Asyldebatte, Vorurteile und andere, verwandte Themenbereiche. Zusätzlich wurde gerade in der Analyse der Darstellung neuer ethnischer Minderheiten explizit nach sprachlichen Elementen Ausschau gehalten. So wurden Bezeichnungen, die synonym für „Migrant“, oder in ähnlicher Weise, gebraucht werden in die quantitative Analyse aufgenommen. Beispiele sind etwa „Ausländer“, „Gastarbeiter“, „Zuwanderer“, „Türke“ (und natürlich andere Nationalitäten), „Neger“, etc. Wie schon aus diesem Auszug ersichtlich wird, werden hier (natürlich) auch Schimpfwörter einbezogen.

Weitere Themenbereiche bilden etwa die Familiensituation (Groß- oder Kleinfamilien, Familiennachzug, Bräuche,...) (vgl. Efinger 1999: 110), Wohnverhältnisse (schlech-

ter Zustand, Wohnungssuche, Überbelegung,...) (vgl. Efinger 1999: 118), Arbeitswelt und die Darstellung der Herkunftsländer. Auch Religion, und hier besonders der Islam, fließt in die Analyse als eigener Themenbereich mit quantitativer Analyse von Subthemen mit ein. (vgl. Efinger 1999: 152)

In ihrer Schlussbetrachtung wird zum Einen auf das Ausmaß der Behandlung von ethnischen Minderheiten eingegangen, zum anderen aber Kommentare zur Darstellung der einzelnen der in den Schulbüchern behandelten ethnischen Minderheiten geboten. In Bezug auf die neuen ethnischen Minderheiten, sprich Menschen mit Migrationshintergrund, wird von der Autorin das Bemühen um Toleranz und ein friedliches Zusammenleben hervorgehoben. „Diesen Bemühungen wirkt aber oft entgegen, dass solche Texte darüber hinaus meist noch vielmehr vermitteln: Schon alleine die Bezeichnungen die gewählt werden, drücken eine zum Teil negative, ablehnende oder abwertende Einstellung diesen Menschen gegenüber aus.“ (Efinger 1999: 167) Sie kritisiert, dass bestehende Vorurteile oft in unterschwelliger Weise bestärkt werden, Fremdartigkeit dargestellt wird aber unkommentiert bleibt. Wo eine eingehendere Behandlung erfolgt, geschehe diese in Form einer Problematisierung, was dazu führt, dass eher ein ‚Ausländerproblem‘ besprochen wird, als wirkliche Ursachen für Arbeitslosigkeit oder ähnliche Probleme zu finden. Interessant ist ihre Schlussbeobachtung, dass das Zusammenleben von ÖsterreicherInnen und Angehörigen der anerkannten autochthonen Minderheiten in der Regel als harmonisch und unproblematisch dargestellt wird, während die neuen ethnischen Minderheiten mit Problemen im Zusammenleben mit der Mehrheitsbevölkerung assoziiert werden.

Eine äußerst interessante Studie wurde im Jahr 2000 von Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank Olaf im Radtke unter dem Titel *„Wir“ und „sie“, Bilder von Fremden im Schulbuch* veröffentlicht. In dieser Studie wurden Abbildungen in Schulbüchern im Rahmen eines von der Stiftung Volkswagenwerk finanzierten Forschungsprojektes mit dem Titel *Bilder von Fremden* untersucht. Die Autoren analysierten „die Muster, nach denen ‚Ausländer‘, ‚Migranten‘, ‚Flüchtlinge‘, ‚Fremde‘ bzw. ‚Fremdheit‘ in Schulbüchern thematisiert und bebildert werden“ (Höhne 2000: 17). Die grundlegende Fragestellung hierbei bildet wiederum die Frage nach der Fortschreibung oder Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen in Schulbüchern im Rahmen der pädagogischen Erkenntnisse und Entwicklungen der letzten Jahrzehnte. Methodisch wird hier eine Diskursanalyse eingesetzt, die jedoch zwei Einschränkungen unterlegen ist: „Es wird nicht danach gefragt, ob und wie Schulbücher ein ‚richtiges‘ oder ‚falsches‘ Bild von Migranten und Migrantinnen vermit-

teln [...] Das Ziel ist zu prüfen, ob und welche Elemente des öffentlichen Migrationsdiskurses in Schulbüchern zu identifizieren sind“ (Höhne 2000: 18). Des Weiteren geht es in dieser Studie nicht darum, Auswirkungen der Darstellungen in Schulbüchern festzustellen, da dies nicht anhand des Schulbuches selbst feststellbar ist.

Die Untersuchung selbst besteht aus mehreren Schritten. Zuerst wurden Abschnitte festgelegt, die der Meinung der Autoren nach dem semantischen Feld des Migrationsdiskurses zuzuordnen wären. Hier wurde von einem soziologischen Begriff der Migration ausgegangen, der weder Richtung, Motive oder Umfang dieser Prozesse festlegt. Das semantische Feld der Migration wird durch eine Wortliste abgedeckt, die aus einer Sammlung von mit Migration in Verbindung stehender Begriffe, die frei von den Autoren assoziiert wurden, entstand. (vgl. Höhne 2000: 21) Diese Abschnitte wurden daraufhin nach gängigen Darstellungsmustern des Migrationsdiskurses hin untersucht. Im Kontext der Analyse von Bildmaterial bedeutet dies eine Suche nach typischen Zuschreibungen wie Haut- und Haarfarbe, Barttracht, Kopftuch etc., die die fremde *Sie*-Gruppe als Gegensatz zu einem gesellschaftlichen *Wir* kennzeichnen. Die Autoren kommen hier zu dem Schluss, dass es sich bei Bildern von Fremden in Schulbüchern „fast ohne Ausnahme um eine Reproduktion und damit Verstärkung (stereo-) typischer, zumeist medial vorgegebener Darstellungsformen“ (Höhne 2000: 19) handelt. Die Autoren weisen außerdem darauf hin, dass durch die Konstruktion einer kulturellen Differenz in Schulbüchern, Lehrplänen etc. viele Schülerinnen und Schüler selbst in die Rolle eines kulturell Fremden/ einer kulturell Fremden gedrängt werden und so zu einem Anschauungsobjekt für den Unterricht gemacht werden. So kommt es zu einer Konstruktion zweier Gruppen in den Klassen selbst: den Einheimischen und den Fremden.

In der Analyse wurden außerdem sogenannte virtuelle Schülerbiographien eingesetzt um festzustellen, welchen Sach- und Sozialkundebücher solch virtuelle Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn ausgesetzt gewesen wären. Für die Studie wurden dann die meistbezogenen Schulbücher der Jahre 1981 bis 1997 herangezogen und zu Abfolgen geordnet. So soll eine Perspektive erzeugt werden, „die über Einzelbetrachtungen hinausweist und die Beobachtung von Verstärkung oder Korrektur erlaubt“ (Höhne 2000: 20).

Als Ergebnis präsentiert die Studie eine chronologisch geordnete Einschätzung genereller Trends. So sollen sich Schulbücher der frühen achtziger Jahre am Gegensatz eines vormodernen Herkunftslandes und der Einwanderung in die moderne deutsche Gesellschaft orientieren. Figuren mit Migrationshintergrund sind hier keine Individuen, sondern Typen. Sie sind repräsentative Figuren, die paradigmatisch für Personen mit Migrations-

hintergrund und deren Probleme stehen. Später stehen Schulbücher mehr unter dem Zeichen der Kulturdifferenz, wobei hier auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Objekte für den Unterricht eingesetzt werden. Hinzu kommt die Idee des Identitätskonfliktes, das Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ein Spannungsfeld von ausländisch/deutsch drängt. Schlussendlich kommen die Autoren zu dem Schluss, dass

stereotype Bilder von Fremden bestärkt und nicht infrage gestellt werden. Das gilt gerade für die neueren Buchprodukte, mögen sie auch aktueller und handlungsorientierter sein. Die pädagogische Thematisierung von kultureller Differenz vermag sich nicht aus einem Paradox zu lösen: die Darstellung von Fremden ist auf signifikante Zeichen zu ihrer Charakterisierung angewiesen und reproduziert – trotz aller guten Absichten – die (Stereo-)Typen, zu deren Abbau sie angetreten ist. (Höhne 2000: 25)

2.1.4. Relevanz für die vorliegende Untersuchung von Lehrwerken

Aus den oben angeführten Analysen von Lehrwerken, sowie den Charakteristika von Schulbüchern und den Fakten zum Approbationsprozess lassen sich einige Punkte festhalten, die für diese Arbeit als relevant einzustufen sind. Diese betreffen sowohl inhaltliche als auch methodische Aspekte.

Zum Ersten gilt es festzuhalten, dass Schulbücher von staatlichen Stellen auf ihre Angemessenheit und Tauglichkeit für den Unterricht hin untersucht werden, um eine Zulassung für den Unterricht zu erhalten. Dies geschieht durch eine Gutachterkommission, die unter anderem auf die staatsbürgerliche Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu achten hat. Dies ist insofern von Bedeutung als dass angenommen wird, dass Multikulturalismus oft auch als Bedrohung sozialen Friedens und gesellschaftlicher Integrität wahrgenommen wird. Eine genauere Erläuterung findet sich in der Diskussion des Konzepts des Multikulturalismus. Doch bleibt hier zu erwähnen, dass Schule an sich aus ihrer Tradition heraus als zur Bildung von Nationen geeignetes Instrumentarium zu sehen ist. Die Vereinheitlichung der Bevölkerung noch junger Nationen geschah in der Geschichte auch durch die Einführung und Verbreitung der Schulpflicht. Und so wäre es nicht überraschend, wenn die Schule auch heute noch als Ort der sozialen Vereinheitlichung begriffen werden würde.

Aus den Analysen von Lehrwerken, die oben besprochen wurden, lässt sich vor allem herauslesen, dass in Schulbüchern gesammeltes Wissen üblicherweise als sozial anerkannt und vor allem auch als dominant begriffen wird. Damit wird der Textart oder –sammlung Schulbuch eine enorme Autorität verliehen. Die hier angestrebte Analyse versucht nun einen Schritt weiter zu gehen als die oben angeführten Untersuchungen und nicht

Stereotype, sondern assimilatorisches Gedankengut, also den Gedanken der Vereinheitlichung und Absorbierung kultureller und sprachlicher Verschiedenheit, in den Fokus der Analyse zu stellen. Dennoch bleibt die Grundannahme und nötige Voraussetzung dieselbe: Schulbuchwissen ist gesellschaftlich anerkannt und wird somit als so wertvoll und gesichert angesehen, dass es über Jahre, Jahrzehnte oder sogar Generationen weitergegeben werden kann. Auch in der vorliegenden Arbeit geht es darum, exemplarische Abbildungen – also Darstellungen mit Vorbildwirkung – zu finden, die möglicherweise die Anschauungen, Zielsetzungen und Lebensweisen einer Schülergeneration beeinflussen könnten. Die Präsentation und Darstellung von Menschen mit Migrationshintergrund in Schulbüchern in stereotyper Weise, wie sie in früheren Untersuchungen thematisiert wurde, ist zwar zweifellos problematisch, aber kann relativ einfach im Unterricht thematisiert und überwunden werden. Werden jedoch Migrantinnen und Migranten als assimiliert dargestellt, so verschwinden die Grenzen zwischen Majorität und Minderheit, was einerseits zwar erfreulich ist, andererseits dem Recht auf Andersheit einigen Abbruch tut. Kulturelle Vielfalt wird auf diese Weise ignoriert, die Bevölkerung als homogen und ohne Widerspruch dargestellt.

Aufgrund dieser grundlegenden Gemeinsamkeiten können jedoch gerade im Hinblick auf die methodische Vorgehensweise der Analyse wertvolle Erkenntnisse aus den oben genannten Studien gewonnen werden. Hier ist insbesondere die Analyse von Höhne zu nennen, aus der methodische und konzeptuelle Anregungen für die vorliegende Arbeit übernommen werden konnten. So wird in weiterer Folge auf eine ähnliche Variante der Diskursanalyse hingearbeitet werden, die aber mit Modellen der Assimilation in Einklang gebracht werden muss.

2.2. Grundbegriffe der Migrationsforschung

Die Integration von Migrantinnen und Migranten in die österreichische Gesellschaft ist immer wieder Wahlkampfthema und scheint in diesem Kontext auch vergleichsweise stark emotional geladen zu sein. Was Integration eigentlich bedeutet, scheint für viele selbstverständlich zu sein. Oft werden verschiedene Konzepte miteinander vermischt, ein Begriff wird verwendet und ein anderer tatsächlich gemeint. Bei genauerer Betrachtung kann festgestellt werden, dass Integration sehr oft mit Assimilation verwechselt wird.

In der Migrationsforschung werden die Begriffe Assimilation, Integration und auch Akkulturation zur Unterscheidung verschiedener Inhalte verwendet, auch wenn die Terminologie nicht ganz einheitlich ist. Wie eingangs schon beschrieben wurde, versteht man unter Assimilation im Allgemeinen die Angleichung der Minderheitskultur an die Mehr-

heitskultur. Die grundlegende Annahme ist jene, dass durch die Assimilation erreicht wird, dass es keine Unterschiede mehr gibt, die einer Gleichstellung und Gleichbehandlung von Migrantinnen und Migranten im Weg stehen würden. (vgl. Nieke 2008: 131) Unter Integration wird generell „die Eingliederung der Zuwanderer in das soziokulturelle Gefüge der Aufenthaltsgesellschaft, vor allem in das ökonomische, das politische und das System der öffentlichen Daseinsvorsorge (also vor allem das Bildungssystem), und zwar unabhängig von einer kulturellen Anpassung“ (Nieke 2008: 131) verstanden.

Die Akkulturation als letzter relevanter Prozess ist üblicherweise als „Übernahme von Elementen der Majoritätskultur durch die Individuen der Minderheitskultur“ (Nieke 2008: 131) definiert. Akkulturationsprozesse sind „nicht immer bewusst ablaufende[...] Anpassungs- und Lernprozesse“ (Schmid 2010: 16), die sich aber nicht nur auf die Angehörigen einer Minderheit beziehen müssen. Akkulturation kann auch als ein wechselseitiger Prozess verstanden werden, „der aus dem kontinuierlichen direkten Kontakt zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen resultiert. Diese Veränderungen können auf Einstellungs-, Werte-, und Verhaltensebene erfolgen und auch den Bereiche der eigenen kulturellen Identität berühren“ (Schmid 2010: 31).

2.3. Integration in Österreich

Unter dem Titel *Integration in Österreich: Einstellungen, Orientierungen, und Erfahrungen* wurden die Ergebnisse mehrerer Studien zum Thema Integration in Österreich zusammengefasst und präsentiert. Es handelt sich hierbei um Studien aus den Jahren 2007 bis 2009, die sich teils an die Mehrheitsbevölkerung richteten, teils an Personen mit Migrationshintergrund oder eine gemischte Adressatengruppe. Die Schlussfolgerung, die sich aus der Interpretation der Daten ergab, wurde wie folgt formuliert:

Während man bei der großen Mehrheit der Zuwanderer der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts noch von einer quasi automatischen Integration (jedenfalls der zweiten Generation) ausgehen konnte, ist das heute nicht (mehr) der Fall – vielmehr gibt es Tendenzen der Abkapselung und in Teilbereichen der Ausbildung von geschlossenen, soziokulturellen Subkulturen („Parallelgesellschaften“). Zielsetzung einer umfassenden und „dichten“ Integrationspolitik sollte sein, nicht nur die Einhaltung der geltenden rechtlichen Vorschriften einzufordern, sondern die Zuwanderer auch zu Akzeptanz und Übernahme zentraler gesellschaftlicher und politischer Grundwerte hinzuführen. Eine offene, den Grundsätzen von Gleichberechtigung, individueller Freiheit und Demokratie verpflichtete Gesellschaft kann und soll die Einhaltung dieser Prinzipien auch von den Mitgliedern dieser Gesellschaft verlangen. (Ullram 2009: 7)

Interessant für die vorliegende Arbeit ist hier vor allem die Formulierung der „Übernahme zentraler gesellschaftlicher und politischer Grundwerte“ (Ullrich 2009:7), was durchaus ein Hinweis auf mögliche assimilatorische Positionen sein kann. Viel wichtiger ist aber für diese Diplomarbeit und die Analyse von Schulbüchern der Umstand, dass in dieser Studie im Großen und Ganzen ein Überblick darüber geboten wird, in welchen Bereichen Annäherungen, Überschneidungen, aber auch Unterschiede zwischen Mehrheitsbevölkerung und Minderheiten, insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund, wahrgenommen werden. Daher liegt der Wert für die Analyse der Schulbücher in der Bestimmung von Lebensbereichen, die für die Integration als relevant angenommen werden.

Eine grundlegende Fragestellung für Angehörige der Mehrheitsbevölkerung ist natürlich die Frage nach dem Integrationsziel. Das Ergebnis wurde wie folgt zusammengefasst:

In der grundsätzlichen Haltung der Mehrheitsbevölkerung zur Zuwanderung zeigt sich, dass

64% von der Politik keine Forderung nach völliger Anpassung der Zuwanderer verlangen, wohl aber die Akzeptanz grundlegender Prinzipien (speziell höhere Bildung, jüngere Menschen)

23% meinen, die Politik sollte von den Zuwanderern eine Einordnung in unsere Gesellschaft fordern, auch wenn diese andere Wert- und Lebensvorstellungen haben (überdurchschnittlich ältere Frauen, untere Bildungsschichte)

11% glauben, die Politik kann von den Zuwanderern nur die Einhaltung der Gesetze fordern, nicht aber die Anpassung an unsere Gesellschaft.

(Ullrich 2009: 66)

Hier wird festgehalten, dass von der Mehrheitsbevölkerung keine umfassende Assimilation im Sinne einer völligen Anpassung der Zuwanderer gefordert wird. Allerdings werden durchaus die Übernahme zentraler Positionen, sowie eine Einordnung in die Gesellschaft gefordert. Dieses Ergebnis ist natürlich mit Vorsicht zu betrachten, da es sich hierbei nicht um die direkte Beantwortung einer Frage handelt, sondern um eine Interpretation von Ergebnissen der Umfragen. Welche Teilbereiche diese Einordnung umfassen könnte, wird in einzelnen Fragestellungen expliziert. Die Verantwortlichen definieren durch den Aufbau und Unterteilung der Studie vor allem Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft und Religion als wichtige Indikatoren für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Auch das Wohnumfeld, das individuelle Sicherheitsgefühl, politische Sichtweisen wie etwa Ansichten zur österreichischen Zuwanderungspolitik oder die Sichtweise Österreichs und der österreichischen Gesellschaft, spielen eine große Rolle.

Besonders interessant sind auch die Ansichten der befragten Migrantinnen und Migranten zu Integrationserfordernissen und Integrationsbewusstsein: 83% aller Befragten sahen sich als völlig oder eher integriert, bei den in Österreich geborenen Menschen mit Migrationshintergrund sind es sogar neun von zehn Personen. (vgl. Ulram 2009: 19) Feststellbar ist außerdem, dass lange Aufenthaltsdauer, höheres Bildungsniveau, Kontakte zur Mehrheitsbevölkerung sowie sehr gute Deutschkenntnisse und qualifizierte Berufe zu einem Gefühl der gelungenen Integration beitragen. Auch der Umkehrschluss scheint schlüssig. Schlecht integriert fühlen sich vor allem neu zugewanderte, Menschen mit schlechten Deutsch-Kenntnissen, etc. (vgl. Ulram 2009: 19) Auch der Faktor Religion scheint für das subjektive Integrationsbewusstsein eine Rolle zu spielen:

Speziell religiös- politisch orientierte Muslime fühlen sich im Schnitt weniger integriert, wobei dies gerade bei der türkischstämmigen Gemeinschaft zum Tragen kommt, da die Mehrheit der zweitgrößten Muslimengruppe, jener aus Bosnien-Herzegowina, als säkular Orientierte klassifiziert wird. Beide Faktoren verstärken einander: Religiös-politische Muslime rekrutieren sich überdurchschnittlich aus den unteren Bildungsschichten (und (Haus-)Frauen) mit unterdurchschnittlichen Deutschkenntnissen und weniger privaten Kontakten zur Mehrheitsbevölkerung. Vermehrt subjektive Integrationsdefizite geben auch religiös-politisch orientierte Christen zu Protokoll. (Ulram 2009:19)

Die hier angesprochenen Lebensbereiche scheinen also für die Integration von besonderer Bedeutung zu sein. Ist bei einer Annäherung in verschiedenen Bereichen wie Sprache, berufliche Laufbahnen, sozialen Netzwerken jedoch noch von Integration oder schon von Assimilation zu sprechen? Das folgende Kapitel soll mehr Licht auf diese Frage werfen. Im Genaueren soll das Assimilationskonzept in seinen Grundzügen und Anfängen besprochen werden, um anschließend eine Diskussion möglicher Alternativen zur Assimilation, aber auch neuerer Assimilationskonzepte zu ermöglichen.

3. Theoretischer Rahmen: Assimilationskonzepte und mögliche alternative Gesellschaftsentwürfe

Die folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit den theoretischen Grundlagen zu Assimilation und mögliche alternative Gesellschaftsentwürfe. Besonders hervorzuheben sind die ersten Ansätze und Überlegungen zu Assimilation, unternommen von Robert E. Park und Milton Gordon. In der Diskussion alternativer Entwürfe wie Transnationalismus und besonders Multikulturalismus soll geklärt werden, warum Assimilation insbesondere für nationalstaatliche Institutionen und nationalstaatlich gebundene Wissensbestände von Bedeutung sein könnte. Ausgehend von dieser Diskussion soll dann Hartmut Essers Modell der Sozialintegration als Grundlage für die Analyse der Schulbücher besprochen werden.

3.1. Klassische Assimilationstheorie

Die Grundzüge des Assimilationskonzepts wurden in den USA entwickelt. Lange Zeit galten die Vereinigten Staaten als das Einwanderungsland schlechthin, das Land der unbegrenzten Möglichkeiten, aber auch des berühmt-berüchtigten „Melting Pot“. Dieses Konzept zeigt ein idealisiertes Bild der amerikanischen Gesellschaft und Identität: „as arising from the biological and cultural fusion of different peoples; and while its exponents have usually emphasized the contributions of Europeans to the mixture, it allows for recognition of those of non-European origin.“ (Alba & Nee 2003: 26)

Die erste Definition von Assimilation im Bereich der Soziologie geht auf die Arbeit von Robert E. Park, Ernest Burgess und W. I. Thomas zurück. Ihre Definition des Assimilationsprozesses, die anhand der Erfahrungen mit Einwanderung nach Chicago zwischen 1880 und 1920 gebildet worden war, beschreibt Assimilation wie folgt:

Assimilation is „a process of interpenetration and fusion in which persons and groups acquire the memories, sentiments, and attitudes of other persons and groups and, by sharing their experience and history, are incorporated with them in a common cultural life.“
(Park & Burgess 1969, zitiert in Alba& Nee 2003: 19)

Dies bedeutet aber nicht, dass ethnische Minderheiten alle kulturellen und ethnischen Eigenheiten ablegen. Es bedeutet nur, dass ein Wandel vollzogen wird, der sie mit dem Mainstream der Aufnahmegesellschaft vereint.

Parks Arbeit wurde vor allem durch das Modell des *Race Relations Cycle* berühmt. Es handelt sich hierbei um ein vierstufiges Modell von Kulturkontakt, Kulturkonflikt, Akkomodation und Assimilation. Oft wird der *Race Relations Cycle* auch als fünfstufiges

Modell von Kontakt, Wettbewerb um Ressourcen, Konflikte mit Diskriminierung und Gewalt, Arrangement durch Segregation und Separation und schlussendlich interethnische Vermischung und Assimilation beschrieben. (vgl. Leibold 2006: 13) Die Assimilation und die damit verbundene Auflösung der vorher bestehenden ethnischen und kulturellen Gruppen wurden in diesen ersten Fassungen der Assimilation als unausweichlich und irreversibel verstanden.

Aktualisiert wurde die Assimilationstheorie in den sechziger Jahren durch Milton M. Gordons Werk *Assimilation in American Life* (1964). Seine größte Leistung war die Entwicklung eines mehrdimensionalen Konzepts der Assimilation. Die zentralen Konzepte seiner Theorie der Assimilation sind die Begriffe der „strukturellen Assimilation“ und der „kulturellen Assimilation“, die auch als Akkulturation bezeichnet wird.

Gordon „defined acculturation very broadly as the minority group’s adoption of the „cultural patterns“ of the host society – patterns extending beyond the acquisition of the English language and such other obvious externals as dress [...], such as characteristic emotional expression or core values and life goals.“ (Alba & Nee 2003: 23)

Diese Akkulturation war nach Gordons Theorie nur in einem einzigen Bereich nicht wirksam: der Religion. „Bei der strukturellen Assimilation ging es nach Gordon um den Eintritt der Zuwanderer/Minderheiten in die sozialen Netzwerke und Institutionen der Kern-Kultur, der *core-culture* – im Wesentlich geprägt als ‚weiße‘, ‚angelsächsische‘ und ‚protestantische‘“ (Amos 2006: 76) Kernkultur. Wenn dieser Aspekt der strukturellen Assimilierung erfolgt sei, so folgten alle anderen Arten der Assimilation schrittweise aber unvermeidlich nach.

Gordons Konzept der Assimilation gilt als besonders einflussreich, wurde aber immer wieder heftig kritisiert. In den Vereinigten Staaten wurde Assimilation als „ethnozentrisches und bevormundendes staatliches Zwangsprogramm, das den Minderheiten ethnische und kulturelle Integrität verweigerte, disqualifiziert.“ (Amos 2006: 76), da für Gordon der Prozess der Assimilation einen nahezu einseitigen Prozess der Angleichung der Minderheit an die weiße, angloamerikanische Mehrheitskultur bedeutete.

Gordon assumed that acculturation involved change on the part of an ethnic group in the direction of middle-class Anglo- American culture, which remained itself largely unaffected, except for what he described as minor modifications in areas such as food and place names. [...] what was lacking more profoundly was a more differentiated and syncretic concept, a recognition that American culture was and is mixed, an amalgam of diverse influences“. (Alba & Nee 2003: 25)

Es fehlt daher die Möglichkeit einer gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen Gruppen. Kulturelle Assimilation kann auch so ablaufen, dass Veränderungen in zwei oder mehr Gruppen geschehen, die schlussendlich dazu führen, dass sich die Grenzen dieser Gruppen auflösen und die Gruppen miteinander verschmelzen. Auch können kulturelle Elemente des Mainstreams durch Elemente der Minderheitskultur ergänzt und somit erweitert werden. (vgl. Alba/Nee 2003: 25)

When boundaries are blurred, assimilation is likely to be eased insofar as the individuals undergoing it do not sense a rupture between participation in mainstream institutions and familiar social and cultural practices and identities. Thus they may not feel forced to choose between the mainstream and their group of origin. (Alba 2008: 41)

Die vollständige Assimilation ist aber nicht nur negativ zu sehen, auch wenn oft Identitätsverlust und Selbstaufgabe mit dem Terminus der Assimilation assoziiert werden. Die Vorteile bestehen „im Verschwinden jeder möglichen Diskriminierung von Angehörigen zugewanderter Minderheiten auf Grund von Merkmalen der Zugehörigkeit zu solchen Minoritäten, also wegen ihrer Sprache, anderen Religionen und Kultur.“ (Nieke 2008: 129) Es kommt schlussendlich also zum Ende jeglicher Diskriminierung und zur Chancengleichheit mit der einheimischen Bevölkerung.

Unbestritten war das Konzept der Assimilation als Beschreibung der Perspektiven von Migrantinnen und Migranten innerhalb einer Aufnahmegesellschaft nie, sogar die Gültigkeit des Konzeptes als Trendbeschreibung wurde immer wieder angezweifelt (vgl. Esser 2004: 41) Daher wurden immer wieder alternative Modelle ausgearbeitet, wie etwa der Multikulturalismus oder der Transnationalismus.

3.2. Alternativen zur Assimilation?

3.2.1. Multikulturalismus

Schon Milton Gordon formulierte als Alternative zu seiner Theorie der Assimilation ein Konzept des kulturellen Pluralismus.

The basic idea was simple: that a society benefited when the different ethnic elements in it retained their cultural distinctiveness, analogous to the way that the sound of an orchestra gains in richness from the distinctive voices of the assembled instruments. Cultural pluralism is thus the intellectual ancestor of contemporary multiculturalism. (Alba & Nee 2003: 26)

Obwohl es auf den ersten Blick überraschen mag, dass einer der frühen Vertreter des Assimilationskonzeptes gleichzeitig als einer der Begründer des Multikulturalismus gilt, so erklären sich aus dieser Beziehung auch die auf den ersten Blick verborgenen Ähnlichkeiten in den beiden Konzepten. „Was den Multikulturalismus mit dem Assimilationismus verbindet, ist die Erhaltung der Grenzen der Kulturen. Dem Multikulturalismus geht es um die Ankererkennung der Besonderheiten ethnischer, religiöser und sexuell definierter Gruppen.“ (Otto & Schrödter 2006: 4) Der Unterschied zum Assimilationismus besteht also in der Wertschätzung der Grenzen zwischen den Kulturen, die eben als erhaltenswert verstanden werden. Der Assimilationismus zielt hingegen auf die Überschreitung und Auflösung solcher Grenzen. Beiden Konzepten ist daher gemein, dass solche Abgrenzungen zwischen den Kulturen als gegeben angesehen werden.

Der Multikulturalismus behauptet, dass ethnische Kulturen, Identitäten und Gemeinschaften über Generationen hinweg lebendig, praktikabel und sichtbar bleiben. Im Gegensatz zur klassischen Assimilationstheorie begreift er eine solche ethnische Persistenz als erstrebenswert und glaubt nicht, dass die Spaltung der Gesellschaft in ethnische Gemeinschaften ein Hindernis für die soziale Mobilität von Immigranten oder den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft darstellt. (Wimmer 2008: 60)

Als Vorbild für die Implementierung des Multikulturalismus gilt Kanada, „wo dieser Diskurs [...] zu einer Reihe gravierender Veränderungen in der Sprachen- und Minderheitspolitik dieser Einwanderungsgesellschaft sowie in der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit geführt hatte.“ (Nieke 2006: 42) Dass gerade Kanada als ein Musterbeispiel für die Implementierung des Multikulturalismus gilt, ist wenig überraschend. Denn „Multikulturalismus entsteht dann, wenn innerhalb eines Nationalstaates mehrere ethnische oder kulturelle Kollektive nebeneinander existieren, die gleichermaßen Anspruch auf Anerkennung ihrer Kultur haben.“ (Leibold 2006: 25) Kanadas Geschichte zeigt, dass es sich hier um ein traditionelles Einwanderungsland handelt, dass sich seit Jahrzehnten auch als solches begreift, was im deutschsprachigen Raum eher nicht der Fall ist. In Deutschland und auch in Österreich werden immer wieder Stimmen laut, die die Gültigkeit des Konzeptes der Einwanderungs- oder Migrationsgesellschaft für das jeweilige Land vehement bestreiten.

Aber auch im deutschsprachigen Raum ist durch das Konzept des Multikulturalismus ein wichtiger Gesinnungswandel entstanden: Das Verständnis und die Sensibilität für kulturelle Differenz, „die Position, dass es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren“ (Mecheril u. a. 2010: 50) sind erst durch

dieses Konzept möglich geworden. Abseits der Pädagogik war der Multikulturalismus jedoch immer umstritten und wurde in den letzten Jahren seitens der Politik immer wieder für tot erklärt - so auch wieder durch die deutsche Bundeskanzlerin am Wochenende des 17. Oktober 2010 (vgl. Uwer. 2010²). In Kanada wird der Multikulturalismus jedoch äußerst erfolgreich gelebt, wenn auch der Erfolg dieses Modells vielleicht sogar in seinem eigenen Scheitern besteht. So sieht es zumindest der kanadische Migrationsforscher Govind Rao, der in einem Interview mit dem Standard, einer österreichischen Tageszeitung, das Scheitern zum Erfolgsmodell erhob:

Der Multikulturalismus funktioniert, indem er sozusagen scheitert. Studien zeigen, dass MigrantInnen in Kanada ihre Kultur, Sprache, Lebensweise genauso rasch ablegen wie in anderen Ländern, welche die Herkunftssprache und Kulturen nicht fördern. Es ist den Menschen nämlich weniger wichtig, ihre Kultur weiterzugeben, wenn sie sich in ihrer neuen Heimat willkommen, wertgeschätzt und zugehörig fühlen. Kultur dient oft der Verteidigung gegen ein feindliches Umfeld. Der wichtigste Aspekt einer Multikulturalismus-Politik ist daher rein symbolisch. (vgl. Weinhäupl 2007³)

In den deutschsprachigen Ländern scheint jedoch das „Nebeneinander“ des Multikulturalismus nach Jahrzehnten der Diskussion um Integration und kulturelle Vielfalt unmöglich zu sein. Wie die oben zitierte Studie zur Integration in Österreich zeigt, werden gewisse Anpassungsleistungen der Zuwanderer an die Majorität vehement gefordert. Parallelgesellschaften werden kaum akzeptiert.

Wie eingangs beschrieben, bestimmt Nieke (2008: 134-139) zwei grundlegende Gründe für die Ablehnung des multikulturellen Staates: Befremdung und Angst vor Separatismus.

Eine solche Angst ist in der Konstitution von Territorialstaaten unvermeidlich angelegt, die sich nicht anders konstituieren und legitimieren als durch eine einheitliche Staatsgewalt über ein genau abgegrenztes, geschlossenes Territorium, unabhängig von sonstigen Bindungen der Bevölkerung untereinander und aneinander. Diese Angst ist gewissermaßen die verpersönlichte Bestrebung jedes funktionierenden Sozialsystems, seinen Bestand zu erhalten. (Nieke 2008: 134)

Der Staat wird von Nieke somit als Institution gekennzeichnet, die kultureller Pluralität äußerst abwehrend gegenüber stehen muss. Der Staat als einheitliches Territorium gerät überall dort in Gefahr, wo er „unterschiedliche Ethnien zusammenfasst und keinen übergreifenden Zusammenhalt zu stiften vermag.“ (Nieke 2008: 135) Denn der Staat sei

² Der Artikel *Merkel: Multikulti ist gescheitert* ist im Anhang enthalten.

³ Der Artikel *Integration hat in Österreich zu gut funktioniert* ist im Anhang enthalten.

Grundlage für kollektive Identität, die durch Abgrenzungskriterien gebildet wird. Eine solche Identität als Staatsbürger braucht „einfache, intuitiv klar abgrenzbarer Abgrenzungskriterien: gemeinsame Sprache, Religion, Herkunft, aber auch gemeinsamer Siedlungsraum (Heimat) oder Rasse.“ (Nieke 2008: 135) Die Propagierung eines multikulturellen Staates kann somit als Angriff auf die Grundpfeiler einer solchen kollektiven Identität als Staatsbürger verstanden werden und in der Folge Abwehrreaktionen auslösen.

Bei Nieke wird an dieser Stelle nicht deutlich, was genau unter dem Begriff „Rasse“ zu verstehen ist. Handelt es sich um rein biologische Merkmale oder fällt doch mehr unter diesen Begriff? Denn „nicht allein körperliche Merkmale (wie Hautfarbe, Haarfarbe, physiologische, genetische Daten) stellen den Ausgangspunkt für rassistische Unterscheidungen dar. Auch soziale und kulturelle (wie religiöse Praktiken und Symbole) Aspekte können für rassistische Unterscheidungen genutzt werden.“ (Mecheril u. a. 2010: 152) Die Aufzählung, die Nieke hier anführt, spricht jedoch dafür, dass Rasse als rein biologische Kategorie, welche als Abstraktum aber undefiniert bleibt, verstanden werden soll, da etwa Religion gesondert angeführt wird. Auch die Auffassung von Rasse als ‚intuitiv klares Abgrenzungskriterium‘ spricht für eine solche Interpretation.

Ein weiterer Grund für die Ablehnung eines dauerhaften multikulturellen Staates wird von Nieke (2008: 132-139) im Anspruch auf den Universalismus von Werten wie Rationalität, Freiheit des Individuums, freiem Markt für Waren und Arbeitskräfte und den Menschenrechten gesehen. Alle anderen Orientierungen, die sich eben nicht auf diese Werte berufen, werden als unterlegen oder rückständig betrachtet. So erklärt sich auch das schwierige Verhältnis von Gesellschaften, die sich auf die oben genannten Werte berufen, und den Gruppen von Migranten, die sich in den Augen der Majorität anderer Wertorientierungen bedienen, wie etwa des Islam. Daher überrascht es wenig, wenn immer wieder die Forderung in den Raum gestellt wird, dass Zuwanderer „vor allem aus dem islamischen Kulturkreis, [...] auf ein verbindliches Bekenntnis zu den Grundlagen der einheimischen Kultur als sogenannter Leitkultur verpflichtet werden“ (Nieke 2006: 43) sollen.

Aus diesen Gründen, Angst vor Separatismus und Befremdung, wird für diese Arbeit angenommen, dass der Staat als Institution ein Interesse daran hat, eine einheitliche Identität zu propagieren. Multikulturalität wird als Bedrohung empfunden, Regionalismus und Separatismus, die aus der Existenz und Anerkennung von Minderheiten entstehen, bedrohen die Existenz des kollektiven Zusammengehörigkeitsgefühls und somit des ganzen Staatsverbandes. Daher scheint es durchaus möglich, dass in Schulbüchern, die ja noch im Pflichtschulbereich gebraucht werden und somit alle Schulpflichtigen erreichen, Migra-

tion und Integration in Zusammenhang mit Assimilation gebracht wird. Denn wenn die Minorität möglichst spurlos in der Majorität aufgeht, so wird nicht an der kollektiven Identität gerüttelt, eine Änderung oder Anpassung des kollektiven Selbstbilds ist nicht vonnöten.

3.2.2. Transnationalismus

Wenn der Multikulturalismus als Gegenbewegung zum klassischen Schema der Assimilation zu verstehen ist (vgl. Wimmer 2008: 61), so kann der Transnationalismus als Reaktion auf den Multikulturalismus gesehen werden. Denn wenn der Multikulturalismus das Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen und sozialer Systeme innerhalb der Grenzen eines Nationalstaates betont, so behandelt der Transnationalismus die

(Möglichkeit der) Gleichzeitigkeit von Verbundenheiten zu mehreren national-kulturellen Kontexten, in der neue, transnationale Räume entstehen. Das Entstehen solcher Räume wird von legalen Bestimmungen, die das Überschreiten von nationalen Grenzen einfacher ermöglichen (z. B. durch die Bestimmung der EU) und durch neue Kommunikationsmedien und Verkehrsmöglichkeiten, schließlich aber auch durch die Normalisierung des Migrierens erleichtert. (Mecheril u. a. 2010: 50)

Der Transnationalismus ist dadurch gekennzeichnet, dass Differenzen zwischen den Kulturen anerkannt werden und versucht wird, diese zu verbinden. „Er nimmt etwa zur Kenntnis, dass es mehrere Deutungen von Modernität gibt, von denen keine prinzipiell die Vorrangstellung beanspruchen kann und wendet sich damit gegen die Vorstellung, dass insbesondere der Islam dem Wesen nach der Moderne entgegentünde“ (Otto & Schrödt 2008: 8). Im Hinblick auf das Konzept der Assimilation gilt es festzuhalten, dass Mehrfachzugehörigkeiten entstehen können, bzw. dass der Anschein entstehen kann, „als gäbe es keine räumlichen, staatlichen, institutionellen oder kulturellen Vorgaben und Begrenzungen mehr, die den Bezugspunkt für irgendeine Assimilation bilden könnten“ (Esser 2004: 41). Das Konzept des Transnationalismus zeigt somit auf, dass eine Verbundenheit zu Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft entstehen kann, die einer Assimilation im Wege sei. „Der Transmigrant als Mittler und Pendler zwischen den Kulturen wird weniger als Mitglied einer homogenen ethnisch-kulturellen Gemeinschaft wahrgenommen, sondern eher als Träger unterschiedlicher kultureller Wissensordnungen und Praktiken. Die Entstehung widersprüchlicher und spannungsgeladener hybrider Identitäten wird auf die wechselnden ethnisch kulturellen Einflüsse zurückgeführt“ (Leibold 2006: 31).

Handelt es sich bei Assimilation, Multikulturalismus und Transnationalismus wirklich um gegensätzliche, unvereinbare Konzepte? Auf den ersten Blick könnte man dies zumindest von Multikulturalismus und Assimilation behaupten, da mit diesen Begriffen immer auch die politische Dimension der (Nicht-) Akzeptanz verschiedener Kulturen innerhalb eines Nationalstaates mitgedacht wird. Der Transnationalismus hingegen zielt mehr auf grenzüberschreitende Aktivitäten von Individuen und ignoriert dabei die „zwangsläufige Einbettung in den aufnehmenden Kontext, der oft erheblich durch die Kernkultur der Mehrheitsgesellschaft geprägt ist“ (Brubaker 2001, zitiert nach Leibold 2006: 31). Eigentlich handelt es sich bei allen drei Vorgängen aber um „Strategien der beteiligten Akteure und -soweit die Möglichkeit besteht- werden sie immer gleichzeitig anzutreffen sein“ (Leibold 2006: 31).

Für die vorliegende Diplomarbeit und die damit angestrebte Analyse von Schulbüchern geht es aber nicht um Individuen, oder besser Einzelschicksale von Menschen mit Migrationshintergrund, im Sinne tatsächlich existierender Menschen. Hier geht es vielmehr um die Darstellung von Migrantinnen und Migranten in einem Medium, das in einem staatlich kontrollierten institutionellen Rahmen, der Schule, zum Einsatz kommt und in einem festgelegten Kontext, dem Unterrichtsfach Deutsch, dazu verwendet werden soll, Werte und Lebenshaltungen zu vermitteln, sowie Voraussetzungen für schulische und gesellschaftliche Integration von Schülerinnen und Schülern, für die Deutsch auch Zweitsprache sein kann, zu schaffen. (vgl. bmukk 2000: 1) Gleichzeitig hat das Medium Schulbuch die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung und der Berücksichtigung österreichischer Verhältnisse. (vgl. Bundesgesetzblatt 370/1974) Daher ist in diesem Kontext, auch ausgehend von Niekies Gründen für die Ablehnung des Multikulturalismus (Angst vor Separatismus), eher von assimilatorisch geprägtem Gedankengut auszugehen.

3.3. Aktuelle Assimilationsansätze

Die klassische Assimilationstheorie, wie sie oben in den größten Zügen vorgestellt wurde, wurde in den USA besonders mit Einsetzen der ‚New Immigration‘ ab 1965 immer stärker kritisiert. „Das Konzept sei auf eine homogen gedachte Aufnahmegesellschaft bzw. auf ein bestimmtes, zur Kernkultur emporgehobenes Segment davon ausgerichtet, wie etwa das der White-Anglo-Saxon-Protestant-Kultur in den USA und insofern, mehr oder weniger ungewollt, sozio- und ethnozentristisch“ (Esser 2008: 83).

Durch das Eintreffen von Migranten aus nicht-europäischen Teilen der Welt in den USA wurde offensichtlich, dass die Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft nicht mehr so

reibungslos geschah, wie ursprünglich von der Assimilationshypothese angenommen wurde – falls dies jemals der Fall war. Den neuen Einwanderern aus Asien und Lateinamerika böten sich nicht mehr dieselben Bedingungen für die Assimilation wie den europäischen Einwanderern früherer Immigrationswellen. Rassismus, soziale Distanz und veränderte ökonomische Bedingungen führten dazu, dass das alte, klassische Verständnis von Assimilation nicht mehr zuträfe. (vgl. Esser 2008: 83-84) „Nicht länger könne [...] von bruchlosen Trends der Assimilation über die Generationen hinweg gesprochen werden und an die Stelle des spurlosen Verschwindens der ethnischen Kategorien seien vielfältige Muster der auch dauerhaften ethnischen Pluralisierung“ (Esser 2008: 82) getreten. Aufgrund dieser Beobachtung - oder Annahme – wurden neue Modelle der Assimilation geschaffen, die eine gänzliche Auflösung der ethnischen Kategorien nicht mehr als unabwendbares Ausgangsszenario bestimmen.

Eines dieser neuen Theoreme ist die „Theory of Segmented Assimilation“ nach Alejandro Portes, Ruben Rumbaut und Min Zhou. Dem einzigen möglichen Ausgang der klassischen Assimilationstheorie, der vollständigen Vereinnahmung, stehen hier drei denkbare Ergebnisse gegenüber:

die Assimilation als Aufstieg in die Mittelschichten der Aufnahmegesellschaft (wie im alten Konzept), die auch dauerhafte Abdrängung in marginale Bereiche („downward assimilation“) und die ebenfalls dauerhafte Etablierung ethnischer Eigenständigkeiten unter der Nutzung der ethnischen Ressourcen für den sozialen Aufstieg ohne die Aufgabe der ethnischen Identität.“ (Esser 2008: 82)

Dies bedeutet zum Einen, dass es weiterhin die Möglichkeit gibt, dass Minderheiten im Laufe der Generationen zur Gänze in der Aufnahmegesellschaft aufgehen, aber auch, dass es zu keinerlei Angleichung kommen muss. Es „können ethnische Gemeinschaften/Identitäten/Kulturen bestehen bleiben und den Individuen soziale Mobilität ermöglichen, ohne dass sie soziale Beziehungen mit dem gesellschaftlichen Mainstream knüpfen, sich die Durchschnittskultur aneignen und sich mit der nationalen Mehrheit identifizieren müssen“ (Wimmer 2008: 61). Auch besteht die Möglichkeit einer sozusagen ‚falschen‘ Assimilation.

Diese falsche Assimilation wird dadurch bedingt, dass Aufnahmegesellschaften keine homogenen Gruppen sind und daher nicht jede Assimilation automatisch eine soziale Verbesserung bedeutet. „Dies ist beispielsweise der Fall bei Kontakten zu devianten Subkulturen in den innerstädtischen Ghettos und damit zu für den sozialen Aufstieg ganz und gar ‚falschen‘ Segmenten, Bezugsumgebungen und Werthaltungen, die sich z. T. sogar

gegen den Aufstieg und Inkorporation in diese Gesellschaft richten“ (Esser 2008: 84). Damit kann eine ethnische Schichtung entstehen.

Als wirksamer Schutz gegen diese falsche, oder dem Aufstieg hinderliche Art der Assimilation wird in der *Theory of Segmented Assimilation* die Nutzung ethnischer Ressourcen, „speziell in der Form dichter familialer sozialer Kontrollen und kulturell verankerter, in ethnischen Netzwerken bekräftigter Aspirationsstandards, etwa in Bezug auf Bildungsinvestitionen und beruflichen Erfolg“ (Esser 2008: 84) bestimmt. Während in der klassischen Assimilationstheorie also noch davon ausgegangen wurde, dass nur die Aufgabe solcher ethnischer Ressourcen und durch die Angleichung an einen Standard der soziale Aufstieg vollzogen werden kann, wird hier davon ausgegangen, dass gerade die Beibehaltung solcher ethnischer Ressourcen zum sozialen Aufstieg verhelfen kann. Somit kann eine strukturelle Integration „(verstanden als sozialer Aufstieg in die Mainstream-Positionen der Aufnahmegesellschaften) [...] bei fortbestehender Einbettung in die ethnischen Gemeinden und Netzwerke und auch bei stärkeren sozialen und emotionalen Bindungen an die Herkunftsregionen und ethnischen Kontexte“ (Esser 2008: 85) geschehen.

Ein Gegenentwurf zur *Theory of Segmented Assimilation* ist in der *New Assimilation Theory* von Richard Alba und Victor Nee zu sehen. Für sie ist der Haupttrend der Eingliederung von Migrantinnen und Migranten weiterhin in der Assimilation über die Generationen hinweg zu sehen, und dass „die beiden weiteren Fälle angesichts der gegebenen gesellschaftlichen Umstände und empirisch belegbaren Entwicklungen nach wie vor nur eine untergeordnete Bedeutung hätten“ (Esser 2008: 82). Es wird also anerkannt, dass die drei möglichen Ausgänge der *Theory of Segmented Assimilation* – Assimilation, ethnische Schichtung und selektive Akkulturation – tatsächlich vorkommen, der Haupttrend wird aber wie schon bei der klassischen Assimilationstheorie in der Angleichung an die Aufnahmegesellschaft gesehen, auch wenn dieser Prozess mehrere Generationen in Anspruch nimmt. Der große Unterschied zur klassischen Assimilationstheorie nach Park, Gordon u. a. ist darin zu sehen, dass es hier um ein Verwischen der Grenzen von Minderheit und Mehrheit geht, nicht mehr um den Übertritt in einen statischen, unveränderlichen Mainstream. Bedingung dafür ist aber, dass sich die Distanz zwischen den Gruppen insofern verringert, als dass die Anwesenheit der ethnischen Gruppen nicht als bedrohlich erlebt wird, und um die „Erfahrung der Einheimischen, dass die Anwesenheit, die Aktivitäten und der Erfolg der Migranten (nicht) zu Lasten ihrer eigenen Lebenschancen gehe, es also (keine) Konkurrenz zu ihnen gebe“ (Esser 2008: 86).

3.4. Hartmut Esser: Assimilation und Sozialintegration

Bisher wurde nur über Konzeptionen von Assimilation gesprochen, die Assimilation als Angleichung definieren und diskutieren. Inwieweit diese Konzeptionen gültig, realistisch oder zureichend sind, wurde bisher nicht besprochen. Im Besonderen wurde innerhalb dieser theoretischen Modelle noch nicht über Teilleistungen gesprochen, die Assimilation bestimmen. Es wurden also keine Bausteine bestimmt, die eine (erfolgreiche) Eingliederung von Migrantinnen und Migranten in eine Aufnahmegesellschaft unter assimilatorischen Gesichtspunkten definieren. Dies soll nun im Folgenden anhand des Modells der Sozialintegration von Hartmut Esser geschehen. Für Esser ist das Assimilationskonzept von größter Bedeutung, wenn es um die Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund in eine Aufnahmegesellschaft geht. In seinen Augen gibt es „zur strukturellen Assimilation der Migranten, speziell im Bildungssystem und auf den primären Arbeitsmärkten, keine sinnvolle Alternative. Und insoweit die anderen Dimensionen der Integration, speziell die kulturelle und die soziale Integration damit [...] in Beziehung stehen, gilt dies auch dafür“ (Esser 2004: 44-45). Was Esser mit diesen Dimensionen meint, sei im Folgenden genauer erläutert.

3.4.1. Dimensionen der Assimilation und Integration

In Essers Verständnis ist Assimilation ein rein deskriptiver Begriff, der die Angleichung verschiedener Gruppen in bestimmten Eigenschaften beschreibt. Dies deckt sich im Wesentlichen mit dem Begriff der Akkulturation, wie sie oben beschrieben wurde. Diese Angleichung wird nötig, da Migranten und Migrantinnen „nach wie vor der Zugang zu den wirklich zentralen gesellschaftlichen Positionen fehle, von denen her erst eine wirkliche Integration erfolgen könne“ (Baros 2006: 62). Essers Definition von Integration ist zweiteilig – er unterscheidet zwischen Sozialintegration und Systemintegration. Entscheidend ist hier der jeweilige Bezugspunkt. Sozialintegration bezieht sich auf die „Individuen und ihre Beziehungen zu einem bestehenden gesellschaftlichen Kontext, darunter auch die Beziehungen zu anderen Individuen“ (Esser 2006: 23); Systemintegration meint „den Bezug auf ein soziales System und dessen Zusammenhalt als kollektive Einheit insgesamt“ (Esser 2006: 23-24). Für die Schulbuchanalyse und damit die Analyse der Darstellung von Migrantinnen und Migranten scheint hier vor allem das System der Sozialintegration von Bedeutung zu sein.

Unter Sozialintegration verschiedener Akteure wird ganz allgemein „deren Inklusion in bestehende soziale Systeme verstanden“ (Esser 2004: 46). Dabei lassen sich vier Aspekte unterscheiden:

- Die Kulturation: die Übernahme von Wissen, Fertigkeiten und kulturellen Modellen, speziell auch die sprachliche Sozialisation
- Die Platzierung: die Übernahme von Rechten und die Einnahme von Positionen in (relevanten) Bereichen des jeweiligen sozialen Systems, etwa in Bildung und Arbeitsmarkt
- Die Interaktion: die Aufnahme von sozialen Beziehungen und die Inklusion in (zentrale) Netzwerke;
- Die Identifikation: die Übernahme gewisser Loyalitäten zum jeweiligen sozialen System

(vgl. Esser 2004: 46)

Er beschreibt weiters vier mögliche Konstellationen der sozialen Beziehungen, die für Migrantinnen und Migranten möglich sind.

- Die Marginalität: Exklusion aus allen sozialen Bezügen
- Die multiple Inklusion: die soziale Integration in beide sozialen Systeme (Bsp.: Bilingualität)
- Die individuelle Segmentation: soziale Integration nur in die ethnische Gruppe
- Die individuelle Assimilation: die soziale Integration nur in die Aufnahmegesellschaft

(vgl. Esser 2004: 46)

Diese vier Konzepte sind im Wesentlichen Akkulturationsstrategien, wie sie schon von J. W. Berry in den 1980ern beschrieben wurde. Nach Berry wird der Akkulturationsverlauf maßgeblich durch Aufnahme oder Erhalt eigener kultureller Identität und der Aufnahme von Beziehungen zu einer neuen Kultur bestimmt. Diese Einstellung von Migrantinnen und Migranten wurde anhand verschiedener Parameter festgelegt, welche letztlich verschiedene Strategien darstellen, die Berry als die den Migrantinnen und Migranten zur Verfügung stehenden Optionen definierte. Wie Esser unterscheidet Berry vier mögliche Strategien, die als Assimilation, Integration, Separation und Marginalisierung beschrieben werden:

die beiden Bereiche Orientierung an der eigenen Kultur und Kontakt zur anderen Kultur stellen unabhängige Dimensionen dar [...], aus deren Kombination sich vereinfacht dargestellt vier Ak-

kulturationsstrategien ableiten lassen [...]: Aus Sicht der Migranten definiert das Aufgeben der eigenen kulturellen Wurzeln bei gleichzeitiger Bemühung um Kontakt mit der Aufnahmekultur die Assimilationsstrategie. Im Gegensatz dazu wird bei Wertschätzung der eigenen Kultur und Vermeidung des Kontaktes zur Majoritätsgesellschaft eine Separationsstrategie verfolgt. Es erfolgt also eine Abwendung von der Aufnahmekultur und eine völlige Hinwendung zur eigenen Herkunftskultur. Besteht ein Bedürfnis, sowohl die eigenen kulturellen Wurzeln zu pflegen als auch mit der Aufnahmegesellschaft in Kontakt zu treten, spricht Berry von einer Integrationsstrategie. Marginalisierung tritt auf, wenn wenig Interesse am [...] eigenen kulturellen Erbe besteht und darüber hinaus kein Interesse an einem Kontakt zur Aufnahmegesellschaft. (Schmid 2010: 32-33)

Bei Esser bildet die individuelle Assimilation einen Spezialfall des Konzeptes der Sozialintegration, das dem Verständnis der klassischen Assimilation entspricht. Sie bildet den einzigen Fall der Angleichung allein an die Aufnahmegesellschaft. „Alle anderen Formen der Sozialintegration bedeuten irgendeine Art der Nichtangleichung, darunter mit der multiplen Inklusion auch jene, die die ‚Assimilation‘ voraussetzt, aber sich darin nicht erschöpft“ (Esser 2006: 25).

Die individuelle Assimilation kann weiter untergliedert werden, was besonders im Hinblick auf die Schulbuchanalyse von Bedeutung ist. Denn Esser definiert vier Bereiche, in denen Assimilation beobachtbar ist, und damit auch erfassbar wird.

Kulturelle Assimilation steht für die Aneignung von kulturellen Kenntnissen, insbesondere der Hauptverkehrssprache; mit struktureller Assimilation wird das Erreichen von Positionen im Bildungs- und Erwerbsbereich verbunden: soziale Assimilation spricht den Kontakt und die Beziehungsmuster zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft an und die identifikative Komponente die gefühlsmäßige Beziehung zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft an.“ (Leibold 2006: 59)

Die Alternativen zur individuellen Assimilation bestehen in den drei oben beschriebenen Konstellationen Marginalität, Segmentation und multiple Inklusion. Die multiple Inklusion bedeutet hierbei auch immer eine Inklusion in relevante Bereiche der Aufnahmegesellschaft.

[D]azu bedarf es immer auch der (souveränen) Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes. Die multiple Inklusion setzt daher stets mehr voraus – an Verfügbarkeit von Opportunitäten und an Investitionen – als die einfache individuelle Assimilation oder Segmentation, und das mag erklären, warum sie in der Regel nur in Ausnahmefällen und bei speziellen Gruppen, wie Akademikern oder Künstlern, festzustellen ist.“ (Esser 2004: 46-47)

Prozesse der individuellen Assimilation sind aber in jedem Fall nötig, um multiple Inklusion herzustellen.

Im Zusammenhang mit Sozialintegration ist es wichtig an dieser Stelle noch einmal auf die Inhomogenität der Aufnahmegesellschaft und die Möglichkeit einer ‚falschen‘ Assimilation hinzuweisen. Die *Theory of Segmented Assimilation* besagt, „dass es nicht gleichgültig ist, in welches spezielle Segment hinein die Assimilation stattfindet: Mit dem Kontakt zu gewissen marginalisierten Gruppen der Aufnahmegesellschaft erfolgt zwar eine Art von Assimilation, etwa die mühelose Beherrschung der Sprache, aber eben keine Inklusion in die Kernbereiche“ (Esser 2004: 49).

4. Schulbuchforschung als Diskursanalyse

In weiterer Folge soll aus dem oben skizzierten Modell der Sozialintegration, bzw. aus der Aufschlüsselung der Komponenten, die die Assimilation nach Esser beschreiben, ein Analyseinstrumentarium entwickelt werden. Hierzu wird die Methode der kritischen Diskursanalyse nach Jäger verwendet werden. Das Ziel der Analyse besteht darin, die vier oben genannten Bereiche der Assimilation durch einen Fragenkatalog zu erfassen und so auf den Grad der Assimilierung, bzw. auf die Art der Sozialintegration (Marginalität, multiple Inklusion, Assimilierung oder individuelle Segmentation), zu schließen, die in der Darstellung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken vorherrscht. Wichtig ist hierbei, dass in Schulbüchern natürlich nicht immer von einer detailreichen Darstellung einzelner Figuren, die klar als Persönlichkeiten mit Migrationshintergrund erkennbar sind, ausgegangen werden kann. Daher muss zunächst festgestellt werden, wie denn Migrantinnen und Migranten auch als solche zu erkennen sind, bzw. inwiefern die lückenhafte Darstellung einer oder mehrerer Personen mit Migrationshintergrund überhaupt fruchtbar für diese Analyse sein kann.

4.1. Wer ist eine Migrantin? Wer ist ein Migrant?

Migration bedeutet im Allgemeinen, dass „einzelne Personen oder Gruppen ihr gewohntes Lebensumfeld verlassen und sich in einem neuen (sozialen) Umfeld etablieren müssen. In der Literatur werden Migranten von anderen Gruppierungen, die sich ebenfalls in ein fremdkulturelles Umfeld begeben wie z. B. Geschäftsreisenden, Touristen, Studierenden oder Flüchtlingen abgegrenzt“ (Schmid 2010: 16). Paul Mecheril u. a. (2010: 38) halten jedoch fest, dass der Begriff des ‚Migranten‘ nicht von vornherein festgelegt ist. Der Begriff wird in diesem Zusammenhang sowohl als flexibel und kontextabhängig, als auch als grundlegendes gesellschaftliches Schema aller gesellschaftlichen Schichten verstanden. Besonders deutlich wird das Faktum der Vieldeutigkeit der Begriffe von (Im-) Migrantinnen und (Im-) Migrantinnen, wenn verschiedene nationalstaatliche Auffassungen herangezogen werden. Andreas Wimmer stellt die Fragen nach der Definition von Immigranten in den Kontext verschiedener nationalstaatlicher Fragestellungen:

Sind aus Algerien zurückkehrende französische Siedler Immigranten? Sind Aussiedler Immigranten oder zurückkehrende Staatsbürger? Werden Immigranten der dritten und vierten Generation immer noch als Minderheiten gezählt solange sie noch nicht voll integriert sind (wie in den Niederlanden)? Verschwinden sie aus den offiziellen Statistiken und somit größtenteils aus der sozialwissenschaftli-

chen Analyse (wie in Frankreich) oder werden sie für immer nach ihrer Hautfarbe verschiedenen Kategorien zugeordnet (wie in den USA)? (Wimmer 2008: 68-69)

Auch aus diesen Fragen geht deutlich hervor, dass es sich bei Migrantinnen und Migranten nicht nur um Menschen handelt, die Wanderungen unternommen haben, wie der Begriff nahelegen könnte. Die Bezeichnungen Migrantin und Migrant artikulieren „in erster Linie nicht die Wanderungserfahrung, sondern eher eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (Mecheril u. a. 2010: 38). Die Festlegung erfolgt durch formelle Modi, wie etwa die Staatsbürgerschaft, oder auch informelle Modi, auf deren Ebene Aussehen, der Klang des Namens und der Habitus eine Rolle spielen. Auf dieser Ebene sind auch Imaginationen, Rassismen und Mythen wirksam, die eine Zugehörigkeit verhindern können. (vgl. Mecheril u. a. 2010: 38-40)

Diese Abweichung von einer Normalitätsvorstellung wird von Mitgliedern der Mehrheitsbevölkerung auf unterschiedlichste Weise wahrgenommen. Oft ist es schwer, die genauen Aspekte der Abweichung zu bestimmen, und genauso oft bleibt es bei bloßer Askription von Fremdheit, ausgelöst durch die oben genannten informellen Festlegungen wie etwa Aussehen, Hautfarbe etc. Diese Aspekte sind jedoch insofern problematisch, als dass sie natürlich nicht ausreichen, um den Grad der Integration oder Assimilation zu beschreiben. Hierfür spielen viele Faktoren eine Rolle, die verschiedene Aspekte von Essers Modell der Sozialintegration betreffen. Diese Elemente sollen durch eine Analyse des Diskurses der Integration gewonnen werden. Die Grundlage bilden verschiedene Studien zum Thema Integration, sowie die Konzepte von Assimilation, die im entsprechenden Abschnitt diskutiert wurden.

Für die Analyse von Schulbüchern ist hier festzuhalten, dass relevante Stellen, Texte oder Fragmente eben durch das Auftreten von Migrantinnen und Migranten bestimmt werden. Um aber Migrantinnen und Migranten überhaupt als solche zu erkennen, müssen diese entweder klar als solche benannt oder beschrieben werden, oder es muss zunächst auf die Askription eines Migrationshintergrundes zurückgegriffen werden, die durch ungewöhnliche Namensgebung von Figuren, Hautfarbe oder andere oberflächliche Indizien begründet ist. Diese zunächst reine Askription soll dadurch erhärtet oder widerlegt werden, dass der unmittelbare Ko-Text und Kontext auf nähere Erklärungen oder weitere Hinweise auf einen möglichen Migrationshintergrund untersucht wird. Oft wird es dennoch bei bloßer Zuschreibung eines Migrationshintergrundes bleiben, da nicht zu erwarten ist, dass ethnische

und kulturelle Pluralität in jeder Darstellung näher erläutert wird. Dennoch bleibt auch eine solche bloße Zuschreibung relevant, da ja auch ein unkommentiertes Auftreten von Migrantinnen und Migranten gerade im Hinblick auf eine (spurlose) Aufnahme in die Mehrheitsgesellschaft im Sinne einer Assimilation interpretierbar ist. Solche Fragmente sind aber unbedingt in den größeren Zusammenhang des gesamten Lehrwerkes zu stellen, wenn es darum geht, ihnen größere Bedeutung oder Aussagekraft zuzuschreiben.

4.2. Methodische Vorgehensweise

Für die Analyse von Schulbüchern scheint die Diskursanalyse ein geeignetes Modell zu sein. Schon in den im Abschnitt Forschungsfeld vorgestellten Studien zum Thema Migration in Schulbüchern wurden Elemente der Diskursanalyse eingesetzt, wenn auch in anderen Zusammenhängen. Hier soll nun ein ähnlicher Ansatz verwendet werden. Vorbildwirkung hat die Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger. Dieser postuliert, dass eine Diskursanalyse „verdeckte Strukturen sichtbar macht (die man dann kritisieren kann oder auch nicht). Sie wird aber im eigentlichen Sinn erst dann kritisch, wenn sie mit begründeten moralisch-ethischen Überlegungen gekoppelt wird“ (Jäger 2004: 25). Für die in dieser Arbeit beabsichtigte Untersuchung bedeutet dies, dass der Diskurs der Migration im Hinblick auf Assimilationsforderungen und –darstellungen untersucht wird. Dazu wird das methodische Gerüst, das Jäger für seine Kritische Diskursanalyse entwirft, herangezogen und adaptiert. Ideologisch gefärbt ist diese Untersuchung nur insofern, als dass angenommen wird, dass der Vorgang der Assimilation im Diskurs der Migration als ein staatlich präferiertes Modell vorherrscht und sich als solches im Schulbuch niederschlägt.

4.2.1. Grundlegende Begriffe der Diskursanalyse

Diskurs

Unter Diskurs versteht Jäger, aufbauend auf der Theorie von Michel Foucault, einen geregelten Fluss von „Wissen durch die Zeit“ (Jäger 2004: 129). Das Wissen, das von Diskursen repräsentiert wird, wird jeweils als ‚richtig‘ angesehen. Außerdem sind sie gleichzeitig artikulierende Praxis. Jeder Diskurs ist bestimmten Regeln unterworfen, sogar Verstöße gegen diese Regeln sind diskursiv bedeutsam und geregelt. (vgl. Jäger 2004: 129) Der Begriff des Flusses von Wissen durch die Zeit impliziert außerdem eine historische Komponente. Diskurse entstehen durch Prozesse, sie sind „Resultat menschlicher Tätigkeit, gleichsam die Resultate des gesamtgesellschaftlichen Tuns der Subjekte, die [...] historisch überliefertes Wissen aufnehmen, es verarbeiten und an andere in der Gegenwart und für die Zukunft

kommunizierend/gestaltend/arbeitend weitergeben; dabei kann diese Wiedergabe verbal aber auch in vergegenständlichter Form erfolgen“ (Jäger 2004: 78).

Diskursfragmente

Als Diskursfragmente betitelt Jäger Texte oder Textteile, die ein bestimmtes Thema behandeln. (vgl. Jäger 2004: 159) Diese Texte bilden schließlich die Grundlage für die Feinanalyse der Diskursanalyse. „Diskursfragmente sind zunächst und auf den ersten Blick Produkte einzelner Individuen. [In der] Diskursanalyse geht es aber nicht darum, solche Produkte als individuelle Leistungen zu betrachten, sondern als Bestandteile eines (sozialen) Diskurses“ (Jäger 2004: 173). Texte sind also als sozial und historisch beeinflusst anzusehen. Sie enthalten außerdem immer Elemente eines oder mehrerer Diskurse.

Für die Analyse der Schulbücher wird ein Schulbuch jeweils als ein übergeordnetes Diskursfragment angesehen, welches aus vielen untergeordneten, kleineren Diskursfragmenten besteht. Diese kleineren Diskursfragmente sind teilweise Themen gewidmet, die den Bereich Migration und/oder Integration berühren. Daher sollen auch alle Darstellungen von Migrantinnen und Migranten eines Buches zu einem Ergebnis, bzw. einer Beschreibung zusammengefasst werden. Nur so kann auch gewährleistet werden, dass die Darstellungen von Migrantinnen und Migranten auch insofern ergiebig sind, als dass möglichst viele Elemente, die für das Modell der Sozialintegration bei Esser von Relevanz sind, in eine einzige Beschreibung mit einfließen.

Diskursstrang

„Ein Diskursstrang besteht aus Diskursfragmenten gleichen Themas. Er hat eine synchrone und eine diachrone Dimension“ (Jäger 2004: 160). Diskursstränge sind miteinander verschränkt, sie beeinflussen sich gegenseitig, was Auswirkung auf den Gesamtdiskurs hat und somit Diskursstränge zum Gegenstand der Diskursanalyse macht. (vgl. Jäger 2004: 161) Für die Analyse werden diese Diskursstränge insofern relevant sein, als dass der thematische Kontext eines relevanten Diskursfragmentes bestimmt werden soll, um so festzustellen, in welchen Zusammenhängen, oder eben Diskurssträngen, Migrantinnen und Migranten dargestellt werden.

4.2.2. Analyse von Diskursfragmenten bei Jäger

Jäger entwickelt für die Analyse von Diskursfragmenten ein fünfstufiges Modell der Feinanalyse. Dieses Modell stellt jedoch „kein ‚Rezept‘ dar oder eine starre ‚Methode‘, der jedes Diskursfragment bzw. jeder Diskursstrang schlicht unterworfen werden könnte, son-

dem ist als Einstiegshilfe für konkrete Analysen gedacht“ (Jäger 2004: 172). Daher kann dieses Modell für die Anwendung auf Schulbücher und die Fragestellung adaptiert werden. Jägers Modell sieht folgende fünf Schritte vor:

1. **Institutioneller Rahmen:** Jedes Diskursfragment steht in einem institutionellen Kontext. Dazu gehören Medium, Rubrik, Autor, eventuelle Ereignisse, denen sich das Fragment zuordnen lässt, etc.
2. **Text-Oberfläche:** Graphische Gestaltung (Photos, Grafiken, Überschriften), Sinneinheiten, Themen
3. **Sprachlich-rhetorische Mittel:** (sprachliche Mikro-Analyse: Argumentationsstrategien, Logik und Komposition, Anspielungen, Bildlichkeit, Redewendungen, Wortschatz, Stil, Akteure, Referenzbezüge,...)
4. **Inhaltlich-ideologische Aussagen:** Menschenbild, Gesellschaftsverständnis, Technikverständnis, Zukunftsvorstellungen
5. **Interpretation:** Die Schritte 1 bis 4 werden als Vorarbeiten zur eigentlichen Interpretation verstanden. Die verschiedenen Elemente der Materialaufbereitung müssen aufeinander bezogen werden.

(vgl. Jäger 2004: 175)

4.2.3. Anpassung des Modells an die Fragestellung

Für die Analyse von Schulbüchern mit der gegebenen Zielsetzung ist dieser Ablauf natürlich nur bedingt geeignet, denn es handelt sich hier nicht um einen einzelnen Text. Ein Schulbuch ist eine Sammlung hunderter Texte, von denen der Großteil als für die Analyse unbrauchbar, bzw. irrelevant, einzustufen sein wird. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt in der Einbeziehung graphischer Gestaltungsmittel sowie sprachlicher Elemente, sowie der explizite Bezug auf inhaltlich-ideologische Aussagen. Was fehlt ist ein Schritt der Eingrenzung auf eine Auswahl an Texten, sowie eine feste Anzahl bestimmter Elemente oder Leitfragen, die auf die hier angestrebte Aufgabenstellung Bezug nimmt. Ein solcher Katalog kann jedoch anhand Hartmut Essers Modell der Sozialintegration, und im Besonderen anhand seiner Aufschlüsselung des Assimilationsbegriffs, gebildet werden. Für die Analyse der Schulbücher müssen somit Aspekte der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund gefunden werden, die Aussagen über die vier Dimensionen Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation ermöglichen und zusätzlich in Schulbüchern abgebildet werden können. Eine Anleihe hierfür können Studien zur Integration von Immigranten bieten.

In der Studie von Peter Ulram (2009) im Auftrag der GfK (*Growth from Knowledge*), einem Marktforschungsunternehmen, wurden verschiedenste Parameter in die Studie

zur Integration von Menschen verschiedener Herkunft einbezogen. So waren zum Beispiel sehr gute Deutschkenntnisse und Kontakte mit österreichischen Staatsangehörigen wichtige Punkte, die in der Studie erwähnt wurden. Die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt, Bildungsniveau und die Fähigkeit, sich selbst zu ernähren wurden ebenfalls genannt. Die Einbindung von Faktoren wie dem Einverständnis mit der österreichischen Gesellschaft und Lebensweise, Akzeptanz von Demokratie und Meinungsfreiheit sowie Medienverhalten scheinen hingegen für eine Analyse von Schulbüchern kaum geeignet, da diese in diesem Kontext wohl kaum zu ermitteln sind.

Ein weiterer Versuch, Integration zu messen, wurde in der ersten Hälfte dieses Jahrzehnts in Deutschland und den Niederlanden durchgeführt. Michalowski und Snel (2005) berufen sich direkt auf Essers Modell und stellen ebenfalls die Frage nach Indikatoren für die Sozialintegration. Insgesamt wurden elf Indikatoren festgelegt: Sprachkenntnis, Kenntnis der Aufnahmegesellschaft, Teilnahme am Arbeitsmarkt/sonstige gesellschaftliche Aktivitäten, unabhängige Grundversorgung, Bildungsniveau, keine segregierte Wohngegend, Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen, informeller Kontakt zu Einheimischen, ethnischer Hintergrund des Partners, Selbsteinschätzung und Einverständnis mit westlichen Werten und Auffassungen. Manche Punkte sind durchaus problematisch hinsichtlich einer präzisen Bestimmung der damit gemeinten Anforderungen.

Durch die Anregungen aus diesen Studien, sowie den Assimilationskonzepten, welche in einem früheren Abschnitt diskutiert wurden, werden folgende Leitfragen für die Untersuchung der Schulbücher herangezogen:

Fragenkatalog für die qualitative Auswertung

Platzierung:

- Welche Berufe werden von Migrantinnen und Migranten ausgeübt und werden ausschließlich Menschen mit Migrationshintergrund in diesem Kontext gezeigt?
- Welchen Schluss lässt diese Darstellung auf das Bildungsniveau der dargestellten Migrantinnen und Migranten zu
- Werden Figuren mit Migrationshintergrund in Schulen dargestellt (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler) und unterscheidet sich diese Darstellung von denen anderer Kinder? Wird aus der Anwesenheit von Personen mit Migrationshintergrund etwas Exotisches gemacht?

Kulturation:

- Welche Sprachen werden von Migrantinnen und Migranten gesprochen? Unterscheidet sich das Deutsch von Personen mit Migrationshintergrund von dem Sprachgebrauch Anderer? Werden Aussagen über den Grad der Beherrschung der Herkunftssprache oder des Deutschen getroffen?
- Werden Migrantinnen und Migranten als in alltäglichen oder kulturell geprägten Handlungen und Kontexten unbeholfen gezeigt bzw. unterscheiden sich die dargestellten Routinen und Verhaltensweisen von denen anderer Figuren? Werden Tagesabläufe oder Verhaltensweisen als fremd beschrieben oder wird durch Arbeitsaufträge o. ä. auf Andersartigkeit hingewiesen?
- Wie wird die Familienstruktur von Familien mit Migrationshintergrund beschrieben und wird diese als anders oder befremdlich aufgefasst?

Interaktion:

- Werden Migrantinnen und Migranten in der Interaktion mit anderen Menschen mit Migrationshintergrund oder mit als einheimisch erkenntlichen Personen gezeigt/dargestellt? Werden Menschen mit Migrationshintergrund als separate Gruppen beschrieben oder präsentiert?
- Werden gemeinsame Interessen und Aktivitäten von Personen mit Migrationshintergrund und anderen, der Majorität zuordenbaren Figuren beschrieben oder gezeigt, z.B. in Sportvereinen oder sonstigen Organisationen?
- Werden Freundschaften/Ehen von Migrantinnen und Migranten mit Angehörigen der Majorität beschrieben, bzw. wird eine solche als ungewohnt oder unüblich beschrieben?
- Werden informelle Kontakte zwischen Angehörigen der Majorität und Figuren mit Migrationshintergrund in anderen Kontexten gezeigt, die nicht unbedingt eine Freundschaft voraussetzen? Werden hier Probleme aufgezeigt oder nicht?
- Werden segregierte Wohngegenden von Migrantinnen und Migranten beschrieben, bzw. wird eine Anwesenheit von Migranten in unmittelbarer Nachbarschaft von Angehörigen der Majorität festgehalten und wie wird diese Wohnsituation beurteilt?

Identifikation:

- Werden Äußerungen oder Handlungen von Migrantinnen und Migranten beschrieben, die auf eine Form der Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Integration schließen lassen?
- Werden Handlungen und oder Äußerungen beschrieben, die „westliche Werte“ wie die Gleichstellung von Mann und Frau, die Demokratie oder die Trennung von Religion und Politik in Frage stellen?

Adaptierte Version der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger

1. **Institutioneller Rahmen:** Bestimmung der „Stammdaten“ des Schulbuches, wie etwa Titel, Autoren, eventuelle Anmerkungen der Autoren zum Gebrauch, Art des Schulbuches, Jahrgangsstufe, Verlag, etc.
2. **Bestimmung relevanter Abschnitte:** Wo und wie werden Migrantinnen und Migranten dargestellt, an welchen Eigenschaften kann festgemacht werden, dass es sich um Menschen mit Migrationshintergrund handelt?
3. **Text-Oberfläche:** Aufbereitung des Textes für die Analyse, Kontextanalyse in Bezug auf weitere Diskursstränge, Layout
4. **Sprachlich-rhetorische Mittel:** Welches Vorwissen wird verlangt? Welche Bezeichnungen aus dem Diskurs der Migration und Integration werden verwendet und welche Bedeutungsfeldern können diese zugeordnet werden? Wird eine Wertung vorgenommen, bzw. ist eine bestimmte Sichtweise feststellbar?
5. **Inhaltlich-ideologische Aussagen:** Beantwortung der Interpretationsfragen
6. **Interpretation der bisherigen Erkenntnisse**

Ad 2) Für die Analyse sind nur diejenigen Abschnitte von Bedeutung, in denen Migrantinnen und Migranten auch tatsächlich dargestellt oder berücksichtigt werden. Daher muss einer der ersten Schritte in der Beschäftigung mit dem Diskursfragment darin bestehen, diese Abschnitte zu bestimmen. Gesucht wird nach direkten Themenblöcken, die dem Thema Migration, Fremdheit, Verschiedenheit, Multikulturalität, etc. gewidmet sind. Hinzu kommen Abschnitte, die jedwede Benennung von Figuren als ‚Migranten‘ oder ‚Migrantinnen‘, ‚Fremde‘, ‚Ausländer‘ oder ‚Ausländerinnen‘ etc. beinhalten. Auch Bilder, Arbeitsaufträge, oder Texte, die auf die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten berücksichtigen, werden in diesem Schritt der Analyse als relevantes Textmaterial eingestuft.

Ad 6) Die Interpretation der Ergebnisse schließt alle getätigten Arbeitsschritte mit ein. In diese Interpretation soll, wenn möglich, auch die Autorintention einfließen, die in Schulbüchern durchaus von Bedeutung ist. Denn gerade hier werden Texte of durch Arbeitsaufträge und zusätzliche Informationen in ein ganz anderes Licht gerückt. Daher müssen alle Informationen, die mit dem relevanten Text in Verbindung stehen und im Schulbuch enthalten sind, in die Analyse miteinbezogen werden. Was an dieser Stelle nicht geschehen kann ist allerdings eine Spekulation darüber, was Lehrpersonen tatsächlich mit einem bestimmten Text machen. Gegenstand dieser Arbeit sind nur die Inhalte der Schulbücher selbst, nicht die möglichen Verwendungsweisen ihrer Komponenten.

Den Abschluss einer solchen Interpretation soll durch eine Einschätzung des dargestellten Verhältnisses von Migrantinnen und Migranten zu Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft bilden. Esser stellt hierzu vier verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung: die Marginalität, die multiple Inklusion, die individuelle Segmentation und die individuelle Assimilation. Auch wenn diese vier Konzepte nur für Individuen gedacht sind und in die Interpretation die Darstellung verschiedenster Figuren und Situation einfließen, so kann doch von den Ergebnissen der Analyse abstrahiert werden. Möglicherweise kann eines dieser Konzepte als allen Darstellungen zugrundeliegende Konzeption, oder zumindest als überwiegender Entwurf einer Einbindung (oder Exklusion) in Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft, definiert werden.

4.3. Auswahl der Schulbücher

Für die Analyse sollen diejenigen approbierten Lehrbücher herangezogen werden, die im Schuljahr 2010/2011 in Österreich am häufigsten geordert wurden. Dies bezieht sich auf Sprachbücher, Lesebücher und auch Lehrwerke für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache des Unterrichtsfaches Deutsch der Sekundarstufe I. Nach Auskunft des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur handelt es sich daher um die folgenden Lehrwerke:

Sprachunterricht

- Serie Deutschstunde 1 - 4 NEU, Verlag Veritas
- Serie ganz klar: Deutsch 1 - 4, Verlag Jugend & Volk
- Serie Sprachbuch 1-4 Verlag öbv

Lesebücher

- Lesezeit 1+2+3, Verlag Veritas
- Genial Deutsch: Lese und Lernprofi 1+2, Bildungsverlag Lemberger
- Lesebuch 1+2+3, Verlag öbv

Deutsch als Zweitsprache

- Meine neue Sprache 2, Verlag Jugend & Volk
- geni@l LB A1+A2, Verlag Langenscheidt ELT, Wien
- Turbo-DAZ 1, Verlag Jugend & Volk

Die hier wiedergegebene Ordnung sagt nichts über die tatsächlichen Verkaufszahlen, bzw. die Anzahl der verwendeten Lehrwerke an den österreichischen Schulen aus. Es handelt sich um eine zufällige Reihung der am häufigsten geordneten Lehrwerke des Schuljahres 2010/2011.

In die Analyse werden alle oben genannten Bücher und auch alle relevanten Zusatztteile, Übungsbücher etc. einbezogen. Dies betrifft insbesondere die Serien *Lesezeit*, *Deutschstunde* und *ganz Klar: Deutsch*. Ein Sonderfall ist jedoch in den Lehrwerken der Serie *geni@l* des Langenscheidt-Verlages zu sehen. Hier sind zwar Arbeitsbücher zu den Lehrbüchern erhältlich, diese befinden sich jedoch nicht auf den Listen der approbierten Schulbücher des bmukk für die letzten Schuljahre. Daher wurden für die Analyse auch nur die Kursbücher berücksichtigt.

5. Analyse

5.1. Ausgangsposition für die Analyse

Die Analyse der Lehrwerke konzentriert sich auf bildliche Darstellungen von Migrantinnen und Migranten, Nennungen und Beschreibungen von Figuren mit Migrationshintergrund, sowie Informationen über solche Figuren, die in Texten direkt oder indirekt gegeben werden. Die grundlegende Annahme hierfür ist natürlich, dass Migrantinnen und Migranten in Sprach- und Lesebüchern, sowie in Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache, abgebildet werden, und in diesem Zusammenhang auch der multikulturelle und ethnisch diversifizierte Hintergrund einer Schulklasse genutzt wird. Dies kann aus verschiedenen Gründen geschehen, wie etwa im Rahmen einer direkten Beschäftigung mit dem Thema Migration oder Integration. Zu begrüßen wäre aber auch das Auftreten von Personen mit Migrationshintergrund als fester Bestandteil der österreichischen Bevölkerung, also ohne bestimmten thematischen Bezug zu den genannten Themengebieten. Dies würde den die Lehrwerke benützenden Schülerinnen und Schülern die Akzeptanz und Toleranz der Mehrheitsbevölkerung gegenüber den migrantischen Bevölkerungsteilen verdeutlichen, gleichzeitig aber auch Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Rollenbilder präsentieren, die gleichberechtigt und ohne jegliche Exotisierung in der österreichischen Gesellschaft verankert sind. Hinzu kommt, dass die Themen Migration und Integration auf diese Weise fernab einer Problematisierung in den Unterricht einbezogen werden.

Zu erwarten ist diese Art der Bearbeitung natürlich nur bedingt. Schulbücher, und insbesondere Lesebücher, sind mitunter nach thematischen Bereichen geordnet, welche auch Fremdheit, Migration und Xenophobie direkt adressieren oder zumindest beinhalten können. Besonders für Lesebücher ist daher ein direkterer Zugang zu erwarten, was aber auch andere Arten der Einarbeitung von Migration und Menschen mit Migrationshintergrund nicht ausschließt. In Sprachbüchern steht den Autoren in vielerlei Hinsicht mehr Freiraum zur Verfügung. So kann in Beispielsätzen, Arbeitsaufträgen, kurzen Texten und Übungen, die nur für dieses eine Sprachbuch verfasst wurden, ohne größere Umschweife eine Person mit Migrationshintergrund beschrieben oder zumindest genannt werden. Dafür muss aber bei den Autoren, dem Verlag und allen anderen zuständigen Stellen ein Bewusstsein gegenüber der Anwesenheit von Migranten und Migrantinnen in Österreich gegeben sein, und auch der Wille, dieser Tatsache in Lehrwerken Rechnung zu tragen, muss vorhanden sein.

Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass es in der vorliegenden Diplomarbeit nicht um die reine Abbildung von Multikulturalität geht. Die grundlegende Annahme für die Analyse besteht darin, dass Abbildungen von Migrantinnen und Migranten auch einen Zweck erfüllen: Sie stellen Rollenbilder dar, die Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund offeriert werden. Diese Rollenbilder haben somit Vorbildwirkung über die gesellschaftliche Rolle, die Menschen mit Migrationshintergrund in der österreichischen Gesellschaft spielen sollen. Es wird angenommen, dass erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen und Charakterzüge dargestellt und als solche kenntlich gemacht werden, um so durch eine Vorbildwirkung möglichst viele Reibungspunkte zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft zu eliminieren.

In der Besprechung der Lehrwerke sollten aber auch andere Faktoren der Berücksichtigung von Migration und der Wertschätzung kultureller Vielfalt nicht vergessen werden. Hier ist zum Beispiel die Verwendung von Texten nicht-deutschsprachiger Autoren, oder von Texten aus verschiedenen Teilen der Welt zu nennen. Aber auch die Einbeziehung verschiedener Sprachen, bzw. der Stellenwert und die Qualität von Übungen, die mit der Muttersprache von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind von Relevanz. Solche Faktoren sind für eine Bewertung der Positionierung des Lehrwerkes in Bezug auf Migrantinnen und Migranten durchaus zu beachten.

5.2. Lesebücher

Für den Bereich der Lesebücher wurden seitens des bmukk die Serien *Lesezeit*, *Genial! Deutsch Lese- und Lernprofi*, sowie *Lesebuch* bestimmt. Interessanterweise wurde aber keine dieser Serien zur Gänze aufgelistet, wie das etwa bei den Sprachbüchern der Fall war. Bei den Lehrwerken der Serien *Lesezeit* und *Lesebuch* wurden jeweils die Schulbücher der ersten drei Jahrgänge genannt, für die Reihe *Lese- und Lernprofi* gar nur die ersten zwei.

Da in Lesebüchern vorrangig mehrseitige Texte abgedruckt sind, ist es nicht möglich Diskursfragmente von dieser Länge direkt im Fließtext anzuführen. Daher sind Scans solcher Texte auf der beiliegenden DVD enthalten. Ein Vermerk in Form einer Fußnote weist auf das Vorhandensein eines Textes im Anhang hin.

5.2.1. Serie *Lesezeit*

Die Serie *Lesezeit* beinhaltet drei gedruckte Bände für jede Jahrgangsstufe: Eine Textsammlung, ein Heft zum Lesetraining, und ein Literaturheft, welches Werke bekannter Autoren aus dem In- und Ausland und deren Biographien behandelt. Für die Analyse werden diese drei Bände der ersten drei Jahrgänge herangezogen.

5.2.1.1. Lesezeit 1

Institutioneller Rahmen

Titel	Lesezeit 1
Erhältliche Materialien	Texte, Lesetraining, Literaturheft, Online-Materialien
Autoren	Wolfgang Pramper, Elisabeth Nömayr
Verlag	Veritas, Linz
Approbiert	Für die 1. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummern	105820 Texte 105821 Lesetraining 105822 Literaturheft
Vorliegende Ausgaben	7. Auflage, 2010 (Texte) 6. Auflage, 2010 (Literaturheft) 6. Auflage, 2009 (Lesetraining)

Analyse relevanter Diskursfragmente

Textsammlung

Die Textsammlung der ersten Jahrgangsstufe beinhaltet Texte verschiedenster Art. So sind etwa Märchen, Gedichte, Erzählungen und andere Textsorten enthalten, die auch von Autoren verschiedenster Herkunft verfasst wurden. Schon ein Blick in das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass Multikulturalität im Sinne einer Internationalität von Literatur und kulturellem Erbe in das Lehrwerk Eingang gefunden hat. So wird beispielsweise das Weihnachtsfest und seine Gebräuche in England, Italien und den Niederlanden behandelt. Die Sektion *Märchen aus aller Welt* beinhaltet Geschichten aus dem Orient, sowie ein Märchen aus Portugal, welche durchaus Parallelen zu den Geschichten aufweisen, wie sie auch im deutschsprachigen Raum erzählt werden (was auch in den Arbeitsaufgaben thematisiert wird). Weiters sind Texte in anderen Ländern verortet, bzw. lassen sich manche Geschichten auch in den Ländern verorten, die mit den Autoren assoziiert werden. Dies ist insofern von Belang, als dass Figurenbenennungen auf den ersten Blick eine Migrationsgeschichte vermuten lassen, aber bei genauerer Betrachtung des Umfelds wird oft deutlich, dass es sich nicht um Migration, sondern um eine Verortung des Geschehens in einem anderen

Teil der Welt handelt. Dennoch können einige Diskursfragmente als dem Themengebiet der Migration zugehörig identifiziert werden.

In einem Kapitel, welches mit der Überschrift *Ich und du sind wir* benannt wurde, findet sich der Text *Mit jedem redest du anders*.⁴ Hier wird aus der Sicht eines Kindes namens Hubert das Sprachverhalten des Vaters geschildert. Hubert entdeckt, dass sein Vater mit verschiedenen Gesprächspartnern auf unterschiedliche Art und Weise kommuniziert. Im Ganzen spricht sein Vater mit sechs verschiedenen Menschen: Hubert, einer Patientin (der Vater ist Zahnarzt), seiner Sprechstundenhilfe Gabriele, einer Nachbarin, seiner Tochter, die noch ein Baby ist, und Mirjana, der Tochter des Hausmeisters. Die Letztgenannte ist offensichtlich eine Migrantin, denn der Vater spricht mit ihr auf eine ganz spezielle Weise, die als geradezu typisch für eine solche Situation aufgefasst werden kann.

Im Hof sieht der Vater die kleine Mirjana. Sie ist die Tochter des Hausmeisters und kommt aus Jugoslawien. „Servus, Mirjana.“, sagt der Vater zu ihr. „Na, schon wieder brav gelernt? Du brav lernen, fest lernen, dann du was werden, Mirjana! Gerne in die Schule gehen? Ja?“
(Lesezeit 1, Texte: 14)

Wie auch in der Kommunikation mit anderen Personen der Geschichte verändert Huberts Vater gegenüber Mirjana sein Sprechverhalten. Er passt die Komplexität seines Satzbaus an ein klischeehaftes „Gastarbeiterdeutsch“ an, welches er als für das kleine Mädchen mit Migrationshintergrund besser verständlich ansieht. Er geht davon aus, dass Mirjana selbst nicht gut Deutsch spricht, und darüber hinaus auch keine grammatikalisch korrekten Äußerungen versteht. Im Text wird leider keine Erwiderung Mirjanas dargestellt. Es wäre aber durchaus interessant, wie sie auf die auf Infinitive reduzierten Äußerungen des Vaters reagiert.

In Bezug auf das Modell der individuellen Assimilation gilt es festzuhalten, dass Mirjanas Vater als Hausmeister geschildert wird. Dies ist ein Beruf, der zwar Geschick und Geduld erfordert, aber kein besonders hohes Ansehen genießt oder einen hohen Bildungsgrad erfordert. Weiters erscheint die Figur der Mirjana isoliert, außer ihr werden keine Migrantinnen und Migranten dargestellt. Das Sprachlevel kann nicht wirklich beurteilt werden, da hier nur die Zuschreibungen des Vaters gegeben sind, der offenbar meint, er müsse seine Äußerungen möglichst rudimentär gestalten, um für Mirjana verständlich zu sein.

Außer Mirjana kann nur noch eine weitere Erwähnung eines Migranten im Lehrwerk festgestellt werden. Dieses Diskursfragment ist jedoch wirklich nur als Erwähnung zu

⁴ Der Text ist im Anhang enthalten.

bezeichnen, da es sich um die Beschreibung eines Schildes handelt, welches auf die Praxis eines polnischen Gynäkologen hinweist.

In Yoram Kaniuks Geschichte *Wasserman* findet ein Mädchen einen anscheinend sterbenden Hund. Talia versucht ihn zu retten, indem sie ihm Milch, Wasser und Nahrung anbietet. Sie möchte seinen Namen wissen, aber das Halsband des Hundes ist zerrissen, kein Namensschild und keine Hundemarke sind daran befestigt. Ihr Blick fällt auf ein verblasstes Schild: „darauf stand in fast unleserlich gewordenen Buchstaben: Dr. Wasserman, Frauenarzt, aus Polen“ (Lesezeit 1, Texte: 54). Talia berichtet weiters, dass der Arzt schon gestorben war, als sie drei Jahr alt gewesen ist. Weitere Informationen über den Arzt werden nicht gegeben. Der Hund aber blickt auf das Schild und wedelt mit dem Schwanz – von da an heißt er Wasserman.

Diese Nennung eines polnischen Arztes ist nur insofern relevant, als dass sie eine Positionierung eines Migranten auf dem Arbeitsmarkt beschreibt, die über den Posten eines Hausmeisters oder eines Hilfsarbeiters hinausgeht. Dr. Wasserman hat offensichtlich studiert und seine Profession als Gynäkologe in einem anderen Land, welches zwar nicht näher benannt wird aber deutlich als solches identifizierbar ist, ausgeübt. Warum jedoch die Herkunft des Arztes sogar auf dem Schild seiner Praxis ausgewiesen ist, bleibt ein ungeklärtes Rätsel.

Lesetraining und Literaturheft

In den Zusatzteilen *Lesetraining* und *Literaturheft* konnte keine Einarbeitung von Migration oder Figuren mit Migrationshintergrund festgestellt werden. Im Lesetraining wird eine Person genannt, deren Name außergewöhnlich – im Sinne eines Migrationshintergrundes – klingt: der Sänger Arturo Toscanini – Agaton. Dieser Name kommt jedoch nur in einer Liste schwierig auszusprechender Namen vor, die genau das sein soll: schwierig zu lesen. (vgl. Lesezeit 1, Lesetraining: 8) Andere Gelegenheiten, auch unterschwellig Migration und Menschen mit Migrationshintergrund in der Gestaltung des Lehrwerkes zu berücksichtigen, bleiben ungenützt, wie das folgende Beispiel verdeutlichen soll:

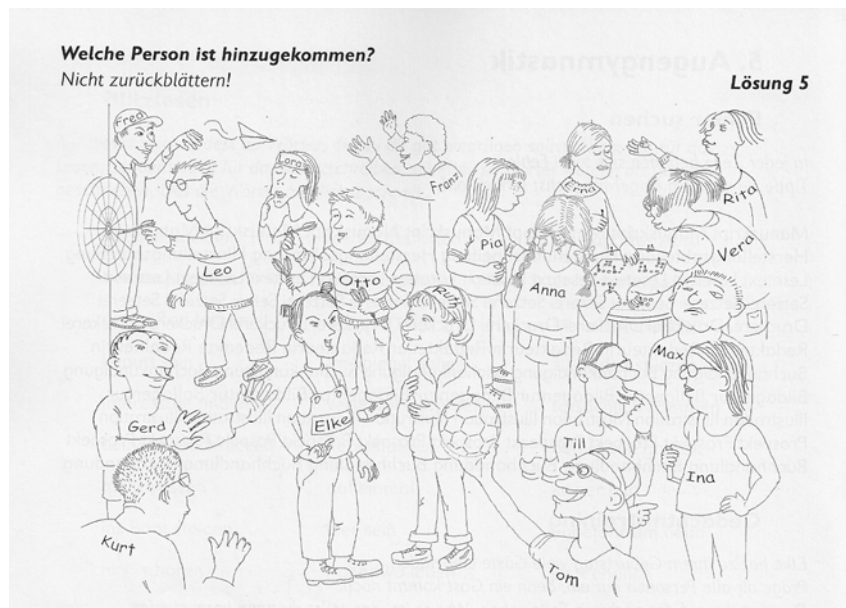


Abb. 1: Lesezeit 1, Lesetraining: 20 – Geburtstagsparty ohne Kinder mit Migrationshintergrund

In solchen Bildern einer Geburtstagsparty könnte ohne Weiteres ein Kind mit Migrationshintergrund untergebracht werden, was Freundschaften und Interaktion verdeutlichen würde. Hier wird aber darauf verzichtet. Es sind nur Kinder ohne (offensichtlichen) Migrationshintergrund auf dem Gruppenbild zu sehen.

Interpretation

In den Lehrwerken des ersten Jahrganges der Serie *Lesezeit* wird Migration kaum berücksichtigt. Zwei Nennungen von Personen mit Migrationshintergrund im Textbuch, eine Hausmeistertochter und ein toter Gynäkologe aus Polen in einem Wüstenstaat, können wohl kaum als ausreichende Berücksichtigung gesellschaftlicher Minderheiten in der Gestaltung eines Lehrwerkes angesehen werden. Zu hinterfragen ist außerdem die Angabe des Herkunftslandes Mirjanas, Jugoslawien, welches schon seit mehreren Jahren nicht mehr in dieser Form existiert. Ein Schulbuch aus dem Jahr 2010 sollte dieser Veränderung insofern Rechnung tragen, dass hier zumindest die Bezeichnung „ehemaliges Jugoslawien“ oder eine genauere Benennung des Herkunftslandes verwendet wird. Des Weiteren gilt es, das Sprachverhalten des Vaters in der Geschichte *Mit jedem redest du anders* kritisch zu betrachten und die unpassende Simplifizierung seiner Äußerungen auch für Schülerinnen und Schüler kenntlich zu machen.

Hinzu kommt, dass auch in Illustrationen keine ethnische Pluralität dargestellt wird. Andere Hautfarben kommen allenfalls in den Illustrationen von Märchen aus anderen Teilen der Welt vor. Das Vorhandensein derselben ist wiederum positiv zu beurteilen, insbesondere die kleine fremdsprachliche Fügung *Kan ya ma kan* zu Beginn eines Märchens

(Lesezeit 1, Texte: 104). Auch die multinationale Auswahl der Texte und Autoren ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Auffällig ist jedoch, dass die Texte im Literaturheft alle aus Europa stammen, was durch eine Karte auch offensichtlich gemacht wird. Hier wäre vielleicht eine Öffnung gegenüber dem Rest der Welt angebracht, die im Textteil jedoch bereits vollzogen wurde.

5.2.1.2. Lesezeit 2

Institutioneller Rahmen

Titel	Lesezeit 2
Erhältliche Materialien	Texte, Lesetraining, Literaturheft, Online-Materialien
Autoren	Wolfgang Pramper, Elisabeth Nömayr
Verlag	Veritas, Linz
Approbiert	Für die 2. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummern	105823 Texte 105824 Lesetraining 105825 Literaturheft
Vorliegende Ausgaben	6. Auflage, 2008 (Texte) 5. Auflage, 2010 (Literaturheft) 6. Auflage, 2009 (Lesetraining)

Analyse relevanter Textausschnitte

Textsammlung:

Lesezeit 2, Texte thematisiert in mehreren Texten Sachverhalte, die dem Themengebiet der Migration nahestehen. So wird etwa Ungleichheit und Ungerechtigkeit in verschiedenen Geschichten thematisiert: Armut, Angst in der Fremde, Fremdenfeindlichkeit oder (Un-)Barmherzigkeit sind einige solcher Diskursstränge, die in Erzählungen verarbeitet werden. Viele dieser Geschichten fokussieren jedoch nicht auf Migration oder Personen mit Migrationshintergrund, sondern berichten von Geschehnissen in anderen Ländern. Es finden sich auch verschiedene Märchen und andere Texte, die aus anderen Kulturen stammen und für interkulturelles Lernen nutzbar sind. Ein solches Beispiel ist etwa die Erwähnung des „türkischen Till Eulenspiegels“, Nasreddin Hodscha, der in einer Geschichte vorkommt. (*Lesezeit 2, Texte: 147*)

In *Lesezeit 2, Texte*, finden sich aber auch Diskursfragmente, die sich direkt mit der Situation von Migrantinnen und Migranten beschäftigen. So auch der Text *Fremde haben Angst*⁵. Hier werden teilweise genau die Dimensionen angesprochen, die als Dimensionen der Assimilation nach Esser definiert wurden. Besonders angesprochen wird die Dimensi-

⁵ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

on der Interaktion, indem das Ausgestoßensein, Alleinsein – eben Fremdsein – thematisiert wird. Allerdings kommen keine Figuren vor, es wird nur über das Fremdsein und die Einsamkeit nachgedacht. Daher kann hier die Analyse keine stichhaltigen Ergebnisse liefern.

In der Geschichte *Johanna, wir sind stark*⁶ wird beschrieben, wie eine marokkanische Migrantin und ihre Tochter von zwei deutschen Männern in der U-Bahn angepöbelt und bedroht werden. Mehrere Passagiere verjagen die beiden Männer schließlich aus der Bahn, die Frau bedankt sich in einer fremden Sprache. Da sie als Marokkanerin bezeichnet wird, ist anzunehmen, dass es sich bei dem Wort „Sükran“, welches als „Danke“ interpretiert wird, um Arabisch handelt. Die Darstellung der Migrantinnen lässt aufgrund der Erzählperspektive hier nur wenige Schlussfolgerungen zu, auch wenn gerade hier sehr deutlich wird, dass die dargestellten Migrantinnen keineswegs als angepasst wahrgenommen werden. Denn die beiden Migrantinnen bleiben bis ganz zum Schluss stumm und sind der Erzählerin der Geschichte auch unbekannt. Sie sind in einer Opferrolle, die durch ihr Schweigen nur noch hilfloser erscheint. Sie haben keine Bezugspersonen in dieser Situation. Sie sind auf Hilfe von Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft angewiesen, sie interagieren zunächst jedoch in keinsten Weise mit den anwesenden Personen – mit Ausnahme der beiden fremdenfeindlichen Männer. Doch auch hier sind die beiden passiv, erdulden, haben zunächst keine Stimme. Im Bereich der Interaktion sind sie somit als isoliert zu betrachten, was sich aber am Ende der Geschichte ändert, als sie sich bei ihren Verteidigern bedankt. Durch die erfahrene Hilfeleistung und den Versuch zu kommunizieren, scheint ein Ausbruch aus der Isolation gegeben zu sein, auch wenn nur ein rudimentäres Verständnis gegeben ist und dieser kurze Kontakt zur Aufnahmegesellschaft nicht als Aufbau einer dauerhaften Beziehung, Freundschaft oder Ähnliches zu interpretieren ist. Die beiden Migrantinnen sprechen offensichtlich nicht Deutsch, sonst würden sie vielleicht etwas auf die Beleidigungen erwidern, oder zumindest den Dank an ihre Beschützer auf Deutsch formulieren, was aber nicht geschieht. In den Bereichen Platzierung und Identifikation können aus dem Text keine Schlussfolgerungen gezogen werden.

Eine weitere Fundstelle befindet sich im Text *Florenz Tschinglbell*. In diesem Text wird die Geschichte eines Mädchens erzählt, dessen (wahrscheinlich) imaginäre Freundin einer Monstrosität gleicht und nur Englisch spricht. Die relevante Textstelle bezieht sich jedoch auf die Nennung eines Straßenkehrers mit türkischen Wurzeln. In einer kurzen Sequenz sprechen Vater und Tochter über eine Litfasssäule:

⁶ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

Und Sisi erzählte. Von den meergrün-blauen Haaren, von den sehr spitzen Vampirzähnen, von der Schuhnummer 50, von Lin-Fu und seinen Reißzähnen und seinem Tschingtschang-Gebell. Und vom Kanal unter der Litfaßsäule natürlich auch.

Den Vater freute das ungemein. Er war eben ein heiterer Mensch. Sigi flüsterte ihm zu: „Alles gelogen! In der Litfaßsäule ist eine Kiste mit Sand zum Streuen. Und den Schlüssel dazu hat der Straßenkehrer!“

„Vielleicht ist der Straßenkehrer der Vater von ihr?“, flüsterte der Vater zurück.

Der Vater hatte zu laut geflüstert. Sisi rief: „Sei nicht so dumm! Der Straßenkehrer ist ein türkischer Gastarbeiter und die Florenz Tschinglbell ist Engländerin!“

(Lesezeit 2, Texte: 79)

Obwohl die Person des türkischen Migranten hier nicht tatsächlich auftritt, ist im Hinblick auf die Platzierung von Menschen mit Migrationshintergrund doch einiges an Information aus dieser Textstelle herauszulesen. Der Straßenkehrer wird von Sisi als „türkischer Gastarbeiter“ beschrieben, also weder als Zuwanderer noch als Einheimischer. Das junge Mädchen verwendet hier den Begriff des Gastarbeiters, welcher eben impliziert, dass dieser Mensch hier ist, um zu arbeiten, aber auch in absehbarer Zeit wieder das Land verlässt um in seine Heimat zurückzukehren. (vgl. Mecheril u. a., 2010: 30) Diesem Migranten wird somit eine wirkliche Integration in die Mehrheitsgesellschaft abgesprochen, seine Platzierung auf dem Arbeitsmarkt spiegelt diese Situation auch wieder. Die Stellung als Straßenarbeiter kann nicht als Schlüsselposition oder relevante Position im Sinne von Essers Konzept der Platzierung verstanden werden. Der Beruf des Straßenarbeiters setzt auch keine umfassende Bildung im Sinne einer weiterführenden Schule oder gar eines Studiums voraus. Daher kann gesagt werden, dass die Darstellung des Migranten in einem Berufszweig von geringem Prestige und mit wenigen Bildungsvoraussetzungen nicht von einem hohen Grad der Eingliederung in die Gesellschaft zeugt. Die Verwendung des Begriffs ‚Gastarbeiter‘ passt zu der hier getroffenen Darstellung, ist aber deswegen nicht weniger bedenklich.

Lesetraining und Literaturheft

In den beiden zusätzlichen Lehrwerken konnten keine Diskursfragmente festgestellt werden, die dem Migrationsdiskurs zuordenbar wären. Im Literaturheft sind einige Auszüge von Texten enthalten, die in die Nähe der Migration gerückt werden können, aber insofern nicht relevant sind, als dass sie nicht Migration oder Menschen mit Migrationshintergrund im eigentlichen Sinne behandeln. Ein Text, der hierzu zu zählen wäre, ist ein Auszug aus

Maikäfer flieg! von Christine Nöstlinger, welches die Nachkriegszeit und die sowjetische Besatzung thematisiert. Auch ein Auszug aus Daniel Defoes *Robinson Crusoe* ist hier zu nennen. Beide beinhalten Themen wie Fremdheit und kultureller Unterschied, sind aber durch die Umstände der Begegnung der Figuren nicht für die hier angestrebte Analyse zu verwenden.

Interpretation

Im gesamten Lesebuch lassen sich nur zwei Texte ausmachen, in denen wirklich Migration und Menschen mit Migrationshintergrund thematisiert werden. In diesen werden Migrantinnen und Migranten nicht wirklich als integrierter oder angepasster Teil der Gesellschaft beschrieben. In *Johanna, wir sind stark* werden Migrantinnen in eine Opferrolle gedrängt, die des Schutzes von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft bedürfen. Dies ist zwar in einer Geschichte, die Fremdenhass thematisieren soll, durchaus legitim, sollte aber nicht die einzige umfassendere Darstellung von Migrantinnen oder Migranten in einem ganzen Lehrwerk bleiben. Was bleibt ist der Eindruck von Opfern, die sich nicht artikulieren können und hilflos dem Übel der Welt ausgesetzt sind. Besonders in der Verbindung mit der zweiten wirklichen Nennung einer Person mit Migrationshintergrund, dem Straßenkehrer aus *Florenz Tschinglbell*, entsteht der Eindruck, dass Migrantinnen und Migranten isoliert am Rande der Gesellschaft stehen, kein Deutsch beherrschen und auch nur wenig attraktive Positionen in der Berufswelt besetzen. Ein kultureller oder sprachlicher Austausch mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft wird nicht beschrieben, Freundschaften oder Ehen von Angehörigen der Minorität und Mitgliedern der Majorität ebenso wenig. Im Hinblick auf die Forschungsfragen kann somit über *Lesezeit 2* nur gesagt werden, dass die Darstellungen von Migrantinnen und Migranten, sofern diese vorkommen, keine Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft beschreiben. Wenn überhaupt eine Zuordnung zu einer der vier Konstellationen der sozialen Beziehungen nach Esser erfolgen kann, so scheinen die hier besprochenen Abbildungen eher auf Marginalität oder individuelle Segmentation hinzuweisen, was aber aufgrund der wenigen Informationen nicht ausreichend argumentiert werden kann.

5.2.1.3. Lesezeit 3

Institutioneller Rahmen

Titel	Lesezeit 3
Erhältliche Materialien	Texte, Lesetraining, Literaturheft, Online-Materialien
Autoren	Wolfgang Pramper, Elisabeth Nömayr
Verlag	Veritas, Linz
Approbiert	Für die 3. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummern	110464 Texte 110465 Lesetraining 110466 Literaturheft
Vorliegende Ausgaben	6. Auflage, 2009 Texte 4. Auflage, 2009 Literaturheft 5. Auflage, 2009 Lesetraining

Analyse relevanter Diskursfragmente

Textsammlung

Die Textsammlung von *Lesezeit 3* umfasst Texte verschiedenster Gattungen und Themengebiete. Wie schon in den Lesebüchern der früheren Stufen beinhaltet auch der dritte Jahrgang Texte verschiedenster Autoren aus verschiedenen Ländern, sowie Märchen und Sagen unterschiedlichster Herkunft. So zum Beispiel ein Märchen der Inkas und ein Märchen aus China. Allerdings scheinen diese weniger häufig zu sein, als etwa in *Lesezeit 2*, in welchem sogar ein eigener Abschnitt internationalen Märchen gewidmet wurde. Darstellungen von Migrantinnen und Migranten sind ähnlich dünn gesät wie in *Lesezeit 1* und *2*. Im Wesentlichen beschränken sich die Darstellungen auf zwei bis drei Fundstellen.

Der erste längere Text des Lesebuches, *Spaghetti für zwei*⁷, ist auch die ergiebigste Fundstelle für die Analyse. Der Text beschreibt die Geschichte eines Missverständnisses zwischen dem Schüler Heinz und einem schwarzen, etwa sechzehnjährigen Mann namens Marcel. Die Geschichte wird aus Heinz' Perspektive erzählt, der seinem Gegenüber alle möglichen Vorurteile zuschreibt – Armut, fremde Sitten, Obdachlosigkeit – die sich dann am Ende der Geschichte relativieren.

In Bezug auf die Analysekriterien nach Esser sind einige relevante Aspekte enthalten. Zum Einen spricht Marcel fehlerfrei Deutsch und seine Sprechweise ist auch in keinsten Weise markiert. Außerdem ist sein Vorname in Österreich keineswegs ungewöhnlich. Er ist bestens mit dem Umgang mit Mitgliedern der Majorität vertraut und scheut sich

⁷ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

nicht davor, Heinz ein wenig zu verschaukeln, was ihm eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit den Gepflogenheiten der Aufnahmegesellschaft attestiert.

Für den Bereich der Interaktion lässt sich feststellen, dass Marcel zwar zunächst allein im Restaurant ist, dann aber mit Heinz in Kommunikation tritt. Außer den beiden kommen keine weiteren Figuren vor. Es wird nur auf die Anwesenheit anderer Leute verwiesen, wobei jedoch nicht weiter differenziert wird.

In Bezug auf weitere wesentliche Bereiche wie Identifikation oder Platzierung lassen sich kaum sinnvolle Informationen aus dem Text gewinnen. Heinz ist Schüler, Marcel ist etwas älter als dieser und kann sein Essen selbst bezahlen (was für den Verlauf der Geschichte wichtig ist). Ob er allerdings für sein Geld arbeitet, von sozialen Einrichtungen erhält oder es, wie Heinz, von seinen Eltern bekommt, wird nicht näher erläutert. Marcel spricht gut Deutsch, ob er allerdings Staatsbürger eines deutschsprachigen Landes ist oder nicht, bzw. ob er sich mit der Aufnahmegesellschaft identifizieren kann, bleibt ungeklärt.

Die weiteren Fundstellen in *Lesezeit 3, Texte* sind bei weitem nicht so ergiebig wie *Spaghetti für zwei*. Es findet sich eine Illustration, die mehrere Schüler und Schülerinnen in einem Sesselkreis zeigt, die der schauspielerischen Darstellung einer Liebeserklärung zusehen und dabei sichtlich Spaß haben. In der Gruppe befinden sich mehrere Personen, die verschiedene Hautfarben haben und sich miteinander über die schauspielerische Leistung ihres Mitschülers belustigen. Im Sinne des Analyseinstrumentariums handelt es sich hier um eine pluriethnische Gruppe, deren Angehörige miteinander interagieren und offensichtlich einen ähnlichen Sinn für Humor besitzen.

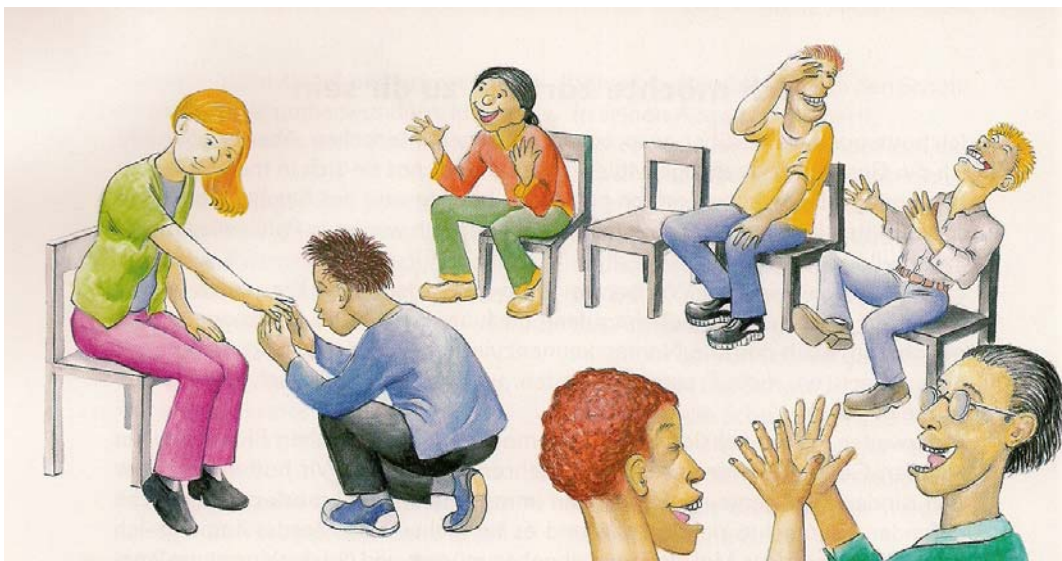


Abb. 2: Lesezeit 3, Texte: 10 – Sesselkreis mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft

In der Geschichte *Zwerge heißen nicht Max*⁸ werden die Leiden eines etwas kurz geratenen Schülers namens Maximilian dargestellt, der sich in eine Schülerin Kim verliebt hat. Das Thema der Geschichte ist aber nicht diese Liebe, sondern die Repressalien, denen Max durch einige stärkere Schüler ausgesetzt wird.

Kim kommt, laut Max, aus Korea. Er beschreibt sie in Gedanken als zierlich, aber größer als er selbst, und scheinbar lächelt sie ihn hin und wieder an. In einem seiner Tagträume verteidigt sie ihn gegen die größeren Schüler, die ihn immer wieder quälen, was Max ungeheuer peinlich ist. Über Kim wird aber nur wenig bis gar nichts bekannt. In Max Vorstellung scheut sie aber nicht davor zurück, sich mit den Rabauken anzulegen, was eine gewisse Selbstsicherheit und wahrscheinlich auch ein gewisses Maß an Sprachbeherrschung voraussetzt. Die Hauptfigur der Geschichte ist aber unzweifelhaft Max selbst. Die Thematik ist nicht vordringlich im Umfeld der Migration zu finden. Daher bleibt Kim ein unscharfer Charakter.

Lesetraining und Literaturheft

In den beiden zusätzlichen Lehrwerken sind keine Diskursfragmente feststellbar, die dem Migrationsdiskurs zuordenbar wären. Wie schon bei den Lehrwerken der zweiten Jahrgangsstufe sind zwar einzelne Texte vorhanden, die verwandte Themen verarbeiten, wie etwa Fremd- oder Anderssein. Auch sind im Text *der rote Stein*⁹, von Max Barth, Figuren enthalten, die als Migranten interpretiert werden können. Gerade in diesem Text wird aber aufgrund einer fehlenden Verortung und dem Mangel an verschiedenen Figuren nicht deutlich, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht. Dennoch kann positiv angemerkt werden, dass aufgrund der Benennung der Figuren (Ibrahim und Barak) zumindest in diesem Text Figuren vorkommen, die offensichtlich einer anderen kulturellen Umgebung zuordenbar sind, als dies im Rest des Lehrwerkes der Fall ist.

Interpretation

In *Lesezeit 3* wird Migration kaum thematisiert. Drei Fundstellen in der gesamten Textsammlung sprechen hier eine eindeutige Sprache. Gelegenheiten für interkulturelles Lernen werden jedoch auch anders geboten, indem etwa Märchen oder andere Texte aus verschiedenen Teilen der Welt, bzw. von Autoren aus verschiedenen Teilen der Welt in das Buch aufgenommen wurden.

⁸ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

⁹ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

Im Lesebuch finden sich nur Darstellungen von Migrantinnen und Migranten, die sich selbstsicher in der Aufnahmegesellschaft bewegen. Kim wird in Max' Fantasie zur Beschützerin, auch wenn ihm das nicht passt. Die Opferrolle kommt hier dem Jungen zu, obgleich er Mitglied der Majorität ist. Im Vergleich zu den Texten und Darstellungen in *Lesezeit 2* hat sich hier das Rollenbild gewandelt. Nicht die Migrantinnen und Migranten werden vor Repressalien geschützt, sie treten hier als Beschützer auf. In beiden Werken sind sie aber niemals in der Rolle der Aggressoren, was an dieser Stelle auch erwähnt werden sollte.

In einen ähnlichen Zusammenhang kann auch Marcel aus *Spaghetti für zwei* gebracht werden. Die Souveränität mit der Marcel am Ende der Geschichte auftritt und der selbstverständliche Gebrauch der deutschen Sprache machen ihn zu einem aktiven Charakter, der auch aufgrund seines Informationsvorsprungs gegenüber Heinz als diejenige Figur erscheint, die in dieser Begebenheit die Kontrolle über die Situation besitzt. Marcel erscheint besonders gut integriert, das Fehlen jedweden Hinweises auf Migration (Freunde mit Migrationshintergrund, Akzent, ...) außer seiner Hautfarbe machen ihn sogar zu einem Subjekt der Assimilation. Dennoch begegnet Heinz ihm zunächst – auch aufgrund seiner Fehlinterpretation der Situation – mit Vorurteilen. Dies scheint die Unmöglichkeit der Angleichung (vgl. Mecheril 2006: 136-137) zu untermauern. Letzten Endes und trotz aller Angleichungen an die Mehrheit, bleibt der äußere Eindruck der Fremdheit durch die ethnische Herkunft erhalten, die eine endgültige Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft verhindert.

5.2.1.4. Fazit Serie *Lesezeit*

Als ein über die Jahrgänge der Serie *Lesezeit* gültiges Ergebnis kann festgehalten werden, dass in allen Lehrwerken Migration tendenziell wenig thematisiert und berücksichtigt wird. In allen Textsammlungen und auch in den dazugehörigen Lehrwerken sind kaum Figuren mit Migrationshintergrund auszumachen. Dennoch kann den Lehrwerken ein Bemühen um Internationalität und Multikulturalität nicht abgesprochen werden, da Texte aus verschiedensten Teilen der Welt in die Lehrwerke Eingang gefunden haben.

Diejenigen Diskursfragmente, die im Zusammenhang mit Migration als relevant eingestuft wurden, lassen keine eindeutige Tendenz in der Darstellung von Migrantinnen und Migranten erkennen. In der Textsammlung des ersten Jahrganges werden Personen mit Migrationshintergrund praktisch nur als Nebenfiguren erwähnt: sie sprechen nicht und es werden auch kaum Informationen über diese Figuren herausgegeben. Auch in *Lesezeit 2* bleiben Figuren mit Migrationshintergrund zunächst stumm, finden sich aber in einer gänz-

lich anderen Funktion wieder. Hier wird Migration tatsächlich thematisiert, die Migrantinnen und Migranten werden aber in die Rolle hilfloser Opfer gedrängt, die von der Mehrheit beschützt werden müssen. Sie sind hier keine wirklichen Mitglieder der Gesellschaft, sondern stehen am Rand, sind ‚Gastarbeiter‘ oder Flüchtlinge.

Die Textsammlung der dritten Stufe bietet jedoch ein ganz anderes Bild. In *Spaghetti für zwei* ist Marcel als Migrant dem vorurteilbelasteten Heinz sichtlich voraus. Er kann die Situation besser einschätzen und entscheidet sich dafür, sein Essen zu teilen. Auch mit dem Mädchen Kim wird dem Leser ein selbstsicheres Mädchen präsentiert, das den schwächlichen Max in dessen Fantasie verteidigt. Migrantinnen und Migranten sind hier keine Opfer mehr, sondern übernehmen Initiative und Kontrolle.

In Bezug auf Essers Modell der Sozialintegration lassen sich also keine Trends bestimmen. Manche Figuren mit Migrationshintergrund machen den Eindruck einer individuellen Segmentation oder Marginalität, andere wirken komplett assimiliert. Migrantinnen und Migranten übernehmen verschiedene Rollen, sind Opfer oder großzügige Fremde. Sie sind aber nie diejenigen, von denen Aggression oder Bedrohung ausgeht, was besonders im Hinblick auf die Thematisierung von Migration im zweiten Band von Bedeutung ist. Auch wenn Migrantinnen und Migranten hier als diejenigen beschrieben werden, die die Aggressionen anderer auf sich ziehen, so sind sie nicht aktiv an der Entstehung dieses Hasses beteiligt, was im Hinblick auf die Besprechung xenophober Verhaltensweisen in der Schule besonders bedeutsam ist.

5.2.2. Serie Lesebuch

Die Lesebücher von Robert Killinger gelten seit Jahren und Jahrzehnten als beliebte Lehrwerke für die Sekundarstufe 1. Ihre Verwendung kann schon beinahe als generationenübergreifend beschrieben werden, was durchaus für die Qualität des Lesebuches spricht.

Aufgrund mangelnder Verfügbarkeit wurden zunächst ältere Lesebücher für die Analyse herangezogen. Kurzfristig wurden jedoch die aktuellen Ausgaben der Serie verfügbar, was durchaus zu Veränderungen in den Ergebnissen führte. Dazu jedoch mehr im Fazit zur Serie. An dieser Stelle sei nur gesagt, dass die niedrige Schulbuchnummer und Auflagenzahl durchaus auf wenig Veränderung im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte hindeutet. Seit dem Jahr 1999 wurden jedenfalls kaum inhaltliche Veränderungen vorgenommen. Die wenigen Texte, die hinzugefügt oder entfernt wurden, machen aber für den Bereich der Migration einen merkbaren Unterschied.

5.2.2.1. Lesebuch 1

Das Lesebuch ist in neunzehn Kapitel, oder Themenschwerpunkte, gegliedert. Einer dieser Themenschwerpunkte trägt den Titel *Die anderen (Sind sie wirklich so anders?)*. Dieser Titel und die der darin enthaltenen Geschichten lassen durchaus relevante Diskursfragmente erwarten, die sich als für die Analyse brauchbar erweisen.

Institutioneller Rahmen

Titel	Lesebuch 1
Erhältliche Materialien	LehrerInnenheft
Autoren	Robert Killinger (Hrsg.)
Verlag	öbv & hpt, Wien
Approbiert	Für die 1. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	2241
Vorliegende Ausgabe	2007, 2. Auflage

Analyse relevanter Diskursfragmente

Im Ganzen sind drei Texte dem Migrationsdiskurs zuzuordnen, die auch alle im Kapitel *Die anderen* enthalten sind. Es handelt sich dabei um *Sehen, wo man bleibt* von Marianne Gruber, *Alles war ihr fremd* von Renate Welsh, sowie um den Text *Pepe* von Gudrun Pausewang.¹⁰ Letzterer hat inhaltlich wenig mit Migration zu tun, aber die dazugehörigen Arbeitsaufträge machen den Text zum Teil des Migrationsdiskurses.

Pepe spielt in Südamerika. Es wird erzählt, wie ein Straßenjunge einen Tag mit einer gut situierten Familie verbringt. Sie geben ihm zu essen, er wird neu eingekleidet und fährt mit ihnen zum Strand, wo sie einen schönen Tag verleben. Am Abend wird er jedoch wieder weggeschickt, was Pepe überrascht und enttäuscht. Am Ende rollt er sich vor der Haustür zusammen und schläft auf den nackten Fliesen.

Der Text hat offenkundig wenig mit Migration zu tun und thematisiert eher Armut und Elend. Dennoch wird der Text durch die Verständnisfragen zum Schluss in diesen Kontext gerückt. Die Fragen lauten wie folgt:

Was hat Pepe gedacht? [Anm.: Er ist überrascht, dass er wieder weggeschickt wird, weil er angenommen hat, dass er bleiben könne.]
Gibt es bei uns ähnliche Schicksale wie das von Pepe?
Wie leben bei uns Gastarbeiter und Flüchtlinge?
(Lesebuch 1: 46)

¹⁰ Alle drei Texte sind im Anhang enthalten.

Die Fragen zielen eindeutig in die Richtung, dass Gastarbeiter und Flüchtlinge in Österreich ein ähnliches Schicksal ereilt wie Pepe in der Geschichte. Dies mag zwar eine problematische Grundannahme sein, wenn man bedenkt, dass diese beiden Gruppen eigentlich nicht vergleichbar sind und unter ganz anderen Umständen immigrieren. Auch der Begriff des Gastarbeiters ist eigentlich nicht mehr zeitgemäß. In diesem Kontext macht er aber durchaus Sinn. Denn mit Blick auf die Erfahrung, die Pepe in der Geschichte macht, sind die Schicksale von Gastarbeitern, Flüchtlingen und auch des kleinen Pepe durchaus vergleichbar. Wie von Pepe wird auch von Gastarbeitern und Flüchtlingen erwartet, dass sie wieder dorthin zurückkehren, von wo sie hergekommen sind, sobald dies möglich ist. Man gibt ihnen zu essen, Kleidung, sie haben vielleicht die Gelegenheit, sich Geld zu verdienen, durch ihre Arbeit ihre Familien zu unterstützen und zu einem eigenen kleinen Vermögen zu gelangen, aber sie werden nie wirklich Teil der Gesellschaft. In diesem Kontext ist auch die Fragestellung „Gibt es bei uns ähnliche Schicksale wie das von Pepe?“ zu sehen. Denn wer ist in diesem *Wir* enthalten, welches hier vorausgesetzt wird? Die Gastarbeiter sind es nicht, denn sie sind Gäste und werden als solche nicht Teil des Kollektivs. Somit sind mit den in der Frage angesprochenen Schicksalen eben Gastarbeiterschicksale/Flüchtlingsschicksale gemeint, die aber nicht wirklich Teil der Gesellschaft sind. Ihnen wird vielleicht geholfen, aber nur solange wie nötig. Das Ziel der Hilfe ist die Heimkehr der Fremden.

Wie falsch diese Annahme in Bezug auf die Gastarbeiter war, hat sich inzwischen schon gezeigt. Die zugezogenen Arbeitskräfte kehrten nicht einfach in ihre Heimat zurück. Viele blieben und ihre Familien kamen nach Österreich. Die Terminologie und die Problematik, die hier angesprochen wird, ist demnach schon beinahe antiquiert, was aber nicht bedeutet, dass das Problem selbst – die Unerwünschtheit und die fehlende Bereitschaft zur Aufnahme und Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und Flüchtlingen seitens der österreichischen Bevölkerung und des Staates – an Bedeutung verloren hätte.

Marianne Gruber erzählt in *Sehen, wo man bleibt* von den Problemen eines jungen Migranten namens Jurko Dimidrević, der beinahe seine Lehrstelle verliert, weil er gezwungen ist, die Hofarbeit für seinen kranken Vater zu übernehmen. Dadurch, dass er schlussendlich seine Probleme offenbart und bei seinem Vorgesetzten auf Verständnis stößt, gelingt es seine Pflichten in Familie und Beruf zu vereinbaren.

In Bezug auf Essers Modell der Sozialintegration sind einige Informationen im Text enthalten. Jurkos Eltern bewirtschaften einen kleinen abgelegenen Hof, sein Bruder ist beim Bundesheer. Er selbst ist Installateurslehrling, muss aber zurzeit aufgrund einer

Verletzung des Vaters auch die Kühe versorgen und andere Tätigkeiten in der Landwirtschaft übernehmen. Über die anderen Geschwister ist nichts bekannt. Das Bildungsniveau der Familie dürfte also nicht allzu hoch sein, insbesondere wenn man bedenkt, dass Jurko als Installateurslehrling als Hoffnung der Familie dargestellt wird, weil er die Chance hat, etwas anderes als Hilfsarbeiter zu werden.

Im Text werden keine anderen Sprachen als Deutsch gesprochen oder erwähnt, dennoch werden Verständigungsschwierigkeiten der Familie, und auch Jurkos, durchaus thematisiert. „Wer nicht gut reden kann, hat gar keine Stimme im Dorf, und in einer Sprache, die nicht die Muttersprache ist, kann er wahrscheinlich nichts erklären.“ (Lesebuch 1: 47), denkt der Geselle an Jurkos Arbeitsplatz. Dies ist jedoch durchaus als Zuschreibung zu verstehen, denn als Jurko sich endlich überwindet, seine Probleme anzusprechen, oder besser: hinauszuschreien, sind kaum Unterschiede im Sprachgebrauch im Vergleich zum Gesellen auszumachen.

„Der Vater hat sich den Arm gebrochen“, brüllte er plötzlich los, „der Bruder ist beim Bundesheer, ich muss in der Früh die Stallarbeit machen. Aber alles, was interessiert, ist Pünktlichsein. Ich bin keine Maschin’“. (Lesebuch 1: 48)

Jurkos Schweigen über seine Situation verschlimmert diese zwar erheblich, dennoch ist dieses Verhalten nicht als ungewöhnlich zu betrachten. Denn auch der Geselle gibt zu, dass es schwierig ist, seinen Stolz zu überwinden, Probleme einzugestehen und um Hilfe zu bitten.

In Bezug auf Interaktion ist zu sagen, dass Jurko der einzige Migrant in der Geschichte ist, der tatsächlich in Erscheinung tritt. Er interagiert nur mit Angehörigen der Majorität, wenn auch nicht reibungslos. Aus der Sicht des Gesellen wird auch die Stellung von Jurkos Familie in der Dorfgemeinschaft beschrieben, welche durchaus problematisch ist. Sie scheinen in vielen Bereichen Außenseiter zu sein und in manchen Belangen wird wohl keine Rücksicht auf sie genommen. Dennoch ist der Geselle sofort dazu bereit, Jurko andere Arbeitszeiten zu vermitteln. Freundschaften werden jedoch keine beschrieben.

Eine Identifikation mit der österreichischen Gesellschaft kann aufgrund der Ableistung des Präsenzdienstes des Bruders beim Bundesheer durchaus angenommen werden, wird aber außer durch diesen Umstand nicht thematisiert. Eine vollkommene Akzeptanz seitens der Dorfgemeinschaft scheint aber nicht gegeben zu sein.

Renate Welshs Geschichte *Alles war ihr fremd* beschreibt die Situation eines österreichischen Mädchens, das in Rumänien aufgewachsen ist. Sie ist zwar keine Rumänin, wie sie selbst sagt, aber sie hat auch keinen Bezug zur Heimat ihrer Vorfahren. Ihre Eltern hatten beschlossen, nach Österreich auszuwandern, obwohl sie selbst noch nie in Österreich gelebt hatten. In der Wiener Schule fühlt sich das Mädchen nicht wohl, ihre Klassenkameraden sehen in ihr eine Fremde und Hilfsbedürftige: immer wieder werden gut und/oder böse gemeinte Angebote gemacht (Kleidung, Essen u. ä.). In Wien ist sie die Rumänin, in ihrer Heimat Rumänien wurde sie mitunter als Deutsche betrachtet.

Für den Bereich der Platzierung können nicht viele Informationen aus dem Text gewonnen werden. Maria ist Schülerin, die Berufe ihrer Eltern werden nicht genannt. Offenbar ist die Familie eher arm, denn manche Almosen der anderen Schülerinnen und Schüler und deren Eltern werden angenommen. Aussagen über das Bildungsniveau können aber keine gemacht werden.

Die Akkulturation der Familie dürfte noch nicht sehr weit fortgeschritten sein. Maria wird aufgrund ihrer schlechten Deutschkenntnisse in der Schule verlacht, auch wenn im Text selbst keine Beispiele für sprachlich inkorrekte Äußerungen gegeben sind. Gemeinsame Interessen oder Freundschaften mit Angehörigen der Majorität sind offenbar nicht vorhanden. Maria ist vielmehr eine Außenseiterin, die sich in der Pause auf dem Klo verstecken muss, um ihre Ruhe zu haben. Auch die Familie als Ganzes wirkt eher isoliert, da sie nur in der Rolle einer Hilfsempfängerin geschildert wird.

Aufgrund ihrer Probleme kann sich Maria nicht mit Österreich und Wien identifizieren. Ihre Eltern sehen Österreich als ihre Heimat, in die sie schon lange zurückkehren wollten. Maria bezeichnet aber Rumänien wiederholt als ihr Zuhause.

Interpretation und Schlussfolgerungen

Lesebuch 1 stellt in drei Diskursfragmenten vor allem den Bezug zwischen Außenseitertum und Migration her. Maria ist in der Schule nicht beliebt und schottet sich auch von den anderen ab. Jurkos Familie hat Probleme, die vor allem aus der Sicht des Gesellen in Beziehung zu ihrer Rolle innerhalb der Dorfgemeinschaft gestellt werden, und die Situation Pepes, die mit Gastarbeitern in Österreich in Beziehung gebracht wird, spricht Bände in Bezug auf die Stellung von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Hier wird diese indirekt als Duldung auf Zeit definiert.

Gerade die fehlende soziale Einbettung der Figuren mit Migrationshintergrund lassen Migrantinnen und Migranten als sozial isoliert erscheinen. Es bestehen keine Freund-

schaften, oder Ehen, mit Vertretern der Majorität, obwohl durchaus freundliche Gesten geschildert werden. Hier ist zum Einen der Geselle zu nennen, der Jurko nicht fortschickt, sondern sich um bessere Arbeitszeiten bemühen will. Auch die Mädchen und deren Eltern in *Alles war ihr fremd* versuchen, Marias Familie unter die Arme zu greifen. Dennoch kann in keiner Geschichte von wirklicher Freundschaft die Rede sein. Ebenso ist in keiner Geschichte von einer Identifikation der Hauptfiguren mit dem Aufnahmeland zu lesen, obwohl doch einige Aspekte für eine solche Identifikation anderer Figuren mit Österreich sprechen: so etwa die österreichische Staatsbürgerschaft von Jurkos Bruder und die Ableistung des Präsenzdienstes, die starke Identifikation von Marias Eltern mit Wien als Heimat ihrer Vorfahren, oder auch Pepes Wohlbehagen im Kreis der Familie.

Die Leistung der Angleichung in bestimmten Bereichen ist insbesondere an der Sprache festzumachen. Die deutsche Sprache ist die einzige Sprache, die in den Geschichten relevant ist und genannt wird. Sie ist das einzige Medium der Interaktion und Kommunikation, andere Sprachen kommen einfach nicht vor. Es werden zwar sprachliche Probleme geschildert, aber nie im Text selbst kenntlich gemacht. Auch Gespräche von Migrantinnen und/oder Migranten untereinander werden nicht gezeigt.

Zusammenfassend kann für *Lesebuch 1* eine Tendenz zur Marginalisierung von Migrantinnen und Migranten festgehalten werden. Sie können mit Angehörigen der Majorität kommunizieren, unterhalten aber keine Freundschaften sowohl innerhalb als auch außerhalb der Mehrheitsgesellschaft – zumindest kommen keine in den Geschichten vor. Die migrantischen Figuren nehmen auch im Bereich der Platzierung keine relevanten Schlüsselfunktionen ein und werden generell eher als bodenständige Arbeiter dargestellt.

5.2.2.2. Lesebuch 2

Auch das Lesebuch des zweiten Jahrganges beinhaltet thematische Blöcke, die im Hinblick auf die Zielsetzung der Analyse sehr vielversprechend wirken. So sind Kapitel mit den Benennungen *Arme Kinder*, *Krieg und Frieden*, aber auch *So leben andere* enthalten. Im Gegensatz zu den Büchern der anderen Jahrgangsstufen ist auch ein Kapitel mit dem Titel *Online* enthalten, welches sich mit Computern und dem Internet beschäftigt.

Institutioneller Rahmen

Titel	Lesebuch 2
Erhältliche Materialien	LehrerInnenheft
Autoren	Robert Killinger (Hrsg.)
Verlag	öbv & hpt, Wien
Approbiert	Für die 2. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	621
Vorliegende Ausgabe	2003, 3. Auflage

Analyse relevanter Diskursfragmente

In Peter Härtlings *Der gelbe Junge*¹¹ wird die Geschichte eines vietnamesischen Jungen geschildert, der im Alter von fünf Jahren von der Familie Dobler adoptiert wird. Aufgrund seiner Hautfarbe und seiner Adoption wird er in der Schule zum Außenseiter, zum „gelben Jungen“.

Augrund seiner frühen Adoption sind in Mark Doblers Fall natürlich alle objektiven Faktoren einer individuellen Assimilation feststellbar. Er geht wie alle anderen Kinder zur Schule, wo er aber aufgrund seines Äußeren auffällt. Es scheint also wenige bis gar keine anderen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu geben. Mark ist jedenfalls der einzige, der in der Geschichte beschrieben wird. Mark spricht zum Zeitpunkt seines Schuleintritts sehr gut Deutsch. In Situationen, in denen er von anderen Kindern beschimpft und geärgert wird, ist sein Sprachgebrauch nie ein Thema, was darauf hindeutet, dass sich dieser nicht von dem der anderen Kinder unterscheidet. Seine Freundschaft zu seiner Stiefschwester Renate ist sehr innig. Es wird auch erwähnt, dass er in der dritten Klasse beinahe Klassensprecher geworden wäre, was auf Freundschaften innerhalb der Klasse hindeuten kann.

¹¹ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

Für den Bereich der Identifikation ist für Mark ein zwiespältiges Verhältnis zur Aufnahmegesellschaft feststellbar. Innerhalb seiner Familie fühlt er sich wohl, weil er akzeptiert wird, wie er ist. Für andere ist er zunächst nur „der Gelbe“, sie lassen ihn spüren, dass er anders ist. Ein Lehrer weist seine Klassenkameradinnen und -kameraden auf Marks besonderen Status als Adoptivkind und seine Herkunft hin, was ihn möglicherweise erst zur Außenseiterfigur und Attraktion für andere Kinder macht. In Marks Träumen ist er auch Jahre später, als er schon viel beliebter und mit Sicherheit auch ein akzeptiertes Mitglied der Klassengemeinschaft ist, immer noch auf der Flucht vor einer Horde Schulkinder, die ihn als gelben Jungen beschimpfen. Daher fühlt er sich wohl immer noch nicht voll der Mehrheitsgesellschaft zugehörig.

Der gelbe Junge zeigt, dass trotz einer weitgehenden Akkulturation und Assimilation in vielen Fällen ein Bewusstsein über das Anderssein bestehen bleibt. Die Hautfarbe macht Mark zu einem Fremden, obwohl er sich in allen Bereichen seines Lebens eigentlich der Mehrheitsgesellschaft zugehörig sehen sollte. Die Askription von Fremdheit beruht aber auf eben solchen Äußerlichkeiten. Daher ist Mark wohl ein Beispiel für die „Unmöglichkeit der Angleichung“, die Mecheril in seinem Aufsatz konstatiert, die letztendlich auch als Rassismus bezeichnet werden kann (vgl. Mecheril 2006: 136-137).

Im Kapitel *Arme Kinder* ist eine Erzählung über ein paar Tage im Leben von zwei „Zigeunermädchen“, wie sie im Text beschrieben werden, enthalten. Pimmi und Nauka sind in der Geschichte *Die schwarzen Weiber*¹² auf dem Rückweg zu einem Steinbruch, in welchem ihre Familie und weitere Angehörige ihrer Gruppe lagerten. Auf dem Weg dorthin verlaufen sie sich und geraten in einem Dorf in eine Hochzeitsgesellschaft. Dort erfahren sie, dass die Zigeuner fort sind und die Männer unter ihnen verhaftet wurden, weil sie angeblich Vieh gestohlen hatten. Die Mädchen dürfen in einer Scheune übernachten. Im zweiten abgedruckten Teil der Erzählung treffen sie im Wirtshaus eines anderen Dorfes auf Panelon, einen alten, geistig verwirrten Zigeuner aus ihrer Gruppe und fahren gemeinsam mit ihm auf seinem Wagen weiter. In diesem Dorf sind sie allerlei Anfeindungen ausgesetzt. Das Thema, welches in den Arbeitsaufgaben zum Text vorrangig behandelt wird, ist das Auftreten von Vorurteilen und welche Menschen davon betroffen sind.

Aus der Erzählung wird deutlich, dass Nauka und Pimmi keinesfalls als integriert oder assimiliert anzusehen sind, was aber vor allem auf den Reaktionen und Anfeindungen

¹² Dieser Text ist im Anhang enthalten.

seitens der Dorfbevölkerungen beruht. In der Analyse wird deutlich, was sie so anders macht.

Im Bereich der Platzierung ist festzuhalten, dass Nauka und Pimmi, obwohl sie noch Kinder sind, schon am Familieneinkommen beteiligt sind. Ein Schulbesuch wird nicht dargestellt und scheint aufgrund des nomadischen Charakters der Gemeinschaft eher unwahrscheinlich. Die beiden Mädchen verirren sich auf dem Rückweg aus einem Dorf, in dem sie Spitzen verkauft haben, die sie vielleicht selbst, aber wahrscheinlich gemeinsam mit anderen Frauen ihrer Gruppe gefertigt haben. Die Zigeuner, so wie sie in diesem Text dargestellt werden, entsprechen allem Anschein nach dem althergebrachten Bild von fahrenden Handwerkern und Händlern, die vorrangig vom Verkauf von selbstgemachten Waren wie etwa Körbe, Besen etc. leben. Sie sind also in keiner gesellschaftlich anerkannten oder geschätzten Position des Arbeitsmarktes, was auch besonders deutlich wird, als die beiden Mädchen auf Panelons Wagen beschimpft werden:

Ihr fahrt wohl den ganzen Tag nur spazieren, ihr Zigeuner?“, fragte ein Junge.

[...]

„Geh, die sind doch nur faul und wollen nicht arbeiten!“, rief ein anderer Junge. „Bettelvolk ist das, dreckiges Lumpenpack. Vor denen hab ich keine Angst.“
(Lesebuch 2, S.30)

Zur Kulturation der beiden ist zu sagen, dass ihnen weit mehr kulturelle Andersheit zugeschrieben als tatsächlich dargestellt wird. Die beiden Mädchen haben andere Aufgaben innerhalb des Familienverbandes, der wohl gänzlich anders organisiert ist als vergleichbare Strukturen der Familien in den Dörfern. Über die genaue Zusammensetzung der Gemeinschaft und das Leben innerhalb dieser Gruppe wird aus dem Text aber nicht viel bekannt. Die Mädchen sprechen fließend Deutsch, auch wenn einige „zigeunersprachliche“ Ausdrücke, wie diese in Fußnoten beschrieben werden, durchaus vorkommen und ihr Sprachgebrauch ab und zu etwas seltsam Feierliches beinhaltet. Die beiden Mädchen scheinen sehr gottesfürchtig zu sein, aber auch abergläubische Gebräuche werden dargestellt. Die Kinder der Dorfbevölkerung schreiben ihnen Hexenkräfte zu, die Mädchen sind sich auch durchaus bewusst, dass Zigeuner in diesem Licht gesehen werden. Auch die Vorurteile und Anschuldigungen sind sie bereits gewohnt und wissen, wie sie damit umgehen müssen, um nicht noch mehr Ärger zu provozieren. Sie wirken sehr viel erwachsener als die Dorfkin- der, die sich wahrscheinlich in einem ähnlichen Alter befinden.

Wie schon deutlich gemacht wurde sind die Interaktionen mit Angehörigen der Mehrheitskultur vor allem durch Argwohn und Anschuldigungen gekennzeichnet. Es gibt

aber auch Menschen, die es durchaus gut mit ihnen meinen, welche jedoch auch nicht frei von Vorurteilen gegenüber den ‚Zigeunern‘ sind. So etwa das Mädchen, das sie in der Scheune übernachten lässt, oder der Wirt im zweiten Dorf, der ihnen Limonade schenkt. Beide handeln freundlich, lassen aber durchaus erkennen, dass die Zigeuner ihnen nicht ganz geheuer sind.

Die Probleme, mit denen die beiden Mädchen konfrontiert sind, und auch die Verhaftung aller männlichen ‚Zigeuner‘ lässt es kaum zu, dass die Mädchen sich mit der Mehrheitsgesellschaft identifizieren können. Ihr Leben spielt sich mehrheitlich am Rande der Gesellschaft in einem nomadischen Lebensstil ab, der es kaum erlaubt, sich in die Gesellschaft einzubringen. Die Interaktion ist wohl auf ein Minimum beim Verkauf von Waren reduziert. Auch das Schimpfwort „Gadsche-Kinder“, welches Pimmi gegen Ende der Geschichte verwendet, deutet daraufhin dass sie sich mit den ‚Zigeunern‘, als Gegensatz zu allen ‚Nicht-Zigeunern‘, identifiziert. (vgl. Lesebuch 2 2003: 35)

Im Kapitel *Online* sind mehrere Figuren mit Migrationshintergrund vertreten, aber auch das Thema Migration und Fremdenhass wird thematisiert. In Jordan Crays Erzählung *Attentat*¹³, die in Florida spielt, kommen zwei Jugendliche zufällig auf die Spur eines terroristischen Netzwerkes, welches Attentate auf asiatische Einwanderer verübt. Sie geraten zufällig in einen Chatroom, in welchem über Stadtplanung gesprochen wird, welche sich letztlich als Umgestaltung im Sinne von Anschlägen auf Restaurants und ähnliche Einrichtungen, die von Zuwanderern betrieben werden, herausstellt. Die beiden Jugendlichen sind Randy und Maya, eine Halbvietnamesin, die Randys Computer repariert und ihm somit den Zugang zu dem Chatroom ermöglicht.

Im Chatroom selbst werden vereinzelt rassistische Bemerkungen geäußert, die aber von anderen Chatteilnehmern sofort unterbunden werden. Es wird nicht ganz klar, ob alle oder nur einige der chattenden Menschen Teil des terroristischen Netzwerkes sind, denn die Terroristen scheinen penibel darauf bedacht zu sein, ihre Absichten hinter Codes und Andeutungen verstecken zu wollen. Es wird aber durchaus deutlich, dass Migrantinnen und Migranten von manchen Chatteilnehmern nicht gern gesehen werden. Es wird über asiatische und indische Restaurants gelästert, die Geschäfte verdrängen und eine Belästigung darstellen würden. Auch der Anschlag selbst verläuft unspektakulär, bis zu dem Zeitpunkt, als die Bombe zündet. Offener Fremdenhass in Form von Parolen oder direkten

¹³ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

Beschimpfungen wird kaum wiedergegeben. Nur ein „Scherz“ einer Chatroomteilnehmerin stellt eine solche Beschimpfung dar.

„Mami, Mami, ich will noch so’n Feuerwerk sehen!!“
„Sei ruhig, Kind, heute Abend kommen ja die Thais dran und morgen die Saris!“
(Lesebuch 2 2003: 112)

Dieser Witz wird auch in den Verständnisfragen am Schluss des Textes thematisiert.

In dem Restaurant, in welchem der Anschlag schlussendlich verübt wird, verkehren vorrangig Fabrikarbeiter, und zwar, wie Randy es ausdrückt, „alles Asiaten“ (Lesebuch 2 2003: 117). Hier wird deutlich, dass die Mehrheit der dargestellten Immigranten und Immigrantinnen zwar einer Beschäftigung nachgeht, aber eben eher einfachere Tätigkeiten ausübt. Mayas Familie ist hier anders. Maya selbst wird als kluges und auch starkes Mädchen beschrieben. Sie geht mit Randy zusammen in die Schule, aus dessen Sicht die Geschichte erzählt wird. Ihre Mutter ist Bildhauerin, ihr Bruder studiert am MIT (Massachusetts Institute of Technology), einer berühmten amerikanischen Hochschule. Randys Eltern sind offenbar beeindruckt, und als Randy die Kunstwerke von Mayas Mutter als „Haufen Steine“ beschreibt, sind sie sichtlich peinlich berührt. Mayas Sprachgebrauch unterscheidet sich von Randys insofern, als dass sein Vater überwältigt ist, dass Randy tatsächlich jemanden kennt, der „ein paar sinnvolle Sätze aneinanderreihen konnte, ohne das Wort ‚cool‘ zu benutzen“ (Lesebuch 2 2003: 112). Sie scheint also eine merklich gepflegtere Sprache zu benutzen als Randys andere Freunde. Ihr Umgang mit Randy ist selbstverständlich und problemlos, wahrscheinlich sind sie sogar Freunde. Gemeinsam versuchen sie, die Terroristen zu enttarnen und reißen gemeinsam von zuhause aus um sich mit einem der Terroristen zu treffen.

Im selben Kapitel werden noch weitere Figuren mit Migrationshintergrund genannt. In der Erzählung *Der Ruf der Schlange*¹⁴ treten die Figuren Kolja, Björn und Achmed sowie mehrere Vertreter der Majorität auf. Es handelt sich hier um mehrere Teilnehmer einer LAN-Party, bei der die Jungen ein neuartiges Spiel spielen.

In Bezug auf Essers Modell der Sozialintegration und im Besonderen im Bereich der Kulturation ist hier zu sagen, dass Jungen verschiedener ethnischer Herkunft gemeinsam einer Freizeitbeschäftigung nachgehen, die allen Spaß bereitet. Es gibt keine sichtbaren Ungleichheiten oder Strukturen in der Gruppe, alle scheinen gleichberechtigt zu sein. Nur Achmed sticht durch die wiederholte Verwendung der Silbe „ey“ in seinem Sprachgebrauch etwas heraus. Aber auch andere Figuren verwenden diese Interjektion. Außer

¹⁴ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

diesen beiden Beobachtungen kann jedoch nicht viel mehr aus der Geschichte in Bezug zu Migration gesetzt werden.

Interpretation

Die Darstellung von Menschen mit Migrationshintergrund in *Lesebuch 2* ist vielfältig und im Vergleich mit anderen Lehrwerken auch relativ umfangreich in der Anzahl von relevanten Diskursfragmenten. Es werden vor allem Migrantinnen und Migranten dargestellt, die sich in den beschriebenen Bereichen sehr der Majorität angepasst haben oder sich zumindest nicht nennenswert unterscheiden. Hier zu nennen sind beispielsweise Maya, Mark Dobler und die Jungen auf der LAN-Party. Auf der anderen Seite stehen die ‚Zigeunermädchen‘, die schon aufgrund ihrer Lebensweise nicht in die Mehrheitsgesellschaft einzugliedern sind und schlussendlich auch kaum Interesse daran haben werden, da die Angehörigen dieser Gesellschaft ihnen fast ausschließlich mit Argwohn und Anfeindungen begegnen.

Noch stärkere Konsequenzen hat das bloße Anderssein für die Fabrikarbeiter in *Das Attentat*. Ihr Status als Immigranten macht sie zum Ziel für terroristische Anschläge, während Maya und ihre Familie auf Wertschätzung und Gegenliebe seitens Randys Familie stößt, was vor allem auf ihre Bildung zurückzuführen ist. Mayas Familie verfolgt die Ziele und beruflichen Laufbahnen, die im Allgemeinen als erstrebenswert erachtet werden und erntet dafür Anerkennung und Akzeptanz.

In den Texten des Kapitels *Online* werden Figuren mit Migrationshintergrund geschildert, die ohne Angst und ohne Komplikationen mit Angehörigen der Mehrheit interagieren, kommunizieren und auch ihre Freizeit verbringen. Es werden keine kulturellen Widersprüche dargestellt und auch keine gesellschaftlichen Probleme – außer dem offensichtlichen Fremdenhass und Terrorismus in *das Attentat* – thematisiert. Dies ist insofern von Bedeutung als dies in früheren Ausgaben dieses Lehrwerkes anders war. In der Ausgabe von 1999, die aufgrund von Problemen in der Verfügbarkeit dieses Lehrwerkes zunächst für die Analyse herangezogen wurde, waren die Texte *das Attentat* und *der Ruf der Schlange* nicht enthalten. Dafür war aber ein Text gegeben, der sich mit kulturellen Differenzen, Isolation und dem Streben nach Assimilation auseinandersetzt. In der Erzählung *Güler will kein Kopftuch mehr* (Lesebuch 2, 1999: 80-84) wird das Schicksal eines 15-jährigen Mädchens in einer türkischen Familie in Wien Ottakring geschildert, die genau die Probleme durchmacht, die in Österreich im Zusammenhang mit islamischen Frauen oft diskutiert und medial verarbeitet werden: Unterdrückung, keine Selbstbestimmung,

Zwangsheirat und Kopftuchzwang. Der Eindruck einer Parallelgesellschaft, die sich den geltenden Gesetzen in vielen Bereichen entzieht und ihre weiblichen Mitglieder unterdrückt, wird vermittelt. Dieser Text ist aber der Überarbeitung zum Opfer gefallen und ist in der aktuellen Ausgabe nicht mehr enthalten, was durchaus zu bedauern ist, denn er bietet viele Ansatzpunkte, die zur Beschäftigung mit Migration anregen.

Andererseits gibt es aber auch gute Gründe für die Entfernung dieses Textes aus dem Lesebuch. Denn gerade Schülerinnen, die ein Kopftuch tragen, geraten durch diese Art der Thematisierung möglicherweise unter Druck. Im Text versucht Güler mit dem Ablegen des Kopftuches einen Schritt zu setzen, der sie österreichischen Mädchen näher bringen soll. Sie erlebt das Kopftuch als ein sichtbares Symbol ihrer Fremdheit, welches ihrer Aufnahme in die Mehrheitsgesellschaft im Wege steht. Das Kopftuch als Zeichen ihrer Religion, aber auch als sichtbares Zeichen der Zwänge, die ihr ihre Familie auferlegt, bedeutet für sie eine Kennzeichnung als Fremde im Sinne des Konzepts des Otherings, welches erläutert, wie „die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird, welches anders als das fremde ‚Nicht-Wir‘ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert“ (Mecheril u. a. 2010: 42). In Schulklassen treffen aber Kopftuch tragende Schülerinnen auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, die keines tragen. Hier sollte die im Text vorhandene Abgrenzung von Gruppen anhand des Kopftuches zwischen einem Kopftuch tragenden ‚Nicht-Wir‘ welches einem österreichischen ‚Wir‘ ohne Kopftücher gegenübergestellt wird, vermieden werden, da die Gefahr besteht, Schülerinnen muslimischen Glaubens auszugrenzen.

5.2.2.3. Lesebuch 3

Institutioneller Rahmen

Titel	Lesebuch 3
Erhältliche Materialien	LehrerInnenheft
Autoren	Robert Killinger (Hrsg.)
Verlag	öbv & hpt, Wien
Approbiert	Für die 3. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	1074
Vorliegende Ausgabe	2004, 3. Auflage

Analyse relevanter Diskursfragmente

In *Lesebuch 3* sind nicht wie in den Lehrwerken der ersten und zweiten Klassen thematische Blöcke enthalten, die die Beschäftigung mit Migration nahelegen würden. Im gesamten Lehrwerk sind zwei Texte enthalten, die zweifelsfrei dem Migrationsdiskurs zugeordnet werden können. Es handelt sich hierbei um W.J.M. Wippersbergs *Die Flucht* und Andreas Schlüters *Besuch aus der Ferne*.¹⁵

Die Flucht ist einem Kapitel mit dem Titel *Ich weiß weder aus noch ein* zugeordnet. Die Erzählung beschreibt den Versuch des zwölfjährigen Ivo Goran, sich heimlich von Wien aus nach Jugoslawien zu seiner Mutter durchzuschlagen, die in der Heimat ihre alte Mutter pflegt. An der österreichisch-jugoslawischen Grenze wird er aufgegriffen, entkommt jedoch und trifft auf zwei ortsansässige Kinder, die ihm den besten Weg über die Grenze zeigen.

Die Familie Goran besteht aus den beiden Elternteilen, Ivo und zwei jüngeren Geschwistern. Die Großmutter lebt in Jugoslawien. Die zwei jüngsten Geschwister sind mit der Mutter bei ihr um die alte Frau zu pflegen. Ivos Vater ist Hilfsarbeiter in Wien, Ivo selbst besucht seit zwei Jahren die Schule in Wien und hat nun auch die Aufgabe der Haushaltsführung übernommen, da seine Mutter nicht zu Hause ist. Die Erstsprache der Familie ist Kroatisch, Ivos Deutschkenntnisse sind aber offenbar sehr gut, da er sich ohne Kommunikationsschwierigkeiten mit österreichischen Kindern und den Zollbeamten unterhalten kann und, nach eigenen Angaben, üblicherweise für einen Österreicher gehalten wird. Außerdem hebt sich sein Sprachgebrauch deutlich von dem radebrechenden Stil Kostas ab, einem makedonischen Lastwagenführer, der Ivo bis zur Grenze mitnimmt und mit dem Ivo sich auf Deutsch unterhält. Allerdings ist einer der Gründe weswegen er nach Jugoslawien will, der, dass er oft als „Tschusch“ beschimpft wird, was gegen seine eigene These spricht.

Außer diesen Informationen ist nur wenig für die Analyse Brauchbares enthalten. Ivo flieht vor den Zollbeamten, da er keinen Reisepass mit sich führt und von seinem Vater schon als abgängig gemeldet wurde. Er kundschaftet den besten Weg über die Grenze aus und erfährt Hilfe von zwei Kindern, die an der Grenze wohnen. Er wartet bis in die Nacht und liegt im nassen Gras und träumt von seiner Kindheit und Jugoslawien. Äußerst interessant ist jedoch, dass in der Schilderung des Grenzgebietes deutlich wird, dass die Grenze vor allem für die Menschen die direkt dort leben, nur wenig Bedeutung hat. Menschen pendeln ohne Ausweis und Schwierigkeiten Tag für Tag hin und her, Besitzungen befinden

¹⁵ Beide Texte sind im Anhang enthalten.

sich auf beiden Seiten der Grenze – sowohl von österreichischen als auch jugoslawischen Menschen. Es wird sogar erwähnt, dass die Grenze vor Jahren gar nicht existierte, was den imaginären und willkürlichen Charakter von Staatsgrenzen nur umso deutlicher macht. Außerdem sollte festgehalten werden, dass die Zollbeamten auch in dieser Geschichte wieder von Gastarbeitern sprechen und sich so eines Terminus bedienen, der den Versuch einer Integration und Assimilation von vornherein als vergeblich und sinnlos erscheinen lässt. Denn Gäste gehen wieder, auch wenn sie noch so gut Deutsch sprechen. Die Majorität und der Staat müssen sich weder um ihr Wohlergehen noch um ihre gesellschaftliche Stellung allzu viele Gedanken machen.

Besuch aus der Ferne ist die Fortsetzung eines Textes aus *Lesebuch 2 (Der Ruf der Schlange)* und ist dem Kapitel *Fantasiegeschichten* zugeordnet. Die Ausgangsposition des ersten Textes war gemeinsames Computerspielen der Jugendlichen, bei dem urplötzlich ein seltsames Spiel auftauchte und eine Schlange aus dem Computerspiel mit den Jugendlichen kommunizierte. Nun, im zweiten Teil, sind die Jugendlichen offensichtlich in das Spiel hineingezogen worden und befinden sich in einem antiken Maya-Tempel. Sie treffen auf seltsame Wesen, mit denen sie sich über ihrer Namen und Herkunft unterhalten.

In der Geschichte ist immer noch dasselbe Personeninventar wie in *Lesebuch 2* gegeben. Es gibt mehrere Figuren mit Migrationshintergrund, die untereinander und mit den anderen Jugendlichen befreundet sind. Sie haben gemeinsame Interessen und gehen diesen zusammen in ihrer Freizeit nach. Sie sprechen alle Deutsch und ihr Sprachgebrauch unterscheidet sich auch nicht von dem der anderen, obwohl Achmed immer noch dazu neigt, die Silbe „ey“ zu verwenden. Allerdings tätigen die meisten Figuren kaum Äußerungen.

Über die Figuren, ihre Familien, den Bereich der Identifikation oder die Platzierung der Eltern auf dem Arbeitsmarkt wird nichts erwähnt. Erwähnenswert ist, dass ausgerechnet Kolja nicht weiß, wer die Maya sind und von Jennifer belehrt wird. Diese Erklärung ist aber natürlich wichtig um das Verstehen der Situation für den Leser zu gewährleisten.

Interpretation

In *Lesebuch 3* sind zwei Diskursfragmente unterschiedlicher Art enthalten. In *Die Flucht* wird Migration zum Thema, da Jurko versucht, in seine Heimat zurückzugelangen. Die Trennung von der Familie wird somit als Diskursstrang aufgenommen und literarisch verarbeitet. In Andreas Schlüters Fantasiegeschichte geschieht nichts dergleichen. In seiner Geschichte sind Figuren mit Migrationshintergrund nur durch Namen zu erkennen. Sie

sind vollständig in der Gruppe integriert. Ihre Herkunft, ihr ethnischer Hintergrund oder ihre Deutschkenntnisse sind nie ein Thema innerhalb der Gruppe oder ein relevantes Element für die Geschichte. Das macht diese Figuren zu vollständig assimilierten Charakteren, da sie jederzeit gegen andere Figuren, auch ohne Migrationshintergrund, ausgetauscht werden können, ohne die Geschichte selbst zu verändern. Es wird zwar nichts über ihre Familiensituation oder andere Bereiche ihres Lebens bekannt, aber innerhalb des Rahmens, den die Geschichte vorgibt, ist ihr Migrationshintergrund für die Geschichte absolut vernachlässigbar. Eine mögliche multiple Inklusion wird nicht angedeutet, daher kann für diese Figuren von einer vollständigen individuellen Assimilation ausgegangen werden.

5.2.2.4. Fazit Serie *Lesebuch*

Die Darstellung und Thematisierung von Migration, sowie von Migrantinnen und Migranten in den Lehrwerken der Serie *Lesebuch* sind sehr unterschiedlich. Eine durchgehende Präferenz der Darstellung von assimilierten Menschen mit Migrationshintergrund kann nicht festgestellt werden, obwohl auch solche Figuren vorkommen. Es fällt jedoch auf, dass die neueren Teile der Lesebücher, die nicht in den älteren Versionen der Lesebücher vorhanden waren, eine Tendenz zur Assimilation aufweisen. Sowohl in *Das Attentat* als auch in den Texten von Andreas Schlüter sind deutliche Anzeichen für eine solche erkennbar. Auch wurde der Text *Güler will kein Kopftuch mehr*, welcher eine starke Diskrepanz zwischen den Generationen von türkischen Einwanderern in ihrem Verhältnis zur Aufnahmegesellschaft behandelt, aus *Lesebuch 2* entfernt.

Im Bereich der Platzierung ist festzuhalten, dass Mayas Mutter und ihr Bruder die einzigen Figuren mit Migrationshintergrund der ganzen Serie sind, die einen hohen Grad an Bildung vorweisen oder zumindest einen prestigeträchtigen Beruf ausüben. Ihr Bruder studiert an einer renommierten Universität, ihre Mutter ist Künstlerin. Aller anderen Migrantinnen und Migranten der drei Lesebücher sind Hilfsarbeiter, Bauern, Installateure, Fabrikarbeiter oder Ähnliches. Auch die ‚Zigeunergruppe‘, die von der Anfertigung von Handwerkswaren lebt und einen nomadischen Lebensstil pflegt, ist hier zu erwähnen.

Die sprachliche Anpassung ist jedoch allumfassend. Kein Migrant, und auch keine Migrantin, außer den ‚Zigeunermädchen‘, verwendet sprachliche Ausdrücke, die nicht Teil des deutschen Vokabulars sind. Migrantsprachen, andere Erstsprachen als Deutsch, kommen nicht vor und werden auch nicht erwähnt. Sie erfahren keinerlei Wertschätzung, weder als Teil der Geschichte, noch als schlichte Erwähnung als Kompetenz von Figuren. Hier sind auch insbesondere die neueren Texte zu erwähnen. In Andreas Schlüters Texten lassen sich zwar sprachliche Auffälligkeiten in Bezug auf eine Figur mit Migrationshin-

tergrund feststellen, allerdings spricht der übermäßige Gebrauch von Interjektionen eher den Charakteristika von Jugendsprache. Sie sind jedenfalls nicht als Elemente oder Einfluss von anderen Erstsprachen zu verstehen. In *Lesebuch 2* sind Hinweise auf Probleme mit der Beherrschung des Deutschen auszumachen, jedoch werden diese nicht im direkten Sprachgebrauch der Personen dargestellt.

Im Bereich der Interaktion hat sich durch die Einbindung der neuen Texte viel geändert. Hier werden Freundschaften und gemeinsame Freizeitaktivitäten geschildert, sogar eine Liebesbeziehung wird zwischen Randy und Maya vermutet. Auch tragen mehrere Migranten zu Kommunikationssituationen in Andreas Schlüters Texten bei. In den älteren Texten interagieren zumeist nur Minorität und Majorität, eine Kommunikationssituation unter Migranten ist, außer im Fall der ‚Zigeunermädchen‘, eigentlich nie vorhanden.

Das Thema Identifikation wird kaum behandelt. Die direkteste Beschäftigung mit dem Thema ist in der Geschichte *Der gelbe Junge* zu finden. Hier wird die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild thematisiert, und auch eine Identitätskrise, die durch eine Nichtakzeptanz durch andere verursacht wird, wird beschrieben. Der Leser bekommt den Eindruck, dass Mark sich eigentlich mit der Mehrheitsgesellschaft identifizieren würde, wenn diese ihn nur ließe. Sein Aussehen scheint eine endgültige Aufnahme zu verhindern.

Aus diesen Fakten wird ersichtlich, dass sich für die Serie *Lesebuch* keine einheitliche Interpretation hinsichtlich der Beziehung zu Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft von Migrantinnen und Migranten treffen lässt. Manche scheinen zur Gänze in der Aufnahmegesellschaft aufzugehen, andere wünschen sich zurück in ihre Heimat oder führen generell ein Leben, das sich in einer individuellen Segmentation erschöpft (wie etwa die Zigeunermädchen).

5.2.3. Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi

Die Lehrwerke der Reihe *Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi*, herausgegeben vom Bildungsverlag Lemberger, sind kaum mit den anderen Lesebüchern zu vergleichen, die in dieser Analyse untersucht werden. Killingers Lesebücher und auch die Lehrwerke der Reihe *Lesezeit* entsprechen dem klassischen Schema eines Lesebuches: sie enthalten Texte zu verschiedenen Themengebieten, die von den Lernerinnen und Lernern inhaltlich bearbeitet werden oder als Stimulation für Diskussionen und gedankliche Weiterbeschäftigung mit der Thematik sorgen sollen. Es handelt sich, grob gesagt, um Sammlungen von Texten, die als aussagekräftig, interessant und/oder gesellschaftlich relevant angesehen werden. Für die Bücher der Reihe *Lesezeit* existieren noch weitere Bände, die Lesetraining und Literaturgeschichte behandeln. Die Reihe *Lese- und Lernprofi* verfolgt aber vorrangig ein ande-

res Ziel. Hier geht es nicht um reines Lesen von Texten, sondern vielmehr um das Lesen - lernen.

Die Lehrwerke gliedern sich in verschiedene Module: *Lesetechnik, Konzentration und logisches Denken; Geschichten, Erzählungen und Gedichte sinnerfassend lesen, Umgang mit Nachschlagewerken – Erweiterung des Wortschatzes, Sach-, Zeitungs- und Gebrauchstexte sinnerfassend lesen, Texte markieren und unterstreichen*. Es wird also vor allem die Kulturtechnik Lesen vermittelt und auch verschiedene Strategien der Verfeinerung dieser Fertigkeit, sowie Entspannungstechniken und die Nutzung verschiedener unterstützender Hilfsmittel, werden gelehrt. Für die Analyse wurden (vorrangig) nur die ersten beiden Bände untersucht, da nur diese seitens des bmukk als für die Analyse relevant bestimmt wurden. Allerdings wurden auch die beiden Lehrwerke für die dritte und vierte Schulstufe miteinbezogen, wo dies passend erschien.

Institutioneller Rahmen

Titel	Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi
Erhältliche Materialien	Band 1 -4, Lösungen Band 1-4, Serviceteile
Autoren	Christa Koppensteiner
Verlag	Bildungsverlag Lemberger
Approbiert	Für die 1. Klasse im Unterrichtsgegenstand Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen bzw. Für die 2. Klasse im Unterrichtsgegenstand Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	135.536 (1. Klasse) 140.682 (2. Klasse)
Verwendete Ausgaben	3. Auflage, 2010: Band 1, 2 1. Auflage 2010: Band 3, 4

Analyse und Interpretation

Inhaltlich betrachtet ist besonders auffällig, dass in den *Lese- und Lernprofi*- Lehrwerken viel stärker mit Sachtexten oder auch Textsorten des täglichen Bedarfs, wie etwa Werbeprospekten, Zeitungsartikeln oder ähnlichen Textarten, gearbeitet wird. Weiters wird der Leser/Benützer des Lehrwerkes sehr oft direkt angesprochen. Diese beiden Aspekte, und insbesondere die Ausrichtung als Lesetraining bedeuten aber, dass es viel weniger Diskursfragmente gibt, die sich dem Migrationsdiskurs zuordnen lassen, als in anderen Lehrwerken. In beiden Lehrwerken, die für die Analyse von Relevanz waren, wurde kein einziger Text gefunden, der Migration direkt thematisiert. Auch wurde keine einzige Figur oder Person gefunden, der ein Migrationshintergrund aufgrund ihrer Benennung zuschreibbar

wäre. Die Lehrbücher beinhalten zwar vereinzelt Texte, die Themen wie den Nil oder die traditionelle Lebensweise der Inuit behandeln, aber solche Texte sind allenfalls dem Globalisierungsgedanken und dem Anspruch auf Allgemeinbildung zuzuordnen. Sogar ein Text, der der Hautfarbe gewidmet ist, wird nicht direkt in Verbindung mit dem Thema Multikulturalität oder ethnische Vielfalt gebracht. Es bleibt bei einer bloßen wissenschaftlichen Beschreibung und einer Warnung vor Hautkrebs, obwohl in der Illustration ein dunkelhäutiges Mädchen vertreten ist.

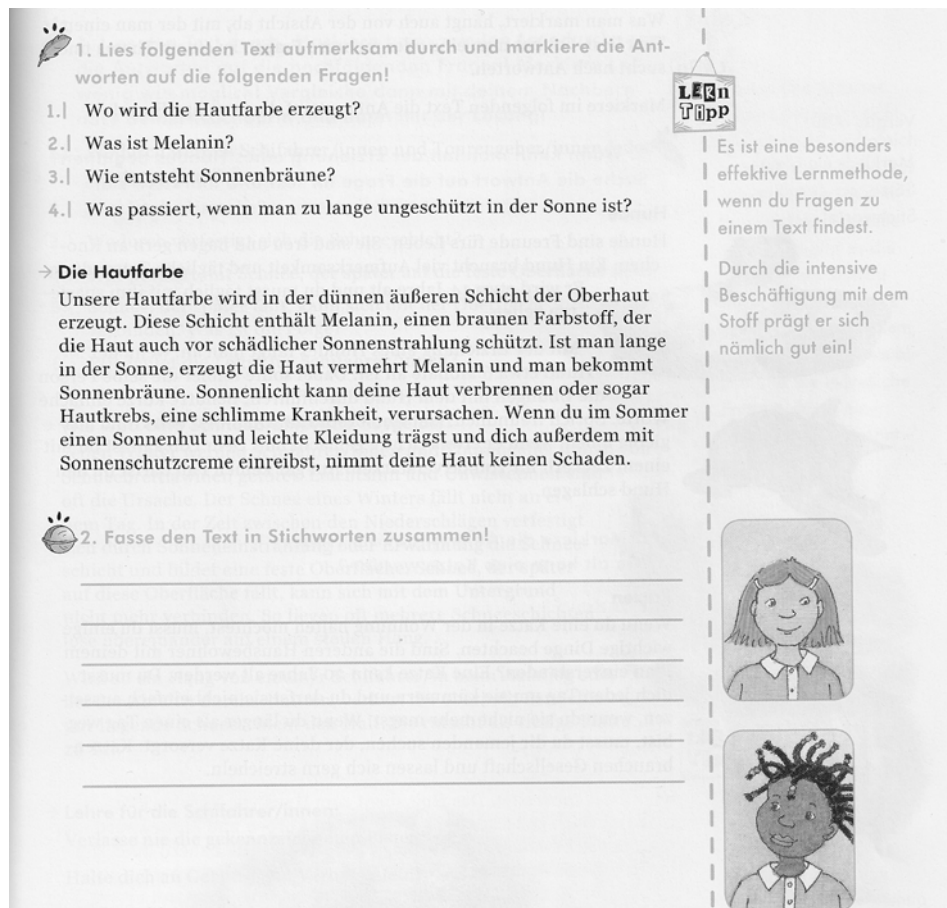


Abb. 3: Lese- und Lernprofi 1: 105 – unterschiedliche Hautfarben ohne Bezug zu Multikulturalität

Eine grobe Durchsicht der beiden Lehrwerke des dritten und vierten Jahrganges kam zum selben Ergebnis. Migrantinnen und Migranten spielen in den Lehrwerken der Reihe *Genial! Deutsch Lese- und Lernprofi* eigentlich keine Rolle. Ihre Anwesenheit in den Schulklassen und auch in der österreichischen Gesellschaft wird nie thematisiert oder in Form von Arbeitsaufträgen oder der Benennung und Darstellung von Figuren Rechnung getragen. Gelegentlich wird eine Person mit dunklerer Hautfarbe dargestellt: So etwa auf den Titeln aller vier Jahrgänge, als Illustration zum oben angeführten Text zu Hautfarben oder im Lehrwerk des vierten Jahrganges in Illustrationen zum Thema Alkohol und Körpersprache (vgl. *Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi 4*: 61, 110). So überzeugend das

Konzept und auch dessen Umsetzung des Lehrwerkes auch sein mögen, so ist in diesem Bereich doch etwas Nachbesserungsbedarf gegeben. Die gesellschaftliche Tatsache einer Migrationsgesellschaft sollte akzeptiert und auch in der Gestaltung von Lehrwerken berücksichtigt werden. Es scheint auch so, als ob durchaus der Versuch unternommen worden wäre, ethnische Vielfalt abzubilden, denn gerade die Titelbilder vermitteln ein Bewusstsein gegenüber einer multikulturellen und ethnisch diversifizierten Gesellschaft. Zwischen den Buchdeckeln wird dieses Bewusstsein aber bei genauerem Hinsehen schmerzlich vermisst, auch wenn durch die Vorherrschaft informativer und sachbezogener Texte dieses Manko gut kaschiert wird.

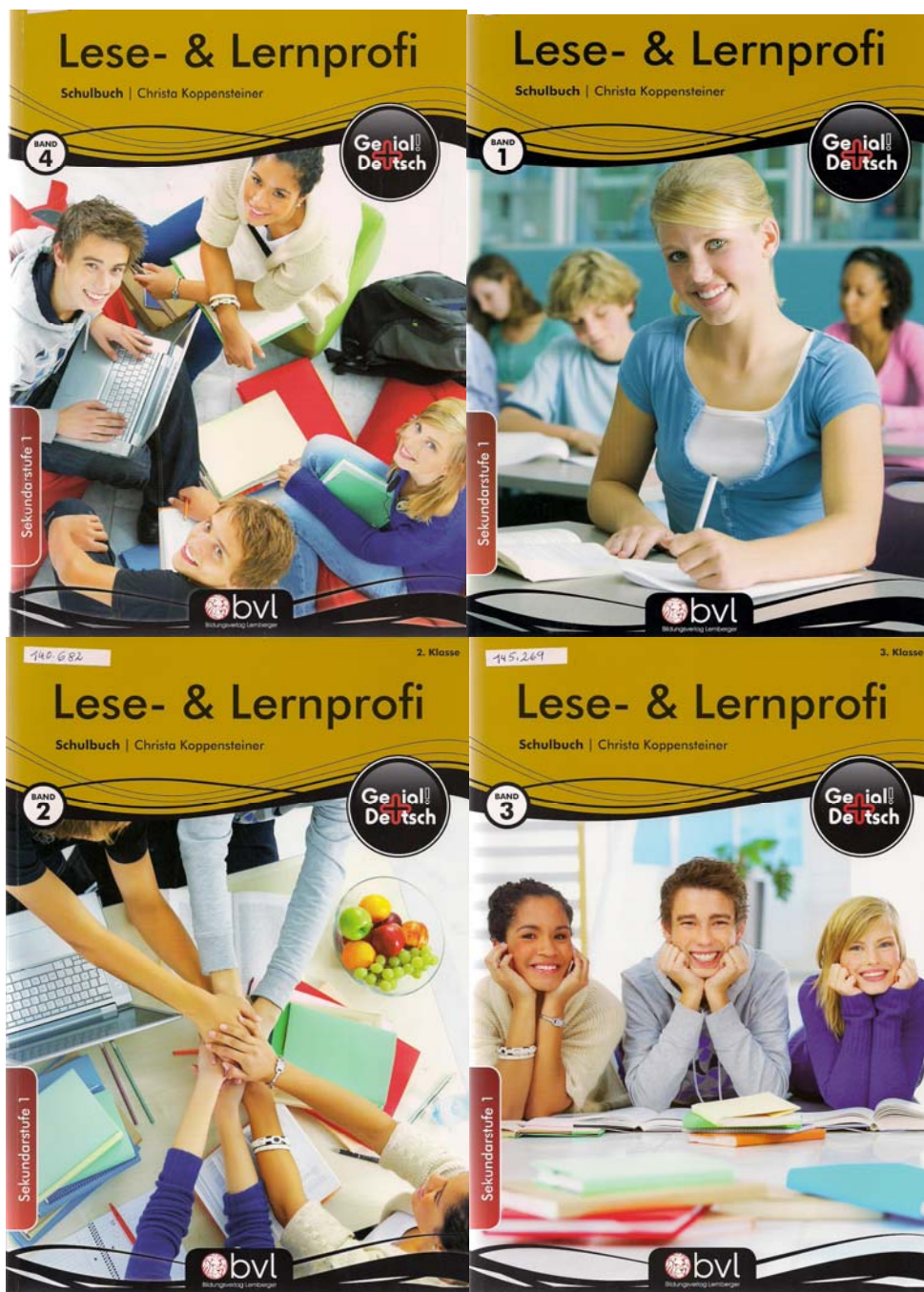


Abb. 4: die Titelbilder aller vier Jahrgänge der Serie Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi

5.3. Sprachbücher

5.3.1. Serie *ganz klar: Deutsch*

Die Serie *ganz klar* wird nicht nur für den Deutschunterricht herausgegeben. Es gibt auch Schulbücher für die Unterrichtsfächer Geografie, Biologie, Chemie und andere. Charakteristisch für die Sprachbücher des Deutschunterrichts ist eine dreiteilige Gliederung in die Bereiche *Sprechen und Schreiben*, *Grammatik – Sprachbetrachtung und Sprachübung*, sowie *Rechtschreibung*. Die meisten Texte, Bilder und andere Diskursfragmente, die dem Migrationsdiskurs zugeordnet werden können, sind im ersten Teil der eben genannten Bereiche zu erwarten, da hier eine stärkere Kontextualisierung von Übungen, ein intensiverer Bezug zu Sachthemen und ebenso eine engere Anbindung an die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen gegeben sein sollte.

Die Lehrwerke der verschiedenen Stufen bestehen aus drei Teilen: dem *Arbeitsbuch* und den Übungsbüchern *A* und *B*. Die Übungsbücher orientieren sich thematisch am Arbeitsbuch. So sind auch sie in dieselben drei Kategorien gegliedert. Inhaltlich unterscheiden sich die beiden Bücher in der Regel kaum, da der Übungsteil *B* die vereinfachte Version des Übungsteils *A* darstellt. Das bedeutet vor allem, dass weniger und im Vergleich zum *Übungsbuch A* verkürzte Übungen enthalten sind. Der Verlag begründet die gleiche Gestaltung der beiden Übungsbücher damit, dass so beide Übungsbücher innerhalb einer Klasse verwendet werden können.¹⁶ Damit soll eine individuellere Betreuung verschiedener Schüler und Schülerinnen möglich werden.

Trotz der offensichtlichen Ähnlichkeit in der Gestaltung sind teilweise auch gänzlich andere Texte oder Übungen im *Übungsbuch B* enthalten. Daher werden in der Analyse beide Teile berücksichtigt: Auf das *Übungsbuch B* wird aber nur Bezug genommen werden, wenn sich relevante Erkenntnisse aus den Teilen entnehmen lassen, die im *Übungsbuch A* nicht enthalten sind.

¹⁶ Siehe hierzu die Produktbeschreibung des Übungsbuches *B* der ersten Jahrgangsstufe (Jugend & Volk. *Meine neue Sprache 2 (für fremdsprachige Schüler)*). Diese ist im Anhang enthalten.

5.3.1.1. ganz klar: Deutsch 1

Institutioneller Rahmen

Titel	ganz klar: Deutsch 1,
Erhältliche Materialien	Arbeitsbuch, Übungsbuch A, Übungsbuch B,
Autoren	Wolfgang Gruber, Gertraud Hilger
Verlag	Jugend & Volk, Wien
Approbiert	Für die 1. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	125331 Arbeitsbuch 125332 Übungsbuch A 125333 Übungsbuch B
Vorliegende Ausgaben	2006, 1. Auflage

Analyse relevanter Diskursfragmente

Arbeitsbuch

Im Arbeitsbuch der ersten Schulstufe wird dem Kennenlernen der Schüler und Schülerinnen einer Klasse vergleichsweise viel Platz eingeräumt. Im ersten Teilbereich sind über zwanzig Seiten Themen wie *Schulanfang*, *gegenseitiges Vorstellen*, *Klassensprecherwahl*, *Umgang miteinander* etc. gewidmet. Figuren mit Migrationshintergrund, oder Texte, die Bezug auf Migration nehmen, sind hier allerdings nicht vorhanden. Es wird auch zunächst kein Bezug zu Multikulturalität oder der unterschiedlichen Herkunft von Schülerinnen und Schülern hergestellt.

Das erste Auftreten von Menschen, die nicht in Österreich geboren wurden, geschieht im letzten Abschnitt dieses ersten Kapitels, der sich der Textart einer Erlebniserzählung widmet. An dieser Stelle dreht es sich aber noch um Erzählungen von Kindern aus aller Welt, also nicht um Menschen, die eine Migrationserfahrung gemacht haben.



Abb. 5: ganz klar 1, Arbeitsbuch: 22 – Kinder aus aller Welt erzählen.

Erst kurz darauf wird die Multikulturalität der Schulklassse selbst in den Unterricht integriert. Zunächst sollen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dazu angehalten werden, über ihre Heimatländer zu berichten. Unterschiede zwischen Österreich und diesen Herkunftsländern sollen herausgearbeitet werden. Dazu sollen in der Klasse Interviews durchgeführt werden. Das Schulbuch stellt hier verschiedene Fragen zur Verfügung. Aus diesen Fragen wird ersichtlich, dass viele Komponenten, die als für die Assimilation wichtig erachtet werden, auch hier als relevant eingestuft werden. Zum einen werden Fragen gestellt, die der Kategorie der Identifikation entsprechen. Auch aus dem Bereich Kulturation werden verschiedene Parameter herausgegriffen. So werden etwa Familienstruktur, Tagesabläufe und soziale Kontakte im Herkunftsland angesprochen, die eben auch ersichtlich machen sollen, wie anders – oder wie ähnlich – das Verhalten und das soziale Umfeld einer Person mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Majorität wirklich ist. Auch die Frage nach Regeln und Verboten kann in diesem Zusammenhang gesehen werden. Interessant ist, dass zunächst nicht nach der Sprache dieser Schülerinnen und Schüler gefragt wird. Es wäre doch sicherlich genauso interessant zu wissen, in welcher Sprache diese Schülerinnen und Schüler zu Hause kommunizieren, ob ihre Eltern die deutsche Sprache beherrschen etc. Dieses Thema wird an dieser Stelle jedoch ausgespart, genauso wie die Berufe oder Arbeitsplätze der Eltern. Schlussendlich spielt zumindest die Erstsprache der befragten Schülerinnen und Schüler doch noch eine Rolle. In der Präsentation der Interviewergebnisse soll auch diese erwähnt und beschrieben werden.

Das solltest du wissen:

- Ein Interview soll möglichst umfassend über eine Person informieren.
- Du musst dir vorher überlegen, worauf es dir ankommt: auf die Darstellung eines Ereignisses, auf Gefühle, auf eine Lebenssituation, auf Probleme ...
- Du musst darauf achten, dass du nicht alles vorwegnimmst, sonst kann dein Interviewpartner nur mit JA oder NEIN antworten.

Welche Fragen wirst du deinen Schulkollegen und Schulkolleginnen stellen? Kreuze an, was du besonders gern wissen möchtest!

- ☐ Aus welchem Land kommst du / kommt deine Familie?
- ☐ Wie lange lebst du schon hier?
- ☐ Lebst du gern hier? (Wenn ja, warum? Wenn nein, warum?)
- ☐ Unterscheidet sich der Alltag deiner Familie in Österreich vom Alltag in dem Land, aus dem deine Familie stammt?
- ☐ Hast du Kontakt zu Verwandten in deinem Herkunftsland?
- ☐ Kannst du etwas über ihr Leben erzählen?
- ☐ Wie viele Geschwister hast du?
- ☐ Wie sieht dein Tagesablauf aus?
- ☐ Was darfst du / darfst du nicht?
- ☐ Möchtest du in Österreich bleiben?
- ☐ Was macht das Leben in Österreich schwierig, was macht es schön?

Manchmal ist allerdings eine klare JA- oder NEIN-Frage sinnvoll, z. B. wenn du wissen möchtest, ob jemand gern oder nicht gern hier lebt.

Wundere dich aber nicht, wenn dann die Antwort kommt: „Einerseits bin ich gern hier, andererseits ...“ Dann muss man „nachhaken“ und fragen: „Wie meinst du das?“

5 *Berichte mündlich vor der Klasse oder schriftlich über eine Mitschülerin / einen Mitschüler, die / den du interviewt hast. Berichte über Alter, Herkunftsland, Muttersprache, berichte, wie lange sie / er schon hier ist, wie die Verwandten in ihrem / seinem Herkunftsland leben und wie das Leben für sie / ihn und ihre / seine Familie in Österreich ist.*

6 *Welche nicht-österreichischen Schülerinnen und Schüler erzählen, wie sie das Leben der österreichischen Kinder sehen? Tauscht eure Erfahrungen aus und vergleicht sie.*



TIPP!

Am besten, du beginnst deine Fragen mit Frageföhrwörtern: **wann, seit wann, bis wann, wie lange, wo, woher, wohin, warum, wie ...**

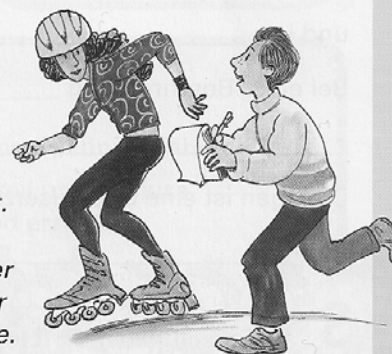


Abb. 6: ganz klar: Deutsch 1, Arbeitsbuch: 25 – Fragenkatalog für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Die hier angesprochenen Übungen sollen das gegenseitige Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler untereinander fördern, und gleichzeitig grundlegende Kenntnisse in Gesprächsföhrung und über die Durchführung eines Interviews vermitteln. Dennoch scheint es angebracht zu sein, die Sinnhaftigkeit dieser Übung zu hinterfragen. Denn in dieser Übung werden bestimmte Mitglieder der Klassengemeinschaft plötzlich zum Objekt einer Schulaufgabe gemacht und so in eine ganz andere, vielleicht auch befremdliche Posi-

tion gebracht. Es liegt also eine Form des Otherings vor, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als ‚Andere‘ kennzeichnet. Obwohl auch diese Kinder einen österreichischen Pass besitzen könnten, wird eine Grenze zwischen ‚Österreichern‘ und ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ aufgebaut, die eigentlich eine Trennung in verschiedene Ethnien bedeutet. Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden über ihre Lebensgewohnheiten ausgefragt, ihre Kontakte zur alten Heimat werden thematisiert und auch ihre Einstellung zum österreichischen Staat, der österreichischen Gesellschaft und Bevölkerung werden erforscht. In manchen Positionen werden einige Schülerinnen und Schüler vielleicht Bedenken haben, die Wahrheit zu erzählen. Auch könnten manche Kinder in eine Rolle als Außenseiter, oder ‚Andere‘, gedrängt werden, in der sie sich selbst einfach noch nicht gesehen haben. Besonders seltsam mutet jedoch an, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht selbst über sich erzählen dürfen, sondern andere vor die Klasse treten sollen, um über das Leben eines Mitschülers/einer Mitschülerin zu sprechen. Wenn man es ganz plakativ formulieren will, so könnte man sagen, dass die Ergebnisse eines Verhörs präsentiert werden sollen, in dem ermittelt wurde, was Migrantinnen und Migranten über Österreich denken und was sie anders als die Mehrheit macht.

Ein weiteres Diskursfragment ist bei der Behandlung des Themas Personenbeschreibung zu finden. Hier sind vier Beschreibungen angeführt, die Schülerinnen und Schülern bei der Formulierung eigener Sätze behilflich sein sollen. Darunter ist auch der Text eines Jungen aus Ghana.

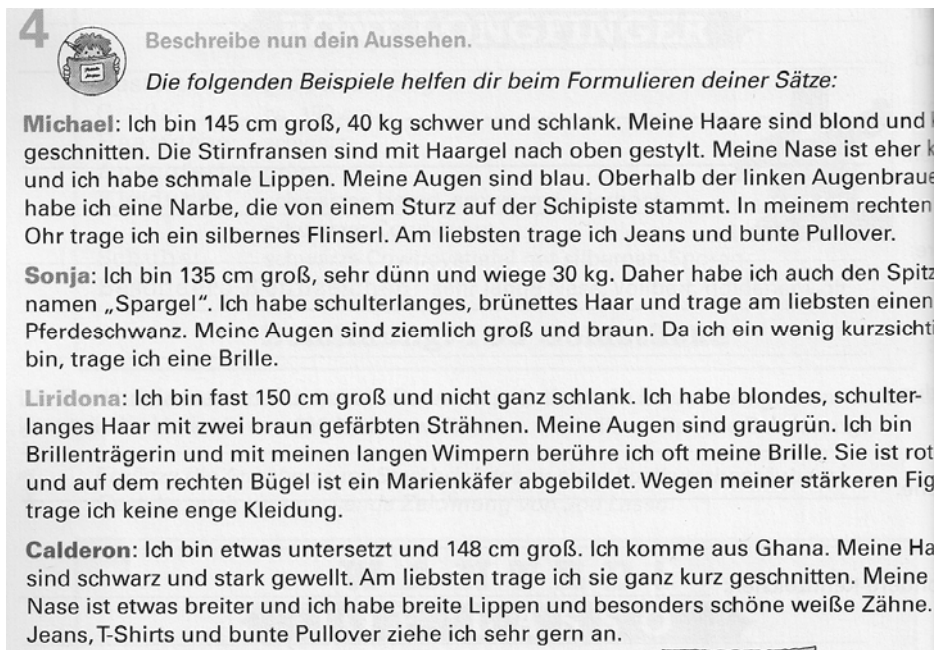


Abb. 7: ganz klar: Deutsch 1, Arbeitsbuch: S.30 – Rassekonstruktion anhand ethnischer Merkmale

Dieser Text ist im Hinblick auf die Faktoren der Assimilation eher bedeutungslos. Er steht als isoliertes Fragment, im größeren Zusammenhang kann nur gesagt werden, dass einer von vier Texten zu einem Thema einem Migranten zugeordnet werden kann. Eine Sprache außer Deutsch wird nicht erwähnt, es wird aber auch keinerlei Kommunikation oder Interaktion dargestellt.

Interessant ist jedoch, dass der Text die Beschreibung von körperlichen Merkmalen darstellt und auch durchaus klischeehafte körperliche Merkmale von afrikanischen Menschen abdeckt. Das offensichtlichste Merkmal, bzw. der augenscheinlichste Unterschied zu den anderen beschriebenen Menschen, wird nicht genannt: die schwarze Hautfarbe. Dies kann verschiedene Gründe haben. Zum Einen kann angenommen werden, dass für Calderon die schwarze Hautfarbe nicht erwähnenswert ist. Für ihn ist sie natürlich Normalität, und vielleicht ist auch seine Umgebung mehrheitlich derselben ethnischen Herkunft, so dass keine Notwendigkeit zur Abgrenzung von anderen ethnischen Gruppen und somit der Erwähnung dieses Merkmals besteht. Dagegen spricht aber, dass die Beschreibung seines Aussehens von einem Vergleich zu einer nicht näher beschriebenen Norm geprägt ist. Calderon spricht von einer ‚etwas breiteren Nase‘, was eine Norm voraussetzt. Auch die Beschreibung von ‚besonders weißen Zähnen‘ ist hier zu erwähnen. Solche Elemente scheinen einer Rassekonstruktion zu entsprechen, für die körperliche Merkmale als Grundlage für eine Definition von Gruppen benutzt werden. Es wird also eine Norm von weißen, europäischen Schülerinnen und Schülern zugrunde gelegt, von der Calderon als Junge mit

dunkler Hautfarbe, breiten Lippen, breiter Nase und besonders weißen Zähnen (im Vergleich zur Norm) abweicht.

Ein weiterer Punkt, der im Zusammenhang mit der Aussparung der dunklen Hautfarbe relevant sein kann, ist in der Beschreibung ethnischer Gruppen zu finden. Die korrekte Bezeichnung unterschiedlicher Ethnien ist nicht unproblematisch und die Begrifflichkeiten sind auch einem stetigen Wandel unterworfen. Die Aussparung solcher Bezeichnungen ist möglich, stellt aber Schülerinnen und Schüler möglicherweise vor ein Problem: wenn schon im Schulbuch in einem Beispieltext, der ja als Vorbild für eigene Sätze dienen soll, kein Beispiel gegeben wird, wie politisch korrekt über ethnische Besonderheiten gesprochen werden kann, so wird es umso schwerer für Lernerinnen und Lerner, selbst angemessene Formulierungen zu finden. Natürlich sind die Lehrpersonen an solchen Leerstellen gefragt, aber dieses Problem muss zuerst erkannt und dann auch im Unterricht thematisiert werden. Wenn das Schulbuch schon eine Lösung anbieten würde, wäre das um Vieles einfacher.

Übungsbuch A

Im Übungsbuch A sind so gut wie keine relevanten Diskursfragmente zu finden. Insgesamt sind zwei Fundstellen zu verzeichnen, die als bedeutungsvoll eingestuft werden können.

In einer Übung in dem Teilbereich, in dem die Grammatik im Vordergrund steht, sind zwei Beispielsätze zu finden, die eigentlich als isoliert voneinander zu betrachten wären, aber offensichtlich aufeinander bezogen sind.

4 *Unterstreiche die Umstandsergänzungen. Schreibe über die Wortgruppe:*
ZE (Zeitergänzung) **OE** (Ortergänzung) **AE** (Artergänzung)
BE (Begründungsergänzung)

OE **ZE**

Auf dem steilen Abhang tummeln sich im Winter viele Schifahrer.
Aus verschiedenen Gründen konnte ich dir letzte Woche nicht schreiben.
Wegen einer schweren Erkrankung kam die Schülerin heute nicht zum Unterricht.
Während einer Wanderung beobachteten wir mit großer Begeisterung Murmeltiere.
Der Zug fährt mit großer Geschwindigkeit dahin.
In der Schule ärgern wir manchmal unsere Lehrer.
Mein Vater stammt aus Deutschland.
Heute fühlt er sich in Österreich sehr glücklich.



Abb. 8: ganz klar: Deutsch 1, Übungsbuch A: 48 – Beispielsätze als Indiz für Migration

Obwohl die vorangegangenen Sätze nichts miteinander zu tun haben (es geht um Wintersport, Murmeltiere, Lehrpersonen und öffentliche Verkehrsmittel) und nicht aufeinander

bezogen werden können, ist das bei den letzten beiden nicht der Fall. Diese sind grammatisch und syntaktisch aufeinander abgestimmt, es entsteht das Bild eines zufriedenen Migranten.

Ähnlich verhält es sich mit der zweiten Fundstelle. In einen Übungsdiktat werden verschiedenste Phrasen aneinandergereiht, die teilweise inhaltlich lose miteinander in Beziehung stehen. So etwa die folgenden Phrasen:

[...] mit dem Motorboot über den See brausen, im See baden, von einer guten Fee träumen, hohen Seegang haben, [...]

(ganz klar: Deutsch 1, Übungsbuch A: 63)

Außer der *guten Fee* gibt es einen offensichtlichen inhaltlichen Zusammenhang, der auch durch die Anordnung im Übungsdiktat deutlich wird. Somit ist es durchaus erwähnenswert dass die folgenden Phrasen direkt nebeneinander stehen.

[...] in eine Moschee gehen, österreichischer Staatsbürger sein, [...]

(ganz klar. Deutsch 1, Übungsbuch A: 63)

Soll hier eine mögliche inhaltliche Verknüpfung deutlich gemacht, eine Vereinbarkeit dieser zwei Konzepte angedeutet werden? In Österreich sind Moscheen nicht immer erwünscht, wie verschiedene Änderungen von Raumplanungsgesetzen und ähnliche legislativen Akte, die den Bau von Minaretten und Moscheen unmöglich machen sollten, in den letzten Monaten und Jahren gezeigt haben¹⁷ Trotzdem schließen sich Islam und die österreichische Staatsbürgerschaft, und damit verbunden auch eine Identifikation mit dem Aufnahmeland, nicht aus, was vielleicht auch durch solche kleinen Hinweise angedeutet und in den Köpfen der jüngeren Generationen verankert werden soll.

An dieser Stelle sollte noch erwähnt werden, dass beide Diskursfragmente nicht im Übungsbuch B enthalten sind. Die Grammatikübung ist gar nicht enthalten, das Diktat nur in einer gekürzten Version, welches zwar noch den ‚österreichischen Staatsbürger‘ beinhaltet, aber nicht mehr den Gang in die Moschee. So kann dies fast als ironische Parallele zur Wirklichkeit gesehen werden, denn wenn man Dinge vereinfacht, dann werden eben zuerst die unbequemen und schwierigen Aspekte gestrichen – hier wäre das die Gegebenheit einer anderen Religion. Dies mag zwar für diese Fundstellen etwas weithergeholt klingen, aber man kann dieser Streichung durchaus etwas Bedeutung beimessen, wenn man bedenkt, dass diese Lehrwerke in öffentlichen Schulen zum Einsatz kommen.

¹⁷ Vergleiche hierzu die Berichte über die Änderung der Raumplanungsgesetze in Vorarlberg und Kärnten in den Artikeln auf oesterreich.orf.at aus dem Jahr 2008 (beide Texte sind im Anhang enthalten)

Interpretation

In *ganz klar: Deutsch 1* kann die These der Darstellung von Assimilation nicht ausreichend belegt werden. Es lässt sich der zunächst positiv zu bewertende Versuch erkennen, die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten in der Klassengemeinschaft zu thematisieren. Allerdings geschieht dies hier auf höchst zweifelhafte Weise. In den oben genannten Fundstellen des Arbeitsbuches wird deutlich, dass Menschen mit Migrationshintergrund eine österreichische Norm entgegengesetzt wird, die sich vor allem durch ethnische Merkmale definiert. So wird etwa Calderon anhand ethnischer Merkmale in seiner Beschreibung einer weißen, europäischen Norm gegenübergestellt und auch Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird völlig selbstverständlich eine Gruppe von ‚Österreichern und Österreicherinnen‘ gegenübergestellt, wobei sich Staatsbürgerschaft und Migrationshintergrund von vornherein nicht ausschließen.

Insgesamt betrachtet fällt die Darstellung von Migrantinnen und Migranten, wie auch in anderen Lehrwerken, aber eher spärlich aus. Hauptsächlich sprechen Indizien für ein Bewusstsein gegenüber der Tatsache einer Migrationsgesellschaft, nicht eine offensichtliche Integration und Darstellung von Figuren mit Migrationshintergrund, unterschiedlichen ethnischen Hintergründen oder Namen aus verschiedenen Kulturen.

5.3.2.2. ganz klar: Deutsch 2

Institutioneller Rahmen

Titel	ganz klar: Deutsch 2
Erhältliche Materialien	Arbeitsbuch, Übungsbuch A, Übungsbuch B,
Autoren	Wolfgang Gruber, Gertraud Hilger
Verlag	Jugend & Volk, Wien
Approbiert	Für die 2. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	125.337 Arbeitsbuch 125.338 Übungsbuch A 125.339 Übungsbuch B
Vorliegende Ausgabe	Arbeitsbuch, Übungsbuch A: 2006, 2. Auflage Übungsbuch B: 2006, 1. Auflage

Analyse relevanter Diskursfragmente

Arbeitsbuch

Alle für die Analyse relevanten Stellen sind im ersten Abschnitt des Lehrwerkes zu finden. Die ersten zwanzig Seiten des Lehrwerkes sind dem Thema *Über Ereignisse und Gefühle sprechen* gewidmet, welches auch das Kapitel *ein neues Schuljahr*, sowie die Textsorten und die damit verbundenen thematischen Schwerpunkte *Einladungen* und *Briefe* umfasst.

Ein wichtiger Diskursstrang für die Auseinandersetzung mit Migration ist die Thematisierung von Vorurteilen. Zu Beginn des Buches wird das Konfliktpotential von Vorurteilen verdeutlicht und die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, eigene Vorurteile zu überdenken. Das eigentliche Auftreten von Figuren mit Migrationshintergrund beginnt jedoch erst in einem Text unter der Überschrift *Das haben wir gemeinsam*, was im Hinblick auf eine positive Begegnung von Minderheits- und Mehrheitsbevölkerung besonders bedeutsam ist.

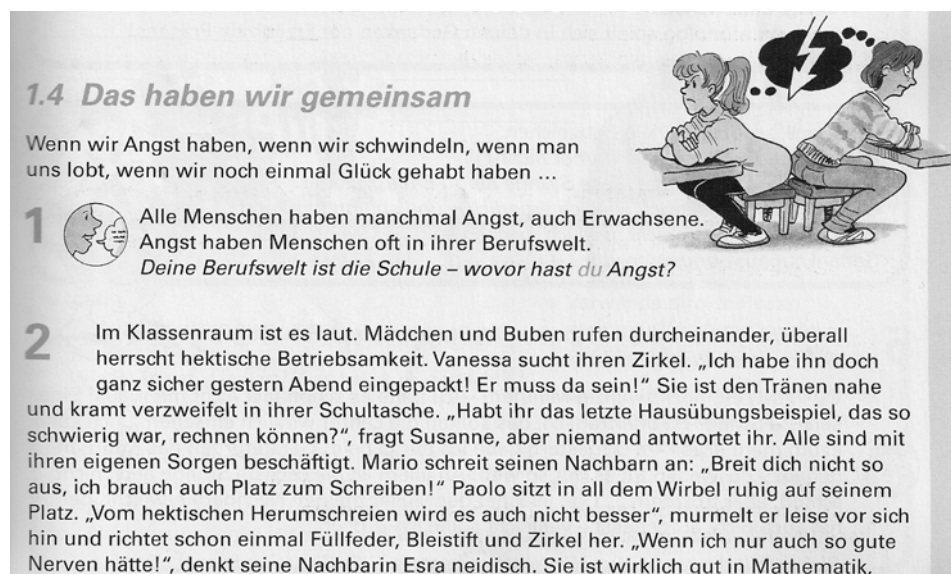


Abb. 9: ganz klar: Deutsch 2, Arbeitsbuch: 7 – Gemeinsamkeiten statt Differenz

In diesem Text sind es vor allem die ungewöhnlichen Namen einer Schülerin und eines Schülers, die auf einen Migrationshintergrund schließen lassen. Es werden jedoch kaum zusätzliche Informationen angeboten, auch in früheren oder späteren Übungen und Texten wird nicht mehr über diese beiden Schüler bekannt. Es wird nur aus dem Text offensichtlich, dass Paolo ein eher ruhiger Junge ist und Esra vor Prüfungen oft aufgeregt ist.

In Bezug auf die Analyse lässt sich für den Bereich der Platzierung festhalten, dass zwei Kinder mit Migrationshintergrund in einer Schulklasse dargestellt werden. Im Fokus befinden sich ihre persönlichen Qualitäten und nicht mögliche Unterschiede zwischen Minorität und Majorität. Dies passt auch zur Überschrift, die ja Gemeinsamkeiten themati-

siert. So können sich bestimmt auch Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund mit den beiden Figuren und ihren Problemen identifizieren. Für die Kulturation ist wichtig, dass die beiden Deutsch sprechen/denken. Es werden keine anderen Sprachen erwähnt. Dasselbe gilt für die Herkunft der beiden Figuren bzw. deren Familienstruktur. Interaktionen finden eigentlich nicht statt, Aussage über die Identifikation der beiden kann keine gemacht werden.

Ein weiteres Diskursfragment findet sich im Zusammenhang mit der Beschreibung von Familie und Familienstrukturen. Hier werden verschiedene Familien beschrieben, darunter auch die Familie eines Schülers namens Saud. Diese Beschreibungen sind der Ausgangspunkt für verschiedene Übungen, so auch die folgende:

Stell dir vor, jemand sagt zu dir: „Nicht alle Familien in Österreich sind österreichische Familien!“ Was bedeutet das?

(Ganz klar 2, Arbeitsbuch: 12)

Es wird also durchaus dazu angehalten, Unterschiede zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und Einheimischen zu finden, bzw. bekannte Zuschreibungen zu reproduzieren, aber auch zu überdenken.

1.7 Familien sind verschieden, und das ist gut so

Petra lebt mit ihrer Mutter und ihrer Großmutter in einer kleinen Wohnung in der Stadt. Ihr Vater ist vor einiger Zeit gestorben. Ihre Mutter geht arbeiten, sie ist oft recht müde und gereizt. Ihre Oma versorgt den Haushalt. Petra muss aber nur wenig mithelfen, sie kann sich ganz auf die Schule konzentrieren.	Saud hat vier Geschwister. Er ist der Älteste. Sein Vater arbeitet schon lang in Österreich und kann gut Deutsch. Seine Mutter ist erst später nachgekommen und spricht nur einige Worte Deutsch. Er muss viel zuhause helfen. Niemand kann ihm etwas erklären, wenn er sich bei den Schulaufgaben nicht auskennt. Er ist aber ein super Fußballspieler und seine Mitschülerinnen und Mitschüler mögen ihn.
Simon lebt in einer kleinen Ortschaft in den Bergen. Zum Schulbus muss er eine halbe Stunde gehen – das ist besonders im Winter oder bei Regen sehr lästig. Deshalb bleibt er gern einmal daheim. Schule ist ihm auch nicht so wichtig. Er hilft lieber in der Wirtschaft mit, das macht ihm Freude. Sein Vater ist sehr streng.	Amina hat zwei große Brüder und wird von ihnen manchmal gehänselt, weil sie die Beste in ihrer Klasse ist. Eltern und Geschwister sind aber sehr stolz auf sie. Sie wohnt in einer Villa am Stadtrand und hat einen Hund. Ihr Vater arbeitet in einer anderen Stadt, sie sieht ihn nur selten. Sie darf nie allein weggehen.

In allen Familien gibt es Schönes und weniger Schönes!

1 Schreibe auf, was bei Petra, Saud, Amina und Simon gut und weniger gut ist.

Abb. 10: ganz klar 2, Arbeitsbuch: 11 – Familien im Detail

In den oben angeführten Familienbeschreibungen finden sich natürlich vor allem Informationen, die sich auf den Bereich der Kulturation beziehen. So sprechen Saud und auch sein

Vater sehr gut Deutsch, die Mutter hingegen beherrscht die Sprache fast gar nicht. Die eigentliche Erstsprache wird aber nicht genannt, was durchaus Rückschlüsse auf die Wertschätzung gegenüber Migrantensprachen zulässt.

Die Familie ist im Vergleich zu den anderen beschriebenen Familien größer. Insgesamt leben im Haushalt sieben Personen (5 Kinder und die Eltern). Auch die Position des Kindes innerhalb der Familie ist anders, da Saud sehr viel im Haushalt helfen muss. In Beziehung auf die Platzierung von Migrantinnen und Migranten kann hier herausgelesen werden, dass der Vater Arbeiter, die Mutter wohl eher nicht berufstätig ist. Dies lässt auf einen eher geringen Bildungsgrad schließen, besonders da auch erwähnt wird, dass niemand Saud bei seinen Hausaufgaben helfen kann. Im Bereich der Interaktion wird nur die Beliebtheit Sauds erwähnt. Auch sein Fußballtalent, welches explizit erwähnt wird, lässt auf Teilnahme in einem Sportverein oder zumindest bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten schließen.

Im weiteren Verlauf des ersten Kapitels wird das Thema *Einladungen*, sowie das Konzept des Multikulturalismus eingeführt. So wird auch die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler in einer Übung auf die Multikulturalität, und gleichzeitig auf die Multinationalität der Klasse gelenkt. Thematisch entwickelt sich das Kapitel so, dass mehrere Kinder ein Multi-Kulti-Klassenfest veranstalten wollen. Die Organisatoren dieses Festes sind Ayşe, Sabine und Peter. Ayşe wird im Verlauf dieses Kapitels näher vorgestellt, da sie im Urlaub in Kontakt mit ihrer Freundin Yvonne in Salzburg in Kontakt steht (vgl. ganz klar: Deutsch 2, Arbeitsbuch: 14-19). Dabei lassen sich verschiedene Erkenntnisse gewinnen.

In Bezug auf die Platzierung ist hier von Relevanz, dass Ayşe sich in der Rolle einer Organisatorin befindet. Sie ist zwar Schülerin, nimmt aber eine besondere Stellung innerhalb des Klassenverbandes, vielleicht sogar innerhalb der Schule, ein. Sie befindet sich also durchaus in einer Position, die für ihre Altersgruppe von einer relativ hohen Prominenz und Bedeutung ist. Dies ist auch in Bezug auf die Interaktion sehr bedeutsam, denn diese Stellung lässt zum Einen (auch in Zusammenhang mit ihrer Aufenthaltsdauer in Salzburg von fünf Jahren) auf einen hohen Grad der Sprachbeherrschung schließen, zum Anderen aber auch ihre Einbindung in soziale Netzwerke, Gremien, Freundschaften und im speziellen Fall auch Arbeitsgruppen, die auch und vor allem Mitglieder der Majorität beinhalten, als außerordentlich intensiv erscheinen. Im Zusammenhang mit Ayşe und den Arbeitsaufgaben, Texten, etc, die sich mit ihr beschäftigen, werden keine weiteren Menschen mit Migrationshintergrund genannt. Daher wirkt es so, als ob Ayşe vorrangig in die

sozialen Netzwerke der Aufnahmekultur eingebunden wäre. Der einzige dargestellte Kontakt zur Herkunftskultur besteht im Urlaub bei den Großeltern in den Sommerferien.

Aussagen in Bezug auf die Identifikation können eigentlich keine getroffen werden, aber es ist durchaus interessant, dass die einzige Äußerung Ayşes, die im Lehrwerk vorgesehen ist, nicht abgedruckt wurde, sondern von den Schülerinnen und Schülern zu gestalten ist, die das Lehrwerk verwenden. Es ist ihre Aufgabe, einen Brief von Ayşe an Yvonne, einer Freundin in Salzburg, zu verfassen. Damit liegt es in der Hand der Schülerinnen und Schüler ihr mögliche Tendenzen der Identifikation mit der Herkunfts- oder Aufnahmegeellschaft zuzuschreiben.

Übungsbücher A und B

In den beiden Übungsbüchern spielen Migration und Menschen mit Migrationshintergrund nur eine sehr untergeordnete Rolle. Die beiden Übungsbücher beginnen zwar beide damit, Vorurteile zu thematisieren, aber das Thema erschöpft sich in Vorurteilen bezogen auf Alter und Geschlecht. Im Genaueren werden Vorurteile thematisiert, die geschlechtsspezifische Verhaltensweisen beschreiben. Außerdem werden Hypothesen und Annahmen von Eltern ihre Kinder betreffend, sowie Gedanken von Kindern über ihre Eltern, dargestellt.

Im *Übungsbuch A* findet sich eine Geschichte¹⁸, in der ein Mann mit Migrationshintergrund über seine schulische Ausbildung in Polen während des zweiten Weltkrieges berichtet. Es ist nicht zur Gänze geklärt, ob er tatsächlich Migrant ist, da er als Besucher einer Familie charakterisiert wird. Der alte Mann Stepan berichtet drei Kindern, die über die Schule schimpfen, über seine Schulzeit, als er heimlich in Kellern und ohne Unterrichtsmaterial gelehrt wurde. (vgl. ganz klar: Deutsch 2, Übungsbuch A: 4-5)

In Bezug auf Essers Modell der Sozialintegration lässt sich sagen, dass Stepan kein ungebildeter Mann ist. Es wird zwar aus der Geschichte nicht ersichtlich, welchem Beruf Stepan Zeit seines Lebens nachging, aber offensichtlich studierte er während der Kriegszeit, und wahrscheinlich auch noch danach. Außerdem spricht Stepan ausgezeichnet Deutsch, auch wenn beiläufig erwähnt wird, dass es etwas mühsam klingt, wenn er sich der deutschen Sprache bedient. Aus den verschriftlichten Äußerungen der Figur gehen jedenfalls keine Unsicherheiten im Sprachgebrauch hervor. In der Geschichte interagiert er mühelos mit den Mitgliedern einer deutschen Familie, im Speziellen mit den Kindern, die sich über die Schule beklagen. Auch ist Stepan ein Freund der Eltern, und die Kinder mögen ihn offensichtlich ebenso gern, denn sie hören ihm aufmerksam zu.

¹⁸ Der Text *Aus Stepans Schulzeit* ist im Anhang enthalten.

Interpretation

Im zweiten Jahrgang der Serie *ganz klar: Deutsch* wird augenscheinlich sehr viel mehr Wert auf das Thema Migration und die Darstellung und Einbindung von Migrantinnen und Migranten gelegt. Im Arbeitsbuch wird der Multikulturalismus direkt thematisiert und zumindest im ersten Abschnitt des Buches begleitet die Schülerinnen und Schüler eine Figur mit Migrationshintergrund. Es scheint jedoch so, als ob in diesem ersten Abschnitt weniger der Gedanke des Multikulturalismus, als des Assimilationismus vertreten wird. Ayşe wird nie in einem Kontext gezeigt, der sie von anderen Schülerinnen und auch Schülern ihres Alters unterscheidet. Nur die Tatsache eines Urlaubs bei Verwandten in der Türkei deutet auf die Existenz transnationaler Netzwerke hin, die jedoch weder beschrieben noch erwähnt werden. Familie und Lebensgewohnheiten werden kaum thematisiert. Was jedoch deutlich wird, ist ihre gute Einbindung in die sozialen Netzwerke der Majorität, in denen außer ihr jedoch keine anderen Migrantinnen oder Migranten vorhanden sind. Weiters nimmt sie bereits in ihrem Alter eine besondere Rolle als Organisatorin, im Sinne einer Platzierung in relevanter Position, ein. Türkisch, ihre Erstsprache, wird nie direkt erwähnt oder in Übungen eingebunden.

Dennoch ist diese Darstellung einer individuellen Assimilation nicht als durchgehender Entwurf von prototypischen Migrantinnen und Migranten, der für das ganze Lehrwerk gilt, zu sehen. Auch wenn die meisten anderen Figuren ähnliche Züge tragen wie etwa Ayşe, Saud oder Stepan, so gibt es auch Andeutungen, dass doch Unterschiede vorhanden sein können. So spricht etwa Sauds Mutter (noch) nicht die deutsche Sprache. Auch ist die Familienstruktur Sauds doch unterschiedlich zu der der anderen beschriebenen Familien. Stepan hat zwar studiert, was er aber beruflich erreicht hat oder wie sein Leben in anderen Bereichen aussieht, wird nicht beschrieben.

5.3.2.3. ganz klar: Deutsch 3

Institutioneller Rahmen

Titel	ganz klar: Deutsch 3
Erhältliche Materialien	Arbeitsbuch, Übungsbuch A, Übungsbuch B,
Autoren	Wolfgang Gruber, Gertraud Hilger
Verlag	Jugend & Volk, Wien
Approbiert	Für die 2. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	130.319 Basisteil 130.320 Übungsbuch A 130.323 Übungsbuch B
Vorliegende Ausgabe	2007, 1. Auflage

Die Ausgabe der Serie *ganz klar: Deutsch* für die 3. Jahrgangsstufe AHS und Hauptschule zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Migration in jedweder Hinsicht im gesamten Lehrwerk unberücksichtigt bleibt. Es kommen keine Figuren vor, die eine Wanderung in ein fremdes Land vollzogen haben und nun Teil der Arbeitswelt sowie des sozialen Gefüges dieser Aufnahmegesellschaft sind. Es beschäftigen sich keine Texte mit dem Phänomen der Migration, es gibt auch keine Aufforderungen in Arbeitsaufträgen, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Auch die potentiell multikulturelle und ethnisch diversifizierte Zusammensetzung der Klassengemeinschaft wird nicht berücksichtigt. Der einzige Abschnitt in allen drei Büchern, der auf ein Bewusstsein gegenüber eines kulturellen Einflusses von außerhalb hindeutet, ist die Beschäftigung mit der Herkunft von Fremd- und Lehnworten aus fremden Sprachen, die Eingang in das Lexikon der deutschen Sprache gefunden haben. (vgl. ganz klar Deutsch 3: 58-59)

In *ganz klar 3* werden aber durchaus dem Migrationsdiskurs nahestehende Themen angesprochen, wie etwa Gleichheit von schwarzen und weißen Menschen im *Übungsbuch A*. Dies geschieht aber nicht im Kontext des Migrationsdiskurses. Zur Beschäftigung mit diesem Thema wird eine Begebenheit in Südafrika geschildert, die in der Zeit der Apartheid spielt. Zusätzlich dient die Geschichte eigentlich nicht als thematischer Anstoß zur Reflexion über gesellschaftliche Werte, sondern als Beispiel für die Zeichensetzung des Deutschen.

Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede

In Südafrika wurden in den letzten zwei Jahrhunderten die Menschen streng nach Rassen getrennt, was vor allem für die schwarze Bevölkerung schreckliche Folgen hatte: Schwarze waren von den politischen Ämtern und den guten Jobs in der Wirtschaft ausgeschlossen. In Städten wurden getrennte Wohnbereiche für die verschiedenen Rassen geschaffen. Der gesamte Alltag der Nichtweißen wurde von Regelungen geprägt, zum Beispiel durch Schilder auf Stränden, auf denen neben einem Verbot für Hunde auch das Verbot für Nichtweiße ausgesprochen wurde. Krankenhäuser, Postämter, Rathäuser, Banken und öffentliche Toiletten hatten grundsätzlich zwei, durch Schilder gekennzeichnete Eingänge. Es gab auch getrennte Schulsysteme. Die Rassentrennung in Südafrika wurde mit dem Begriff „Apartheid“ bezeichnet. Das Wort kommt aus dem Afrikanischen und bedeutet „Trennung“.

Ursula Wölfel, **NUR FÜR WEISSE!**



Zugabteil nur für Weiße, Kapstadt 1984

Der Zug hatte zweierlei Wagen: Wagen für Menschen mit weißer Haut und Wagen für Menschen mit anderer Haut, schwarzer, brauner oder gelber. Viele Leute stiegen aus. Ein Junge war dabei, der hatte eine fast schwarze Haut. Er kam mit seinen Eltern, sie wollten in der großen Stadt bleiben. Bis jetzt hatten sie in einem Dorf gewohnt und der Junge war noch nie in einer

großen Stadt gewesen. Er war sechs oder sieben Jahre alt.

Der Vater trug die Kiste mit den Küchensachen auf den Schultern. Die Mutter hatte das Schwes-terchen im Rückentuch und auf dem Kopf trug sie das Bündel mit dem Bettzeug. Der Junge nahm den Korb, aus dem sie unterwegs gegessen hatten. Jetzt war der Korb leer.

Der Junge staunte über den Bahnhof mit den vielen Gleisen und dem riesigen Dach darüber. Er staunte über das große Bahnhofshaus und die vielen Häuser dahinter, Häuser, so hoch wie Berge!

Im Gedränge auf dem Bahnsteig verlor der Junge seine Eltern. Er lief dorthin, wo er sie zuletzt gesehen hatte. Sie waren fort.

Er lief weiter und kam zu einer Treppe, die führte unter die Erde. Der Junge hatte Angst, da hinunterzugehen, aber die vielen Leute schoben ihn weiter.

Im Tunnel unten fürchtete er sich noch mehr, aber dann kam er über eine andere Treppe wieder nach oben. Er stand jetzt vor dem Bahnhofshaus. Viele Leute gingen hier durch eine hohe Tür. Aber als der Junge auch durch diese Tür in das Bahnhofsgebäude gehen wollte, hielt ihn jemand von hinten fest und sagte: Nur für Weiße!

Der Junge drehte sich um und sah einen Mann mit schwarzer Haut, der hatte einen Karren voller Koffer und Taschen. Der Mann zeigte auf ein Schild über der Tür. Er lächelte dem Jungen zu und dann schob er den Karren weiter.

Der Junge ging durch eine andere Tür. Er kam in einen Saal mit vielen Tischen. Dort saßen Leute, die aßen und tranken.

Der Junge wollte seine Eltern an den Tischen suchen. Aber ein Mann mit heller Haut kam zu ihm und schrie ihn an und riss die Tür wieder auf. Der Junge verstand, dass er hinausgehen sollte.

Draußen an der Hauswand stand ein Bursche mit dunkler Haut. Der fragte den Jungen: Du bist wohl vom Land? Hast du das Schild nicht gesehen? Nur für Weiße, du kleine Ratte!

Abb. 11: ganz klar Deutsch 3, Übungsbuch A: 70 – Das Thema ‚Apartheid‘ in einem Übungstext zur Zeichensetzung

5.3.2.4. ganz klar: Deutsch 4

Institutioneller Rahmen

Titel	ganz klar: Deutsch 4
Erhältliche Materialien	Arbeitsbuch, Übungsbuch A, Übungsbuch B,
Autoren	Wolfgang Gruber, Gertraud Hilger
Verlag	Jugend & Volk, Wien
Approbiert	Für die 2. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	130.041 Arbeitsbuch 130.329 Übungsbuch A 130.330 Übungsbuch B
Vorliegende Ausgabe	2007, 1. Auflage

Analyse relevanter Diskursfragmente

Arbeitsbuch

ganz klar: Deutsch 4 wird im Arbeitsbuch durch einen Blick auf die Gesellschaft eröffnet, und zwar im wahrsten Sinne des Wortes, denn die Verwendung des Wortes „Gesellschaft“ wird auf den ersten Seiten thematisiert. Besonders interessant ist hier eine Klassifizierung von gesellschaftlichen Gruppen, die nach Größe sortiert werden sollen: Schule, Familie, Kindergarten, Staat und Klasse (im Sinne einer Schulklasse) werden hier genannt. Die meisten Gruppen (außer dem Kindergarten) sind für die Schülerinnen und Schüler selbst relevant, da sie Teil dieser Gruppen sind. Jedoch werden natürlich auch Gruppen nicht genannt, wie etwa die Gruppe der Migrantinnen und Migranten aus dem Kosovo, die türkischsprachigen Communities oder religiöse Gruppierungen (um nur einige Beispiele zu nennen).

Im selben Abschnitt, welcher Beziehungen gewidmet ist, werden auch Vorurteile thematisiert. Anders als in den oben genannten Übungen werden hier Menschen mit Migrationshintergrund genannt, wenn auch nicht unter dieser Bezeichnung. In der Übung „Typisch! – Typisch?“ sollen Schüler bekannte Probleme und Situationen schildern, die sie mit Vorurteilen gegenüber einer Gruppe in Verbindung bringen. Unter den Beispielen findet sich auch die Phrase „typisch Ausländer“. Es kann davon ausgegangen werden, dass hier unter Ausländer vor allem Migrantinnen und Migranten gemeint werden, unabhängig von Nationalität oder Passstatus. Allerdings wird in der weiteren Folge nicht spezifisch zu Vorurteilen gegenüber ‚Ausländern‘ gearbeitet. In den Illustrationen wird die einzige dunkelhäutige Person aller drei Lehrwerke dieser Jahrgangsstufe dargestellt.

A) Sprechen, Schreiben und Verstehen

I. Beziehungen

2



Schreibe eine Geschichte (zur Wahl: innerer Monolog aus der Sicht einer Beobachterin / eines Beobachters oder Bildergeschichte in der dritten Person).

3

Erzähle von einer ähnlichen Situation, die du selbst erlebt hast.

1.2.5 Vorurteile: Die sind ja alle ...

1

Eine Schauspielerin sagte vor einiger Zeit in einer Talkshow im deutschen Fernsehen:

Er kannte mich nicht – er hatte nur eine Meinung!



Diskutiert über diese Aussage.

- Was ist gemeint?
- Welcher Begriff passt hierher, worauf spielt die Schauspielerin an?
- Wie kann man als Betroffener dieser Haltung begegnen?
- Vergleicht eure Meinungen vor der Klasse.

2

Typisch! – Typisch?



Typisch ...! Setze einen beliebigen Begriff ein: typisch Ausländer, typisch Lehrer, typisch Bub, typisch Mädchen, typisch Eltern ... und versuche, damit verbundene Probleme und Situationen zu schildern.

Was ist wirklich typisch? Was ist ein Vorurteil?

Welche Folgen haben Vorurteile – für die Betroffenen und für die anderen, die sie vertreten?

3

Überlegt gemeinsam:

Was kann man gegen eigene und fremde Vorurteile tun?



Abb. 12: ganz klar: Deutsch 4, Arbeitsbuch: 8 – Typisch Ausländer

Im Allgemeinen wird Migration im Arbeitsbuch allerdings vernachlässigt. Es bietet kaum Diskursfragmente, die in dieser Hinsicht erwähnenswert sind. So sind zwar vereinzelt Texte zu finden, deren Autoren aus verschiedenen Ländern stammen, die Texte selbst beinhalten aber keine Figuren, die als Migrantinnen oder Migranten zu bezeichnen wären. Ebenso wenig geeignet sind Auszüge aus den Tagebüchern von Anne Frank, die zwar eine Migration durchmachte, aber als Flüchtling nicht unter die Definition eines Menschen mit Migrationshintergrund fällt, wie Schmid in seiner Definition von Migrantinnen und Migranten festhält (vgl. Schmid 2010: 16) und auch durch den historischen Kontext kaum für die hier angestrebte Analyse geeignet scheint.

Die einzige relevante Nennung von Migrantinnen und Migranten bleibt demnach die kurze Erwähnung einer multinationalen Zusammensetzung einer Schulgemeinschaft in einer Grammatikübung.

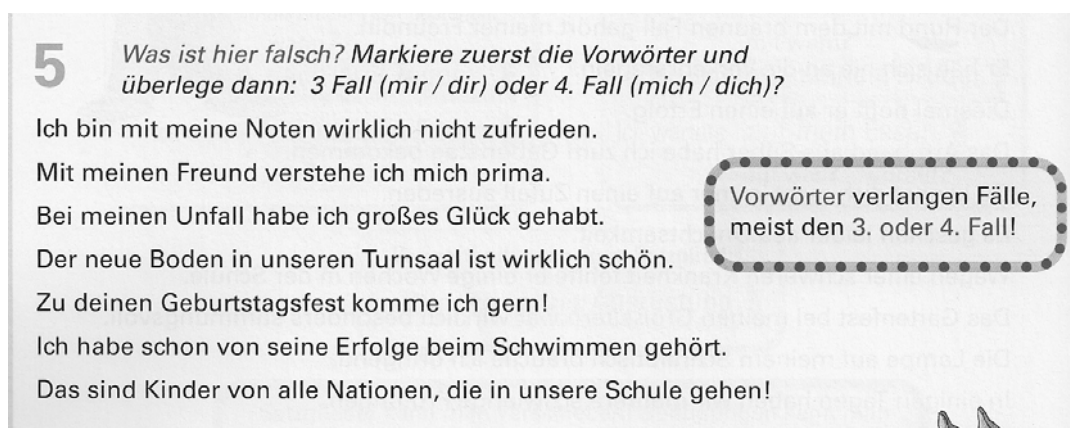


Abb. 13: ganz klar: Deutsch 4, Arbeitsbuch: 104 – Viele Nationen in einer Grammatikübung.

Übungsbücher A und B

Auch die Übungsbücher A und B beinhalten kaum nennenswerte Fundstellen. Dennoch ist ein Diskursfragment enthalten, welches für die Analyse als äußerst relevant einzustufen ist. In beiden Übungsbüchern wird das Thema Bewerbung und Lebenslauf behandelt und in beiden Schulbüchern sind Beispiele dafür enthalten. Jedoch sind im *Übungsbuch B*, welches als Vereinfachung des *Übungsbuch A* gedacht ist, auch Bewerbungsschreiben einer Schülerin mit Migrationshintergrund enthalten, was im *Übungsbuch A* nicht der Fall ist. Diese Bewerbungsschreiben geben natürlich einiges an Information über diese Person preis, was insbesondere im direkten Vergleich mit ebenfalls angeführten Bewerbungsschreiben von Angehörigen der Majorität bedeutsam ist.¹⁹

¹⁹ Die Bewerbungsschreiben befinden sich im Anhang.

Für den Bereich der Platzierung kann festgehalten werden, dass das Mädchen Hani sich für eine Lehrstelle als technische Zeichnerin bewirbt und derzeit eine Hauptschule besucht. Ihr Vater ist Installateur, die Mutter Hausfrau. Das Mädchen hat auch einen älteren Bruder, für den jedoch keine Berufsbezeichnung angegeben ist. Dies kann insofern bedeutsam sein, als in einer Bewerbung einer Angehörigen der Majorität der Beruf des älteren Bruders angegeben ist, und so das Fehlen einer Berufsbezeichnung als Mangel an Ausbildung oder eben Arbeitslosigkeit gedeutet werden kann. Die Berufe der Eltern sind vergleichbar mit den Berufen der Eltern der anderen Schülerinnen, die der Majorität angehören. Hier werden Bankkauffrau und Bürokauffrau, sowie Hausfrau genannt. Jedoch ist der einzige Akademiker, ein AHS-Lehrer, wiederum bei Angehörigen der Majorität zu finden. Ebenso ist festzuhalten, dass die einzige Schülerin, die ein (Real-) Gymnasium besucht, keine Migrantin ist. Die Familie mit Migrationshintergrund hat somit als höchsten Schulabschluss einen Hauptschulabschluss, sowie eine mögliche Berufsausbildung als Installateur vorzuweisen.

In Bezug auf die Kulturation der migrantischen Familie kann hier gesagt werden, dass Hanis Familie in etwa in derselben Größe und Struktur wie die der anderen Schülerinnen dargestellt wird. Hanis Bewerbungsschreiben hebt sich qualitativ nicht von den anderen Bewerbungen ab. Ihr Sprachgebrauch ist korrekt, was aber bei einem Beispieltext und einer Textsorte, die eben als Werbung für die eigene Person verwendet wird, nicht weiter überrascht. Erwähnt werden sollte hier, dass Hani in ihrem Bewerbungsschreiben Persisch als ihre Zweitsprache bezeichnet. Offensichtlich sieht sie Deutsch als ihre Erstsprache an, was auch auf einen höheren Beherrschungsgrad des Deutschen im Vergleich zum Persischen hinweisen kann.

In Bezug auf die Bereiche Identifikation und Interaktion gibt es nur wenige Anhaltspunkte. Hani ist, wie die anderen Schülerinnen auch, österreichische Staatsbürgerin. Zusammen mit der oben angesprochenen Nennung von Persisch als Zweitsprache kann dies auf einen hohen Identifizierungsgrad hindeuten, was aber nicht unbedingt der Fall sein muss. Sie beschreibt sich selbst als hilfsbereit und humorvoll, Eigenschaften, die im Umgang mit anderen Menschen sehr hilfreich sind und somit auch in der Interaktion mit Angehörigen der Majorität wertvolle Attribute sind. Auch ihr Hobby Fußball kann auf eine gewisse Sicherheit im Umgang mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft hindeuten.

Erwähnenswert sind noch zwei weitere Aspekte. Zum Ersten wäre die Religion zu nennen: Hani ist Muslimin, was sie von den anderen Schülerinnen unterscheidet. Jedoch sind in drei Bewerbungen drei verschiedene Religionsbekenntnisse zu finden, was eine

gewisse Aufgeschlossenheit gegenüber einer religiösen Vielfalt hindeutet. Zum Zweiten sollte noch das Foto erwähnt werden, welches in allen Bewerbungen enthalten ist (obwohl immer öfter explizit Wert darauf gelegt wird, keine Fotos in Bewerbungen zu verwenden, um möglicher Voreingenommenheit entgegenzuwirken). Hani ist das einzige Mädchen, welches auf dem Foto nicht lächelt. Die beiden anderen Mädchen versuchen offensichtlich sehr freundlich zu wirken. Hani jedoch macht einen ernsten, wenn nicht gar bedrohlichen oder feindseligen Eindruck.

Hani Ghasemi
 Burggasse 19
 9500 Villach
 Tel. 0676 / 000 00 00
 E-Mail: hani.ghasemi@aon.at



LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN	<table border="0"> <tr><td>Name</td><td>Hani Ghasemi</td></tr> <tr><td>Geburtsdatum</td><td>20. September _____</td></tr> <tr><td>Geburtsort</td><td>Villach</td></tr> <tr><td>Staatsangehörigkeit</td><td>Österreich</td></tr> <tr><td>Religionsbekenntnis</td><td>Islam</td></tr> </table>	Name	Hani Ghasemi	Geburtsdatum	20. September _____	Geburtsort	Villach	Staatsangehörigkeit	Österreich	Religionsbekenntnis	Islam	
Name	Hani Ghasemi											
Geburtsdatum	20. September _____											
Geburtsort	Villach											
Staatsangehörigkeit	Österreich											
Religionsbekenntnis	Islam											
FAMILIE	<table border="0"> <tr><td>Vater</td><td>Mosem Ghasemi, Installateur</td></tr> <tr><td>Mutter</td><td>Rahele Ghasemi, Hausfrau</td></tr> <tr><td>Geschwister</td><td>Hussein (9), Darius (18)</td></tr> </table>	Vater	Mosem Ghasemi, Installateur	Mutter	Rahele Ghasemi, Hausfrau	Geschwister	Hussein (9), Darius (18)					
Vater	Mosem Ghasemi, Installateur											
Mutter	Rahele Ghasemi, Hausfrau											
Geschwister	Hussein (9), Darius (18)											
SCHULBILDUNG	<table border="0"> <tr><td>_____ - _____</td><td>Vorschulklasse</td></tr> <tr><td>_____ - _____</td><td>Volksschule</td></tr> <tr><td>_____ - _____</td><td>Hauptschule</td></tr> </table>	_____ - _____	Vorschulklasse	_____ - _____	Volksschule	_____ - _____	Hauptschule					
_____ - _____	Vorschulklasse											
_____ - _____	Volksschule											
_____ - _____	Hauptschule											
FÄHIGKEITEN, KENNTNISSE	<table border="0"> <tr><td colspan="2">Grundkenntnisse in Informatik</td></tr> <tr><td colspan="2">gute Mathematikkenntnisse</td></tr> <tr><td colspan="2">gute räumliche Vorstellungskraft</td></tr> <tr><td colspan="2">Zweitsprache Persisch</td></tr> </table>	Grundkenntnisse in Informatik		gute Mathematikkenntnisse		gute räumliche Vorstellungskraft		Zweitsprache Persisch				
Grundkenntnisse in Informatik												
gute Mathematikkenntnisse												
gute räumliche Vorstellungskraft												
Zweitsprache Persisch												
EIGENSCHAFTEN	<table border="0"> <tr><td colspan="2">humorvoll, hilfsbereit, gewissenhaft</td></tr> </table>	humorvoll, hilfsbereit, gewissenhaft										
humorvoll, hilfsbereit, gewissenhaft												
HOBBYS	<table border="0"> <tr><td colspan="2">Fußball, Zeichnen</td></tr> </table>	Fußball, Zeichnen										
Fußball, Zeichnen												

Villach, 11. ____ . 20 ____

Hani Ghasemi



Abb. 14: ganz klar: Deutsch 4, Übungsbuch B: 33 – Bewerbungsschreiben einer Schülerin mit Migrationshintergrund

5.3.1.5. Fazit Serie *ganz klar: Deutsch*

In den Lehrwerken der Serie *ganz klar: Deutsch* ist besonders in den Lehrwerken der ersten beiden Schulstufen ein Bemühen um eine Einbeziehung von Migrantinnen und Migranten zu erkennen. Nicht alle Übungen sind geglückt, dennoch muss auch das Bemühen anerkannt werden, Menschen mit Migrationshintergrund als Teil der Gesellschaft darzustellen und in die Unterrichts- und Lehrwerksgestaltung einzubeziehen. Dennoch gilt, dass für die meisten Jahrgangsstufen immer noch zutrifft, dass kaum Figuren mit Migrationshintergrund in Erscheinung treten.

Diejenigen Figuren, die in den Schulbüchern vorkommen, ergeben hinsichtlich ihres Verhältnisses zu Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft kein gänzlich einheitliches Bild, dennoch lassen sich im Großteil der dargestellten Figuren und Konstellation assimilatorische Tendenzen erkennen. Insbesondere die Figur der Ayşe im zweiten Band ist hier erwähnenswert. Aber auch Hani im *Übungsbuch B* des vierten Jahrganges lässt assimilatorische Tendenzen erkennen. Über die Schulstufen hinweg relativiert sich dieses Bild allerdings. So gibt es in allen Lehrwerken außer Ayşe keine Figur mit Migrationshintergrund, die sich in einer gesellschaftlichen Schlüsselposition befindet. Die anderen Figuren sind hauptsächlich Arbeiter, Hausfrauen, Installateurslehrlinge etc.

Aspekte die für eine (partielle) Assimilation von Migrantinnen und Migranten sprechen sind vor allem im Bereich der kulturellen und sozialen Assimilation zu finden. Figuren mit Migrationshintergrund werden nie in Interaktion mit anderen Migrantinnen und/oder Migranten dargestellt, es werden also keine Kontakte innerhalb einer Minorität vorgezeigt. Auch werden andere Erstsprachen als Deutsch nie erwähnt. Hani definiert Deutsch als ihre Erstsprache, Persisch ist für sie Zweitsprache und somit eine Zusatzqualifikation in ihrer Bewerbung. Die einzige Figur, die ganz offensichtlich wenig Deutsch spricht, ist die Mutter Sauds (vgl. *ganz klar: Deutsch 2*, Arbeitsbuch: 11), die auch als Hausfrau definiert wird. Migrantensprachen erfahren weder in Übungen noch in Texten eine Wertschätzung, die über die Nennung als Zusatzqualifikation im Bewerbungsschreiben Hanis hinausgeht.

In anderen Bereichen, wie etwa der Familienstruktur, gibt es teilweise Unterschiede im direkten Vergleich zu anderen Familien. So unterscheidet sich Sauds Familie von den anderen dargestellten Familien. Hanis Familie entspricht aber wiederum ungefähr den Familienverhältnissen, die in anderen Bewerbungen beschrieben werden. Auch im Bereich der Identifikation sind kaum klare Aussagen in den Lehrwerken enthalten.

5.3.2. Serie *Sprachbuch*

Die Serie *Sprachbuch* wird vom Österreichischen Bundesverlag Schulbuch (öbv) herausgegeben. Die für die Analyse verwendeten Ausgaben sind Drucke der 1. Auflage, herausgegeben in den Jahren 2001 bis 2004. Eigentlich sollten für die Analyse möglichst aktuelle Lehrwerke verwendet werden, jedoch waren zur Zeit der Analyse keine aktuelleren Ausgaben verfügbar. Dies scheint zunächst die Relevanz der Analyse herabzusetzen, jedoch wurden seit dem Erscheinen der Lehrwerke augenscheinlich nur Nachdrucke produziert, ohne inhaltliche Veränderungen vorzunehmen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die hier unternommene Analyse von gleicher Bedeutung ist wie eine Untersuchung neuerer Drucke, da die Schulbücher inhaltlich dieselben sind.

Die Lehrwerke zeichnen sich durch eine klare dreiteilige Gliederung in die Teilbereiche *Sprechen und Schreiben* (Themenkreise), *Sprachbetrachtung* und *Rechtschreibübungen* aus. Im Unterschied zu anderen Lehrwerken gibt es keine zusätzlichen Übungsteile, abgesehen von online verfügbaren Sbx- Materialien.

5.3.2.1. Sprachbuch 1

Institutioneller Rahmen

Titel	Sprachbuch 1
Erhältliche Materialien	SbX-Materialien, LehrerInnenausgabe
Autoren	Robert Killinger
Verlag	öbv
Approbiert	Für die 1. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	100596
Vorliegende Ausgabe	1. Auflage 2001

Analyse relevanter Diskursfragmente

Im ersten Band der Reihe Sprachbuch finden sich nur äußerst wenige Diskursfragmente, die sich mit Migration als Thema beschäftigen oder in denen Figuren mit Migrationshintergrund als sichtbare Charaktere in Erscheinung treten. Bei den verwendeten Texten, mit denen die Schülerinnen und Schüler arbeiten sollen, handelt es sich größtenteils um Textfragmente, die aus Textsammlungen, Romanen oder sonstigen Werken entnommen wurden. Daher sind viele Texte nicht in sich geschlossen und geben somit nur ein bruchstückhaftes Bild des Personeninventars des eigentlichen Textes wieder.

Die direkteste Beschäftigung mit Migration findet sich im ersten Kapitel des Abschnittes *Sprechen und Schreiben*. Hediye Dinçer erzählt von der Abreise einer Mutter aus ihrem Dorf um nach Deutschland zu reisen. Die Geschichte wird aus der Sicht des Kindes erzählt, welches von der Abreise der Mutter überrascht wurde. Das Reiseziel erfährt das Kind auch nur von einer Schwester. (vgl. Sprachbuch 1: 12)²⁰

Die Geschichte ist zweifellos im thematischen Umfeld der Migration anzusiedeln, dennoch bleibt sie für die hier angestrebte Analyse unbrauchbar. Die Geschichte ist nicht innerhalb der Aufnahmegesellschaft angesiedelt, die Migrantin selbst tritt praktisch nicht auf und da es sich hier erst um den Beginn einer Migration handelt, können Aspekte wie Sprachbeherrschung und Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft natürlich noch nicht untersucht werden. Es sollte jedoch festgehalten werden, dass hier die Situation für die im Ausland gebliebene Familie in den Vordergrund gestellt wird und so der Blick des Lesers auf ganz andere Aspekte von Migration gelenkt wird: die Situation für die Familie, der Abschiedsschmerz, und vielleicht auch Gründe dafür, eine Heimat zu verlassen. Diese Beschäftigung mit Migration findet unter der Kapitelüberschrift *Hallo, wer bist du?* statt. Es geht vor allem darum, Kindheitserlebnisse anderer nachzuempfinden. Es lässt sich also sagen, dass die Beschäftigung mit Migration in einer Phase des gegenseitigen Kennenlernens der Schülerinnen und Schüler passieren soll.

Ein zweites Diskursfragment wird im Kapitel *Einmal braucht jeder Hilfe* (Geschichten umformen und fortsetzen) eingeführt. Hier wird eine kurze Episode aus einer Klasse geschildert, in der der Schüler Sandu vorkommt. Aus den zur Geschichte gestellten Fragen, weniger aus der Geschichte selbst, wird ersichtlich, dass es sich bei Sandu offensichtlich um einen Schüler mit Migrationshintergrund, sowie um eine Außenseiterfigur handelt. Den Schülerinnen und Schülern obliegt es, der Geschichte einen positiven oder negativen Ausgang zu geben, da sie die Geschichte fortsetzen sollen.

²⁰ Dieser Text ist im Anhang enthalten.



Abb. 15: Sprachbuch 1: 34 – Schülerinnen und Schüler verfassen den Ausgang einer Konfliktsituation.

Im Hinblick auf den Fragenkatalog gilt es festzuhalten, dass Sandu Schüler ist und sich in einer österreichischen, deutschen oder Schweizer Schulklasse befindet. Es wird zwar deutlich gemacht, dass er etwas außerhalb der Klassengemeinschaft steht, aber aus der Darstellung seiner Figur wird keinerlei Unterschied zu den anderen Kindern sichtbar. Sandu spricht fließend Deutsch, eine andere Sprache wird weder erwähnt noch verwendet. Er interagiert mit einer deutschsprachigen Schülerin und versteht auch – insofern dies akustisch möglich ist – was diese mit anderen Kindern bespricht. Offenbar hat er/sie noch keine wirklichen Freunde in der Klasse, was durch sein Zurückbleiben in der Klasse besonders deutlich wird. In der Klassengemeinschaft scheint er somit noch nicht voll integriert zu sein, ist aber durchaus schon auf bestem Wege dazu. Schließlich haben die Kinder schon öfter mit ihm gespielt. Auch jetzt hofft er, in ihr Spiel einbezogen zu werden.

Interpretation

Sandu bleibt die einzige Figur im gesamten Lehrwerk, die relativ eindeutig als Person mit Migrationshintergrund verstanden werden kann. Es finden sich keine anderen Texte, in denen Figuren wie Sandu auftreten und auch keine Beispielsätze in den Abschnitten zu Sprachbetrachtung und Rechtschreibung, in denen Menschen mit Migrationshintergrund

zumindest erwähnt werden. Auch finden sich im Gegensatz zu anderen Sprachbüchern keine Abbildungen von Menschen mit verschiedenen ethnischen Hintergründen, welche auf die Anwesenheit, Akzeptanz und Anerkennung von Migrantinnen und Migranten als Teil der österreichischen Gesellschaft hindeuten könnten. Es finden sich aber generell wenige Abbildungen in *Sprachbuch 1*, die Menschen darstellen. Viele Abbildungen zeigen Gebäude, Tiere oder Geräte, und dementsprechend handelt es sich bei den dazugehörigen Texten auch oft um Sachtexte oder Fabeln. Dennoch lässt sich festhalten, dass Migrantinnen und Migranten schlicht und ergreifend nicht vorkommen, außer in den beiden oben angeführten Diskursfragmenten. Sandu wird zwar sehr ungenau beschrieben, aber man kann trotzdem sehen, dass sozialer Zusammenhalt nicht nur von der Beherrschung der Sprache abhängt. Sandu mag zwar sehr gut Deutsch sprechen, aber er ist in dieser Situation trotzdem der Außenseiter. Dies kann aber alle möglichen Gründe haben. Vielleicht ist er/sie nur neu in der Klasse oder er ist nur in dieser einen Konfliktsituation derjenige, der außen vor gelassen wird. Dennoch: Als einzige Darstellung eines Migranten ist in *Sprachbuch 1* nur die eines potentiellen Außenseiters zu finden, der wahrscheinlich mit einer Racheaktion seitens einer Mitschülerin und dem gesamten Rest der Klasse rechnen muss, ist ein wenig bedenklich. Nichtsdestotrotz ist Sandu voller Hoffnung auf einen guten Ausgang der Situation und es liegt ganz bei den Lernerinnen und Lernern, die die Geschichte fortsetzen, ihm ein Happyend zu bescheren.

5.3.2.2. Sprachbuch 2

Institutioneller Rahmen

Titel	Sprachbuch 2
Erhältliche Materialien	SbX-Materialien, LehrerInnenausgabe
Autoren	Robert Killinger
Verlag	öbv
Approbiert	Für die 2. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	105269
Vorliegende Ausgabe	1. Auflage 2001

Analyse relevanter Diskursfragmente

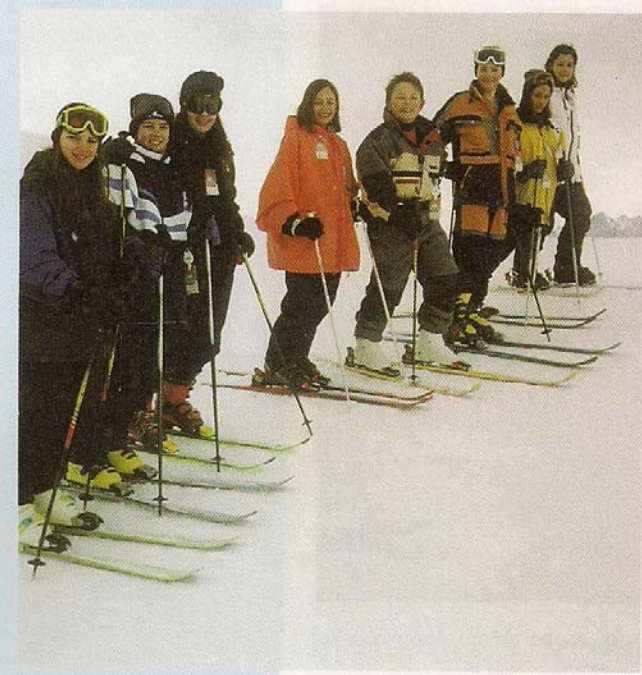
Relevante Fragmente des Migrationsdiskurses sind im Abschnitt zu *Sprechen und Schreiben* zu finden. In den Übungen zu freiem Schreiben, das auf Bildimpulsen beruht, finden sich zwei Abbildungen von dunkelhäutigen Menschen. Eines davon ist in den Kontext des Ausdrückens von Gefühlen gerückt, bei dem anderen handelt es sich um eine Thematisie-

zung von Geschlechterstereotypen und –rollen. Beide Abbildungen bleiben unkommentiert, wie es auch zur Ausgangslage eines Schreibimpulses passt, und werden auch durch die Arbeitsaufträge nicht in die Nähe des Migrationsdiskurses gerückt. Es handelt sich hier nur um die Einbeziehung verschiedener ethnischer Hintergründe.



Abb. 16: Sprachbuch 2: 20 – Beispiel für verschiedene ethnische Hintergründe in einem Schreibimpuls.

Eine weitere Ausgangsposition für eine Schreibübung bildet das einzig wirklich nennenswerte Diskursfragment in *Sprachbuch 2*, welches wirklich Menschen mit Migrationshintergrund thematisiert. Es handelt sich dabei um die Beschreibung einer Ausgangssituation, in der zwei Personen mit potentielltem Migrationshintergrund genannt werden. Es geht hier um den Schulschikurs mehrerer Figuren, deren Erfahrungen auf der Piste die Schülerinnen und Schüler erzählen sollen. Im Zentrum der Aufgabe steht allerdings nicht das Thema Migration, sondern die Vorlieben und Rollen von Mädchen und Buben.



6 Wunschliste

A 23

Was wünschst du dir als Bub von Mädchen / als Mädchen von Buben? Vervollständige deine Wunschliste in folgender Form:

Ich hätte gerne, dass ...

7 Gemeinsam, aber einsam?

Auf den Skikurs hatten sich die meisten gefreut. Aber viele machten sich Gedanken, mit wem sie in welche Skigruppe kommen würden.

Nachdem erhoben worden war, wie gut jede/r Ski fährt, gab der Kursleiter die Gruppeneinteilung bekannt.

a) Natalija und Isabella waren nicht gerade die dicksten Freundinnen. Diesmal kamen sie allerdings in eine Gruppe, in der es außer ihnen nur noch acht Buben gab, und davon waren vier aus der Parallelklasse.

Abb. 17: Sprachbuch 2: 24 – Schikurs mit Migrantinnen

Geschlechterrollen überprüfen

b) Alexander und Rasid waren nicht gerade die dicksten Freunde. Diesmal kamen sie allerdings in eine Gruppe, in der es außer ihnen nur noch acht Mädchen gab, und davon waren vier aus der Parallelklasse.

Wie könnte die erste Kursstunde in der Gruppe verlaufen? Hat sich nach zwei Tagen etwas verändert? Und wie könnte die Gruppe am Schluss des Skikurses miteinander auskommen?

Geschichten fortsetzen

A 24

Erzähle, wie es den beiden Mädchen bzw. den beiden Buben ergangen ist! Du kannst dich auch in eine/n dieser Schüler/innen hineinversetzen und in der Ich-Form schreiben.

Abb. 18: Sprachbuch 2: 25 – Schikurs mit Migranten

Geschildert werden hier zwei Situationen, die sich bis auf die Verteilung der Geschlechter gleichen. Zwei Schüler/Schülerinnen, die bisher noch keine guten Freunde gewesen sind, kommen in dieselbe Gruppe in der Skiwoche, in der sonst nur Schülerinnen oder Schüler des jeweils anderen Geschlechts sind. Zumindest eine Figur ist jeweils durch ihre Benen-

nung als Person mit Migrationshintergrund kenntlich gemacht. In Bezug auf den Fragenkatalog ist diese Darstellung leider nicht besonders ergiebig. Es lässt sich nur feststellen, dass Schülerinnen und Schüler beschrieben werden, die höchstwahrscheinlich eine Freundschaft mit einem Mitglied der Mehrheitsgesellschaft entwickeln. Das auf den ersten Blick einzige verbindende Merkmal ist das Geschlecht. Dennoch sollte nicht vergessen werden, dass die Figuren sich auf einem nahezu identen Level der Beherrschung einer doch recht typisch österreichischen Freizeitbeschäftigung (wenn auch hier im Kontext einer Klassenfahrt) befinden. Somit sind gemeinsame (Des-) Interessen gegeben, die durch den Kontext des Schulschikurses offensichtlich werden. Für die Figur mit Migrationshintergrund bedeutet die Ausübung dieses Sportes in gewissem Ausmaß auch eine Akkulturation, also eine Angleichung in einem bestimmten Bereich, an als typisch österreichisch angesehene Verhaltensweisen. Auch die Teilnahme von Migrantinnen und Migranten an Schulschikursen bedeutet eine Bereitschaft zur Übernahme von österreichischen Gepflogenheiten, die auch insbesondere für die österreichische Wirtschaft und die Erhaltung des Winterports als Massensport in Österreich von Relevanz sind.²¹

Interpretation

Wie das Sprachbuch der ersten Schulstufe sind auch in *Sprachbuch 2* kaum relevante Diskursfragmente zu finden. Figuren mit einem tatsächlichen oder naheliegenden Migrationshintergrund treten so gut wie gar nicht in Erscheinung, ethnische Pluralität wird kaum dargestellt. Es gibt, außer den drei oben genannten Fragmenten, auch keine Texte oder Aufgaben, die sich in irgendeiner Form mit Migration beschäftigen. Die oben angeführte Textaufgabe ist das einzige Fragment, das auch nur den Ansatz eines Bewusstseins gesellschaftlicher und demographischer Tatsachen vermittelt. Unglücklicherweise ist es nicht sehr aussagekräftig; die dargestellten Migrantinnen und Migranten sind unscharfe und austauschbare Charaktere. Dennoch bietet die Aufgabenstellung die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler von sich aus den Migrationshintergrund der Figuren in ihre Geschichten einbauen und so der Darstellung mehr Tiefe und Bedeutung verleihen.

²¹ Die Bedeutung von Schulschikursen als Einstieg für Schülerinnen und Schüler in den Wintersport, insbesondere für solche mit Migrationshintergrund, wurde bereits erkannt und beispielsweise in der Tageszeitung *der Standard* im Artikel *Migrantische Schnee-Vorbehalte* (Dezember 2010) thematisiert. (Der Artikel ist im Anhang enthalten.)

5.3.2.3. Sprachbuch 3

Institutioneller Rahmen

Titel	Sprachbuch 3
Erhältliche Materialien	SbX-Materialien, LehrerInnenausgabe
Autoren	Robert Killinger, Karl Blüml, Gerald Haas
Verlag	öbv
Approbiert	Für die 3. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	110285
Vorliegende Ausgabe	1. Auflage 2003

Analyse relevanter Diskursfragmente

Wie in den Büchern der vorangegangenen Schulstufen ist auch im *Sprachbuch* für die 3. Klasse kaum eine Thematisierung von Migration in Form einer direkten Beschäftigung mit dem Thema selbst oder einer Einbeziehung von Menschen mit Migrationshintergrund in Texten, Beispielen oder Abbildungen zu finden. Auch die Darstellung ethnischer und kultureller Vielfalt scheint in der Gestaltung des Schulbuches nicht berücksichtigt worden zu sein.

Im gesamten Schulbuch kann kein einziger Text mit Sicherheit dem Migrationsdiskurs zugeordnet werden. Es treten ab und zu Figuren auf, die Namen tragen, die sie als Personen mit Migrationshintergrund kennzeichnen könnten, aber es drängt sich bei keiner einzigen Nennung wirklich eine solche Zuordnung auf. So schreibt ein Mädchen namens Mara an die Lebensberatung (vgl. Sprachbuch 3: 80), im Themengebiet Jugendliteratur wird in einem Auszug eines Buches ein Junge namens Miro erwähnt, aber nicht näher beschrieben, und im Protokoll einer Klassendiskussion (vgl. Sprachbuch 3: 12) wird der Vorschlag eines Schülers Mirko erwähnt, der einen Kasten für die Klasse anschaffen möchte. Keine dieser Figuren wird in den Texten näher betrachtet oder beschrieben, es sind einfach zu wenig Informationen in den Texten und den dazugehörigen Aufgaben eingearbeitet, um auch nur eine dieser Figuren als Migrantin oder Migrant zu definieren.

Interpretation

Migration wird in *Sprachbuch 3* in keiner offensichtlichen Weise berücksichtigt. Weder wird das Thema direkt behandelt noch spielen Figuren mit Migrationshintergrund eine Rolle in Texten, Übungen oder Arbeitsaufträgen. Diejenigen Figuren, deren Namen ansatzweise auf einen Migrationshintergrund hindeuten würde, sind austauschbar, da nichts

über sie bekannt wird. Dies könnte zwar auf eine vollständige Assimilation der Figuren schließen lassen, da aber kein wirklicher Hinweis auf einen Migrationshintergrund gegeben ist, kann nur schwer von einem derartigen Vorgang ausgegangen werden.

Auch in Texten, in denen Schulklassen oder Gruppen von Schülerinnen und Schülern beschrieben werden und gemeinsam Klassenfahrten oder Ähnliches erleben, werden Kinder mit Migrationshintergrund nicht erwähnt. (vgl. Sprachbuch 3: 44 - 45) Hinzu kommt, dass auch ein möglicher Migrationshintergrund der mit dem Buch arbeitenden Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt wird, wie das in anderen Schulbüchern doch ab und zu geschieht. Natürlich muss dies nicht getan werden, da mit einer Einbeziehung der Migrationsgeschichte wirklicher Personen auch Fremdheit erst erzeugt werden kann, wo vorher keine war und die Schülerinnen und Schüler in Kategorien gedrängt werden, in denen sie sich selbst vielleicht gar nicht sehen. Dennoch wäre ein feststellbares Bewusstsein der Autoren gegenüber einer von Migration geprägten Gesellschaft wünschenswert. Das einzige Anzeichen von ethnischer und kultureller Vielfalt in einem Schulbuch sollte nicht darin bestehen, eine dunkelhäutige Familie in Afrika auf dem Cover eines Buches zu zeigen, welches die Schülerinnen und Schüler (zumindest in der Schule) mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit nie lesen werden. (vgl. Sprachbuch 3: 14)

5.3.2.4. Sprachbuch 4

Institutioneller Rahmen

Titel	Sprachbuch 4
Erhältliche Materialien	SbX-Materialien, LehrerInnenausgabe
Autoren	Robert Killinger, Karl Blüml, Gerald Haas
Verlag	öbv
Approbiert	Für die 4. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	115.727
Vorliegende Ausgabe	1. Auflage 2004

Analyse relevanter Diskursfragmente

In *Sprachbuch 4* ist wie in *Lesezeit 3* der Text *Spaghetti für zwei* ²²enthalten. Im Themenblock *mit Vorurteilen und Konflikten umgehen* wird der Text als Beispiel für Xenophobie und damit verbundene Vorurteile angeführt. Der Text behandelt die Begegnung von Heinz, einem vierzehnjährigen Schüler, und Marcel, einem Jugendlichen mit schwarzer Hautfarbe, über den nicht allzu viel bekannt wird. Durch ein Missverständnis teilen sie sich ihr

²² Dieser Text ist im Anhang enthalten.

Essen in einem Selbstbedienungsrestaurant nahe Heinz' Schule, der offene Schluss lässt auf eine beginnende Freundschaft schließen.

Die Geschichte wird aus der Perspektive von Heinz erzählt. Beinahe die ganze Geschichte wird von seinen Überlegungen, und auch Vorurteilen, geprägt. Wirkliches Wissen über sein Gegenüber hat Heinz nicht. Im Unterschied zu *Lesezeit 3* sind hier keine gezeichneten Illustrationen gegeben, sondern Fotografien wirklicher Personen. Durch diese Fotos wird auch die gesamte Geschichte abgedeckt. Ein weiterer Unterschied ist darin gegeben, dass in *Sprachbuch 4* die Geschichte in der Schweiz verortet wird, im Lesebuch bleibt der Ort des Geschehens ungenannt. Auch wird Marcel in einem Arbeitsauftrag zur Geschichte als „verständnisvoller Afrikaner“ (Sprachbuch 4: 24) beschrieben, was ihn eindeutig als Migranten kennzeichnet. Gemeinsam ist beiden Büchern jedoch der Arbeitsauftrag, sich die Geschichte aus Marcells Sicht vorzustellen. In *Sprachbuch 4* wird der Beschäftigung mit der Geschichte jedoch entschieden mehr Platz eingeräumt. So werden vor allem verschiedene Perspektiven der Erzählung thematisiert

Wie schon bei *Lesezeit 3* angesprochen, können aus der Geschichte vor allem Aussagen über den Bereich der Kulturation abgeleitet werden. Marcel spricht fließend Deutsch, sein Name ist nicht im Mindesten ungewöhnlich. Was ihn anders macht und als Migranten erkennbar werden lässt, ist seine Hautfarbe, nichts anderes. Anders, als Heinz zunächst glaubt, ist Marcel bestens mit den Gepflogenheiten der Mehrheitsgesellschaft vertraut, was ihm auch erlaubt, Heinz ein wenig auf den Arm zu nehmen. Marcel wird nicht als Fremder dargestellt, der sich erst in einer Aufnahmegesellschaft zurechtfinden muss, sondern es ist vielmehr Heinz, der ihm diesen Status zuschreibt.

Ein besonderes Diskursfragment ist in einem Text zu finden, der im Umfeld der Beschäftigung mit Diskussionsführung, Referat, Erzählung und Erörterung angesiedelt ist. Zum Thema *Es lebe der Sport* wird die Biographie einer erfolgreichen österreichischen Sportlerin behandelt²³, die oft als ‚Vorzeigemigrantin‘²⁴ gehandelt wird: Mirna Jukic. Es handelt sich hierbei um einen Zeitungsartikel, der einen Tag mit Mirna Jukic beschreibt. Im Text wird vor allem das Trainingspensum, der Tagesablauf, aber auch die Herkunft der Familie Jukic thematisiert.

In Bezug auf das Modell der Assimilation ist dieser Text durchaus interessant. Mirna und ihr Bruder, aber auch ihr Vater, nehmen Positionen ein, die für viele Menschen erstrebenswert erscheinen. Als Sportler und Trainer stehen sie in der Öffentlichkeit, sind

²³ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

²⁴ Vergleiche hierzu den Bericht auf diePresse.com: *Mirna Jukic: Noch einmal über Abschiebungen reden.* (Dieser Text ist im Anhang enthalten.)

sozusagen prominent. Die Jukics haben im wahren Leben Erfolg, sowohl sportlich als auch in ihrer akademischen Karriere, der die im Text beschriebene harte Arbeit bestätigt und es ist anzunehmen, dass viele Schülerinnen und Schüler um diese Erfolge wissen, auch wenn der Text schon älter ist.

Im Artikel wird deutlich, dass alle Mitglieder der Familie Jukic Deutsch sprechen und die Sprache auch sehr gut beherrschen. Dies ist natürlich auch aus Interviews für verschiedene Zeitungen und Fernsehstationen bekannt. Bedingt durch ihren Beruf ist ihr Tagesablauf natürlich etwa Außergewöhnliches, was aber natürlich auch Sinn des Textes ist: Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, wie viel Arbeit eine Karriere als Sportler bedeutet. In Bezug auf die Dimension der Interaktion wird aus dem Text durchaus deutlich, dass die sozialen Kontakte wahrscheinlich begrenzt sind, was aber eine Folge des exzessiven Trainings ist. Auch, dass der eigene Vater der Trainer der Kinder ist, wirkt in dieser Hinsicht einschränkend, da nicht einmal beim Training Kontakt mit Menschen außerhalb der Familie besteht, egal ob zu Angehörigen der Majorität, Migrantinnen oder Migranten. Aus dem Text selbst wird nur ersichtlich, dass Sport viel Zeit einnimmt und die beiden Sportler viel Zeit zusammen mit ihrem Vater verbringen.

In der Realität ist jedoch klar, dass die beiden sich in der österreichischen Gesellschaft zu bewegen wissen. Mirna ist heute Studentin und lebt in einer Beziehung mit einem österreichischen Tennisspieler. Dinko ist noch heute aktiver Schwimmer und versucht sich auch als Lokalpolitiker in Wien.²⁵ Aus diesen Fakten wird schnell deutlich, warum gerade diese Familie für einen Schulbuchtext ausgewählt wurde. Die Familie Jukic gilt als Paradebeispiel für integrierte und auch assimilierte Persönlichkeiten mit Migrationshintergrund in Österreich. Sie sind erfolgreich, sowohl im Sport als auch im privaten Leben. Sie beherrschen die deutsche Sprache und haben gute Beziehungen zu Mitgliedern der Majorität. Sie identifizieren sich auch mit der neuen Heimat, was sowohl aus Interviews als auch ihrer österreichischen Nationalität ersichtlich wird.

Ein weiteres Diskursfragment findet sich im Abschnitt zur Beschäftigung mit Nachrichten und Medien. In einer Übersicht werden die Arbeitsschritte einer Redaktion erklärt, daneben findet sich das Foto eines Zeitungsverkäufers, der sich (vermutlich) am Eingang einer Wiener U-Bahn-Station befindet. Dieser Zeitungsverkäufer ist vermutlich ein

²⁵ Dinko Jukic trat bei der Gemeinderatswahl 2010 als Kandidat für die Wiener ÖVP im Bezirk Meidling an. Nachzulesen ist dies unter anderem auf der Homepage der Wiener ÖVP im Bericht *Dinko Jukic an Bord der ÖVP Wien. Ein starkes Zeichen in Sachen Integration und Leistungsdenken*. (Dieser Bericht ist im Anhang enthalten.)

Migrant, zumindest lässt sein ethnischer Hintergrund darauf schließen. Interessanterweise ist gerade der Verkauf der Zeitung an den Endkunden die einzige Station des Herstellungs- und Vertriebswesens, der nur am Rande thematisiert wird.



Abb. 19: Sprachbuch 4: 62 – Zeitungsverkäufer mit Migrationshintergrund

Der abgebildete Migrant nimmt ganz offensichtlich eine Stellung in der Arbeitswelt Österreichs ein, die keinen höheren Bildungsabschluss erfordert und nur wenig Prestige besitzt. Für diese Arbeit ist anzunehmen, dass auch keine hohe Kompetenz in der Verkehrssprache Deutsch notwendig ist, sofern die notwendigen sprachlichen Mittel zum Verkauf der Magazine und Zeitungen beherrscht werden. Bezeichnend ist auch, dass sich der Mann alleine auf dem Bild befindet, denn in der Regel ist diese Arbeit allein zu bewältigen – ohne Mitarbeiter, Hilfe und Gelegenheit zur Kommunikation. In Bezug auf Platzierung, Interaktion und Kulturation ist ausgehend von diesem Bild also nicht mit einer Assimilation zu rechnen.

In dem Teilbereich des Buches, der der Sprachbetrachtung gewidmet ist, wird eine kurze Sequenz einer Interaktion zwischen mehreren Figuren angeführt, die als Diskussion oder Streit klassifiziert werden soll.²⁶ An diesem Gespräch nimmt auch ein Schüler namens Sascha teil. Der Name Sascha lässt auf einen Migrationshintergrund schließen, da es sich hierbei um eine in Österreich relativ ungebräuchliche Kurzform des Namens Alexander handelt. Allerdings ist dieser Name auch alles, was diese hier angeführte Figur als Migrant

²⁶ Dieser Text befindet sich im Anhang.

kennzeichnen würde. Er spricht fließend Deutsch und unterhält sich über das Ziel des Wanderausflugs mit anderen Schülerinnen und Schülern.

Interpretation

In *Sprachbuch 4* wird mehr Wert auf die Darstellung von ethnischer Pluralität gelegt, als dass in den Büchern früherer Schulstufen dieser Serie der Fall ist. Die Geschichte *Spaghetti für zwei*, die über mehrere Seiten durch Arbeitsaufträge behandelt wird, aber auch die Darstellung des Zeitungsverkäufers oder auch der Text *Der 1. Neger meines Lebens*, welcher aber nichts mit Migration zu tun hat, sollten hier genannt werden. Vorurteile werden thematisiert und durch den Text über Mirna Jukic wird auch ein Beispiel einer sehr erfolgreichen Migrantin den Schülerinnen und Schülern vor Augen geführt.

Durch die angeführten Beispiele wird ein sehr ambivalentes Bild von Migrantinnen und Migranten, gerade in Beziehung auf die Platzierung von Zuwanderern, gezeigt. Die Familie Jukic wirkt sehr ehrgeizig, ist auch über den angeführten Text hinaus als sehr erfolgreich und zielstrebig bekannt. Ihre Erfolge sind nicht nur im Sport, sondern auch innerhalb des Bildungssystems und sogar in der Politik zu finden. Dem gegenüber steht das Bild eines Wiener Zeitungsverkäufers: eine Arbeit, die wenig Voraussetzungen in jeglicher Hinsicht hat und dementsprechend wenig Reiz und Prestige besitzt. Es scheint, als ob hier zwei Gegensätze gezeigt werden sollen: zum Einen die fiktive Figur Marcel, die allem Anschein nach alle Voraussetzungen einer Assimilation erfüllt, sowie die Mitglieder einer Familie mit Migrationshintergrund und Erfolg im Aufnahmeland, die sich in relevante und geschätzte Positionen vorgekämpft haben, die die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, von den Medien interviewt werden und soziale Beziehungen bis hin zu ernsthaften Beziehungen mit (ebenso erfolgreichen) Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft führen. Auf der anderen Seite steht der Zeitungsverkäufer, über den natürlich nichts über das Bild Hinausgehendes bekannt ist. Er steht allein am Eingang der U-Bahnstation und bekleidet eine Position, die ihm erlaubt, sich nicht an die Mehrheit anpassen zu müssen, ihn aber auch in eine gewisse Marginalität drängen, oder sein Verharren innerhalb einer ethnischen Schicht unterstützen kann.

5.3.2.5. Fazit Serie *Sprachbuch*

Die Serie *Sprachbuch* beinhaltet, als Ganzes betrachtet, nur sehr wenige Diskursfragmente, die sich als Teile des Migrationsdiskurses identifizieren lassen. Es kommen kaum Figuren in Texten, Arbeitsaufgaben oder Beispielsätzen vor, die Namen tragen, die auf einen Migrationshintergrund schließen lassen. Auch in der Bebilderung der Schulbücher ist nur

wenig ethnische Pluralität zu erkennen. Diejenigen Fundstellen, die Migration in jeglicher Form berücksichtigen, scheinen jedoch zumeist sehr angepasste Migrantinnen und Migranten darzustellen. Beispiele hierfür sind etwa die Mitglieder der Familie Jukic in *Sprachbuch 4*, deren realer Erfolg zweifelsohne als Beispiel dienen soll. Auch die Geschichte *Spaghetti für zwei* zeigt einen selbstsicheren Migranten, der perfekt Deutsch spricht und einen neuen Freund gewinnt. Dasselbe kann auf den Schreibanlass des Schikurses in *Sprachbuch 2* umgelegt werden, wenn man die Ausgangsposition als ein Indiz für integrations- und anpassungswillige Migranten oder Migrantinnen heranzieht. Auch Sandu in *Sprachbuch 1* hat Aussicht auf eine Versöhnung mit den Klassenkameraden, wenn die Schülerinnen und Schüler, die den Text erst verfassen müssen, so wollen. Die einzige Figur, die keine Stimme, keine Möglichkeit einer wirklichen Interaktion und einen unattraktiven Arbeitsplatz innehat, ist die des Zeitungsverkäufers in *Sprachbuch 4*. Das Auftreten dieser Abbildung kann durchaus als Beispiel interpretiert werden: Es gibt die Möglichkeit, sich nicht mit der Majorität abgeben zu müssen und sich in eine Marginalisierung zu flüchten. Dies bedeutet aber auch einen unattraktiven Arbeitsplatz mit den dazugehörigen Nebeneffekten in Kauf nehmen zu müssen.

5.3.3. Serie *Deutschstunde*

Die Serie *Deutschstunde* zählt seit Jahren zu den beliebtesten Lehrwerken der AHS - Unterstufe und der Hauptschule im Bereich Sprachlehre. Daher ist es nicht verwunderlich, dass inzwischen mehrere Zusatzteile zur vertiefenden Beschäftigung mit der deutschen Sprache, und auch verschiedene andere Lernressourcen wie CD-Roms mit interaktiven Übungen und Online Materialien verfügbar sind. Für die hier angestrebte Analyse sollen vor allem die Basisteile der vier Altersstufen herangezogen werden, denn diese sind der Kernbestandteil in der Verwendung des Lehrwerkes. Aber auch die gedruckten Zusatzteile der verschiedenen Altersstufen sollen in die Analyse miteinbezogen werden, da üblicherweise zumindest ein solcher Zusatzteil im Unterricht verwendet wird. Erhältlich sind für die meisten Schulstufen die *Zusatzteile A, B und C*. Die Zusatzteile beinhalten Erweiterungstoff für verschiedene Zielgruppen. Der *Zusatzteil A* ist für Schülerinnen und Schüler der AHS und der ersten Leistungsgruppe der Hauptschulen gedacht, die Zusatzteile *B* für die zweite und dritte Leistungsgruppe in Hauptschulen ausgerichtet. Besondere Berücksichtigung verdienen für die hier angestrebte Analyse die Zusatzteile *C*, welche speziell für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache ausgelegt sind. Diese sind jedoch nicht als eigenständige Schulbücher für alle Schulstufen vorhanden.

Für die siebte und achte Schulstufe sind verschiedene Varianten (*Standard* und *Plus*) von Basisteilen und Zusatzteilen A erhältlich sind. Für diese Schulstufen wird jeweils die Variante *Plus* herangezogen, da diese im Wesentlichen mit der Variante *Standard* identisch sind und nur durch einige Übungen erweitert wurden. Daher sollte durch die Beschäftigung mit der erweiterten Ausgabe auch die Standardausgabe abgedeckt sein.

5.3.3.1. Deutschstunde 1

Institutioneller Rahmen

Titel	Deutschstunde. Sprachbuch für die 5. Schulstufe
Erhältliche Materialien	Basisteil 1, Zusatzteile A, B <u>Weitere:</u> Das Übungsbuch zur Deutschstunde 1 Serviceteil für LehrerInnen CD-Rom: Übungen zu den Teilbereichen Rechtschreibung, Grammatik, Textverständnis, Schreiben, Spiele, Konzentrationsübungen, etc. Online: www.deutschstunde.at : Interaktive Spiele und Übungen - Glossare, v. a. für Kinder nicht deutscher Muttersprache - Wortlisten und Vokabelübungen - Grammatik im Überblick 1 - Unterlagen zum Stimmtraining - Bildungsstandards
Autoren	Pramper, Hammerschmid, Hochwind, Nömayr
Verlag	Veritas- Verlag, Linz
Approbiert	Für die 1. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummern	130357 Basisteil 130373 Zusatzteil A 130374 Zusatzteil B
Vorliegende Ausgaben	5. Auflage, 2010 Zusatzteile 6. Auflage, 2010 Basisteil

Für *Deutschstunde 1* ist kein separater *Zusatzteil C* für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache erhältlich. Dieser ist in den *Zusatzteil B*, der, wie oben beschrieben, eigentlich als Erweiterungstoff für die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschule ausgelegt ist, integriert. Dies lässt darauf schließen, dass seitens des Verlages in der Unterstufe allgemein bildender höherer Schulen keine Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache erwartet werden, die einer gezielten Sprachförderung bedürfen.

Analyse relevanter Diskursfragmente

Basisteil

Der Basisteil unterteilt sich in 6 Kapitel, denen ein Anfangskapitel A (*Grüß dich, hallo!*) und ein Schlusskapitel S (*Teste dich selbst*) voran-, bzw. nachgestellt wird. Diese Ordnung findet sich auch in den Zusatzteilen A und B, sowie allen anderen Lehrwerken späterer Jahrgangsstufen wieder. Die Kapitel werden sowohl thematisch und nach Texttypen geordnet, als auch nach orthographischen bzw. grammatikalischen Gesichtspunkten.

Inhaltlich sind mehrere Themenbereiche vorhanden, die eine generelle Berücksichtigung von Multikulturalität erwarten lassen. Die Themengebiete *Sagenreise*, *Fotoalbum* und *Kennenlernen* sind hier zu nennen. Auch die Existenz von Glossaren für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, die online abrufbar sind, lassen auf ein erhöhtes Bewusstsein gegenüber des gesellschaftlichen Phänomens der Migration schließen.

Nichtsdestotrotz schlägt sich dieses offensichtlich vorhandene Bewusstsein kaum in der Gestaltung des Lehrwerkes nieder. Das Buch hat einen starken Österreichbezug, die dargestellten Personen, vor allem Schülerinnen und Schüler, sind prinzipiell von weißer Hautfarbe und tragen typisch österreichische oder aus dem deutschsprachigen Raum stammende Namen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass praktisch keine Darstellung von Migrantinnen oder Migranten erfolgt, weder in der Schule noch in sonstigen Berufen. Es wird auch kein Sprachenvergleich in Übungen angestrebt und verschiedene Levels der Sprachbeherrschung werden nicht berücksichtigt. Obwohl viele Themengebiete Vergleiche zwischen Kulturen, andere Themen sogar die Behandlung ethnischer, und damit sichtbarer Unterschiede anbieten würden, wird nirgends im Buch ein solcher angestrebt. Besonders deutlich wird dies anhand des Kapitels A, in dem es vorrangig um das gegenseitige Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse geht. So wird beispielsweise die Projektidee *Unsere Klasse als Zug* vorgestellt, bei welchem ein Zug gebastelt werden soll, in dessen Fenster Fotos der Klassenkameraden eingeklebt werden. Diese Aufgabe wird mit einem Beispielzug illustriert, in dem keinerlei ethnische Pluralität zu erkennen ist. (vgl. Deutschstunde 1, Basisteil: 5) Im ganzen Buch kommt genau ein dunkelhäutiges Mädchen vor, welches als reine Illustration zu einer Aufgabe dient, in welcher Kinder diskutieren sollen, was für sie Freundschaft ist.



Abb. 20: Deutschstunde 1, Basisteil: 13 – Freundschaft

Die Abbildung erlaubt es dennoch einige Überlegungen hinsichtlich der Dimensionen von Assimilation anzustellen. Gerade in Bezug auf die Dimension der Interaktion hat dieses Bild doch einige Aussagekraft, da es wohl sogar als ein von den Illustratoren, Autoren oder Herausgebern bewusst gesetztes Element der interethnischen Zusammenarbeit zu betrachten ist. Hier wird geradezu plakativ eine harmonische Freundschaft zwischen Menschen verschiedener ethnischer Herkunft gezeigt, die zweifellos auch als positives Beispiel für die Benutzer des Buches gedacht ist. Inwieweit eine solch explizite und auch isolierte Darstellung, die eben gerade aufgrund ihrer Sonderstellung im Ko-Text des restlichen Buches etwas deplatziert wirkt, auch tatsächlich Wirkung zeigt, kann hier jedoch nicht festgestellt werden.

Doch nicht nur ethnische Diversität wird in *Deutschstunde 1* konsequent ignoriert, auch andere Aspekte, die Vielfalt in der österreichischen Bevölkerung widerspiegeln könnten, werden nicht in dieser Weise genutzt. So kommt im gesamten Buch nur ein Name vor, den man als nicht-österreichisch oder aus dem deutschsprachigen Raum stammend, erkennen kann. Es handelt sich hierbei um eine amerikanische Schülerin, die in den USA Deutsch lernt und Brieffreunde und/oder Brieffreundinnen sucht. Es handelt sich demnach nicht um eine Migrantin. Ansonsten dominieren traditionell deutschsprachige Namen wie Dagmar, Robert oder Martin Huber.

Auch in den Themengebieten wie Märchen und Sagen, in denen eine Öffnung hin zu anderen Kulturen relativ einfach wäre, geschieht dies nicht. Es werden nur klassische deutschsprachigen Sagen abgedruckt oder erwähnt, bzw. werden auch modernere Geschichten inkludiert, die aber nicht als von Migrantinnen und Migranten in die österreichische Gesellschaft eingebrachtes Kulturgut aus dem Herkunftsland verstanden werden kön-

nen. Es handelt sich dabei eher um Phänomene, die in verschiedenen Ländern aufgetaucht sind, oder die über die Landesgrenzen hinaus bekannt sind, wie beispielsweise die Geschichten von Nessie, Big Foot und dem Yeti.

Zusatzteile

Im *Zusatzteil A* konnte kein Diskursfragment ausfindig gemacht werden, welches dem Migrationsdiskurs zuordenbar wäre. Im *Zusatzteil B* sind solche Diskursfragmente jedoch zu finden, da hier auch der *Zusatzteil C* für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache enthalten ist, welcher in anderen Jahrgangsstufen als eigenes Lehrwerk verfügbar ist. Dieser ist am Ende des Lehrwerkes angehängt. Im Rest des Zusatzteiles *B* ist jedoch auch keine einzige Nennung, Einbeziehung oder Thematisierung von Migration und/oder Menschen mit Migrationshintergrund auszumachen.

Im *Zusatzteil C* ist vor allem das Bemühen feststellbar, die Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund in den Unterricht einzubeziehen. Zumeist handelt es sich bei diesen Bemühungen jedoch nur um das Ausfüllen von Wortlisten, die eine Art zweisprachige Vokabelliste ergeben. Beispiele sind etwa Personen und Gegenstände im Klassenraum oder die Benennung von Körperteilen.

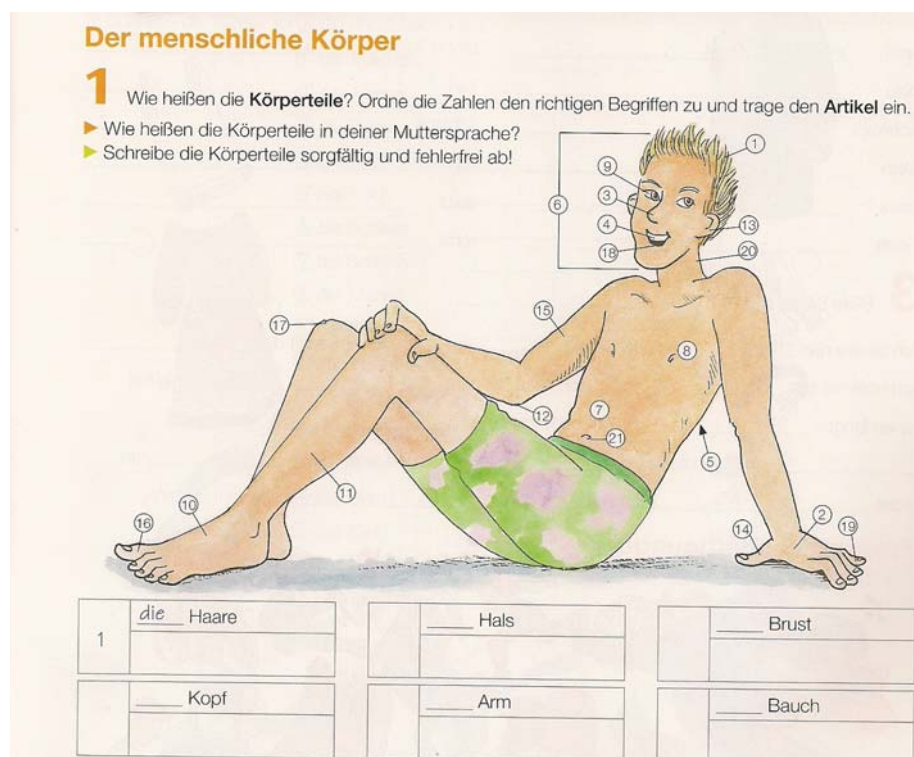


Abb. 21: Deutschstunde 1, Zusatzteil B: 59 – Benennung von Körperteilen als zweisprachige Vokabelübung.

Eine andere Art der Berücksichtigung verschiedener Erstsprachen findet sich in der Geschichte „Ein Drache auf der Bettdecke“. Diese wurde dreisprachig abgedruckt. Allerdings finden sich in der türkischen Version der Geschichte Fehler verschiedenster Art, was durchaus als ein Anzeichen für eine Vernachlässigung oder Geringschätzung der Migrantensprachen interpretiert werden kann.

1

Personenbeschreibungen

Ein Drache auf der Bettdecke

Den ganzen Tag lang hatte Anna mit ihrem besten Freund am Straßenrand gesessen und Autos gezählt. Aber nur die grünen. Denn Grün ist ihre Lieblingsfarbe, weil der kleine Drache in ihrem Bilderbuch grün ist. Und den liebt sie über alles. Mit einem sehn-suchtsvollen Seufzer schläft sie ein. Da knistert und raschelt es geheimnisvoll zwischen den Seiten des Buches, und plötzlich steht der kleine grüne Drache auf der Bettdecke

7 Zeichne den Drachen fertig!

Zmaj na jorganu

Ana je celog dana sedela sa svojim najboljim drugom na ivici putas i brojala automobile. Ali samo one zelene boje. Pošto je zeleno njena omiljena boja, jer je i mali zmaj njejoj slikovnici zelene boje. A njega voli iznad svega. Sa uzdahom ponom čežnje je zaspala. Između stranica knjiga počinje da pucketa i šuška tajanstveno i iznenada na jorganu stoji mali zeleni zmaj.

Yorganin üstünde bir ejderha

Anna, en iyi arkadaşısı ile birlikte bütün gün boyunca yol kenarında oturdu ve yoldan geçen otomobilleri saydı. Ama sadece yeşil olanlarını. Çünkü, onun resimli kitabındaki ejderha yeşil renkli olduğu için, en sevdiği renk yeşildi. Anna bu ejderhayı her şeyden fazla seviyordu. Ejderha, özlem dolu bir şekilde içini çekerek uyuyordu. Kitabın sayfaları arasından esrarengiz bir şekilde haşırtı ve çıtırtı sesleri geldi ve ansızın yorganın üzerinde yeşil renkli küçük bir ejderha belirdi.

8 Unterstreiche in den drei Texten die Wörter für:

9 Lies den Text in der Sprache vor, die dir am leichtesten fällt!




Abb. 22: Deutschstunde 1, Zusatzteil B: 62 – Eine Geschichte in drei Sprachen.

Im Themenbereich *Märchen* wird auch die kulturelle Ebene ansatzweise einbezogen. Denn hier sieht eine Übung vor, dass Märchen aus anderen Ländern erzählt werden sollen. Al-

lerdings bleibt es bei der Erzählung, aus dem Erzählten wird keine weitere Übung oder Aufgabe abgeleitet. Besonders da die Aufgabe mit einem Hinweis auf Ähnlichkeiten in Märchen verschiedenster Regionen beginnt, wäre zumindest ein Vergleich verschiedener Märchen möglich. Auch wird in der Übung vorausgesetzt, dass Schülerinnen und Schüler ihre Heimat nicht in Österreich verorten, beziehungsweise wird durch die Formulierung der Arbeitsaufgabe deutlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund von vornherein nicht als Personen wahrgenommen werden, die in Österreich ihre Heimat haben.

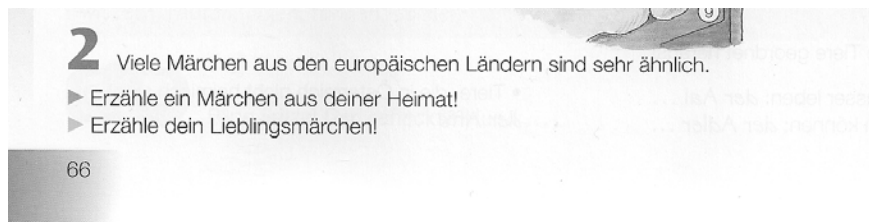


Abb. 23: Deutschstunde 1, Zusatzteil B: 66 – Abgrenzung von Migrantinnen und Migranten in einem Arbeitsauftrag.

Auch im *Zusatzteil C* werden jedoch keine Migrantinnen und Migranten im Sinne von Figuren in Geschichten oder ethnisch verschiedenen Menschen abgebildet. Das multikulturelle und multilinguale Potential einer Klassengemeinschaft wird zwar ansatzweise beansprucht, aber es wird, wie auch in den anderen Lehrwerken dieser Jahrgangsstufe, keine Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund an der österreichischen Gesellschaft dargestellt.

Interpretation

Die Darstellung von Migrantinnen und Migranten lässt in diesem Lehrwerk keinen Schluss auf assimilatorisches Gedankengut zu, da Figuren mit Migrationshintergrund und Migration praktisch nicht thematisiert werden. Es gibt Indizien, wie etwa die Nennung der Eigenschaft „stolzer Staatsbürger“ (die ein 11-jähriges Kind wohl bis zu dieser Übung nicht als eine hervorstechende Eigenschaft seiner/ihrer selbst berücksichtigt hätte) in der ersten Übung des Basisteiles, welche nahelegen, dass das Buch durchaus die Funktion der staatsbürgerlichen Erziehung und Tradierung österreichischer Kultur erfüllen will. In diesem Zusammenhang sind auch die Sagen und Märchen zu sehen. Österreichisches, oder deutschsprachiges Kulturgut wird forciert, der kulturelle Einfluss und Reichtum anderer Kulturen wird weitestgehend ausgeklammert. Auch andere Sprachen werden kaum zugelassen, obwohl im *Zusatzteil C* vergleichsweise viel Raum auf mehrsprachige Übungen verteilt wird, was durchaus positiv zu bewerten ist. Dennoch sind die meisten Übungen für die Einzelarbeit der Schülerinnen und Schüler ausgelegt, die Mehrheit einer Klasse profi-

tiert nicht von den verschiedenen Erstsprachen ihrer Mitglieder. In den Darstellungen von Figuren und ihrer Benennung fehlt jedes Indiz einer kulturellen oder ethnischen Pluralität. Dies deutet doch auf die Auffassung einer homogenen österreichischen Kernkultur und -bevölkerung hin, die sich gegenüber einer Gruppe von Migrantinnen und Migranten abgrenzen lässt, wie das auch in dem oben angesprochenen Arbeitsauftrag angedeutet wird. Die Existenz eines Zusatzteils C, der noch dazu am Ende des Zusatzteils für die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschule angehängt wurde, ändert nicht viel daran, da Menschen mit Migrationshintergrund eigentlich nicht als Teil der österreichischen Gesellschaft gezeigt werden. Lediglich ihre Anwesenheit wird durch die Erstellung dieses Zusatzteils anerkannt. Die Berücksichtigung der Erstsprache ist jedoch größtenteils auf Wortlisten beschränkt, und bietet somit auch keinen Mehrwert für die Klassengemeinschaft. Einzig die dreisprachig abgedruckte Geschichte ist hier als ein besonderes Fundstück zu nennen, welches aber durch die Fehlerhaftigkeit der Geschichte in der türkischen Version nicht als besonders positiv zu werten ist.

5.3.3.2. Deutschstunde 2

Institutioneller Rahmen

Titel	Deutschstunde. Sprachbuch für die 6. Schulstufe,
Zusatzmaterialien	Basisteil 2, Zusatzteile A, B, C Zusatzheft e-learning <u>Weitere:</u> Übungsbuch zur Deutschstunde 2 Serviceteil für LehrerInnen CD-Rom: Übungen zu den Teilbereichen Rechtschreibung, Grammatik, Textverständnis, Schreiben, Spiele, Konzentrationsübungen, etc.) Online: www.deutschstunde.at : - Interaktive Spiele und Übungen - Glossare, v. a. für Kinder nicht deutscher Muttersprache - Wortlisten und Vokabelübungen - Grammatik im Überblick 1 - Unterlagen zum Stimmtraining - Bildungsstandards
Autoren	Wolfgang Pramper, Hammerschmid, Hochwind, Nömayr
Verlag	Veritas- Verlag, Linz
Approbiert	Für die 2. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	130372 Basisteil inklusive e-learning 135358 Zusatzteil A 135359 Zusatzteil B 135389 Zusatzteil C
Ausgabe	Zusatzteil C: 1. Auflage, 2007 Basisteil, e-learning Zusatzteil A, B: 3. Auflage, 2010

Analyse relevanter Diskursfragmente

Basisteil

Deutschstunde 2 folgt im Wesentlichen dem Aufbau des Lehrwerkes der ersten Jahrgangsstufe. So sind wiederum sechs Kapitel gegeben, die durch eine Art Einstiegsabschnitt A und ein Schlusskapitel S, ergänzt werden. Anders ist jedoch, dass dem Basisteil ein Heft beiliegt, welches Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Computer und den wichtigsten Office- Anwendungen vertraut machen soll. In Basisteil und Beiheft e-learning sind wenige bis gar keine Darstellungen von Migrantinnen und Migranten in Bildern, Arbeitsaufträgen oder Texten vorhanden. Auch ethnische Vielfalt wird weitestgehend ausgeklammert.

Wie schon im ersten Band der Reihe *Deutschstunde* ist auch im Basisteil der zweiten Schulstufe eine einzige bildliche Darstellung von Menschen verschiedener Hautfarbe enthalten. Es handelt sich hierbei um die Darstellung von Kindern, die in einem Sesselkreis eine Diskussion führen. Das thematische Umfeld bildet hier der Diskursstrang des Natur- und Artenschutzes, sowie die Vermittlung von Fähigkeiten für Argumentation und Diskussion.

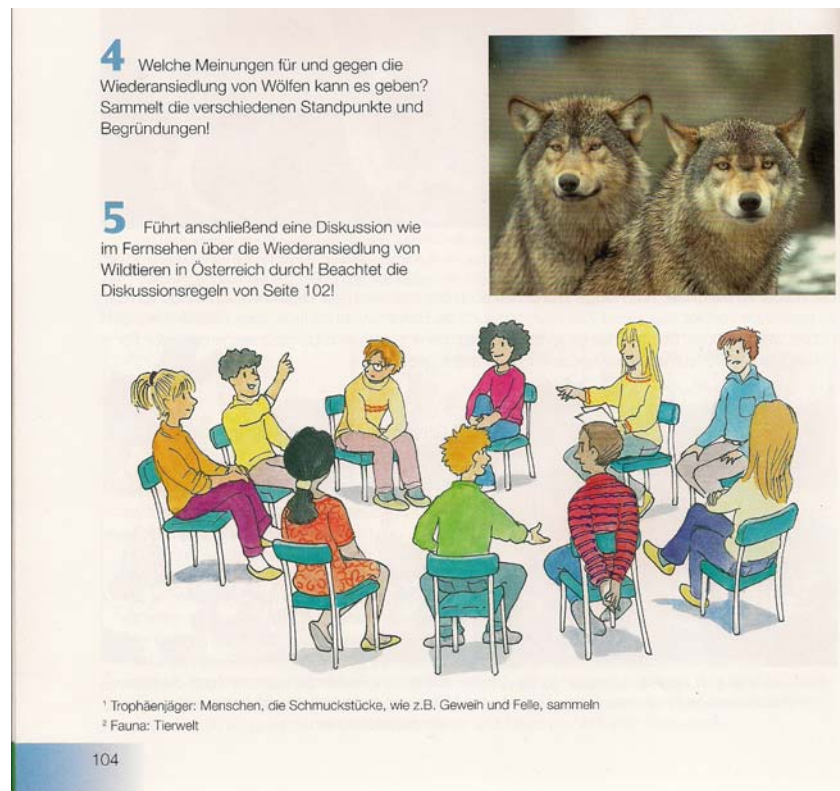


Abb. 24: Deutschstunde 2, Basisteil: 104 – Sesselkreis mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Hautfarbe.

Ein Abgleich mit dem Modell der Assimilation nach Esser kommt zu folgenden Ergebnissen: Im Bereich der Platzierung handelt es sich hier eindeutig um Schülerinnen und Schüler, die sich in Interaktion mit Mitgliedern der Majoritätskultur befinden. Auch sitzen die beiden Kinder mit Migrationshintergrund (so es denn einen gibt) nicht nebeneinander sondern sind im Kreis integriert und auf verschiedene Positionen verteilt. Zumindest einer der beiden unterhält sich mit einem anderen Schüler, was den Schluss erlaubt, dass in dieser Kommunikationssituation höchstens überschaubare Kommunikationsschwierigkeiten bestehen, wenn überhaupt welche vorhanden sind. Aussagen über die Identifikation mit der Majorität sind nicht möglich.

Zusatzteile A und B

In den Zusatzteilen A und B sind keinerlei Fundstellen für die Darstellung von Migrantinnen und Migranten oder der Thematisierung von Migration vorhanden. Auch eine Einbeziehung von in der Klasse vorhandener Mehrsprachigkeit oder Multikulturalität kann nicht festgestellt werden.

Zusatzteil C

Für den zweiten Band der Serie Deutschstunde gibt es einen eigenen Zusatzteil zur intensiven Sprachförderung – „besonders für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache“, wie der Titelzusatz konkretisiert. Inhaltlich orientiert sich der Zusatzteil am Basisteil, die Übungen sind vor allem der Grammatik und Lexik gewidmet.

Die Zielsetzung als Fördermaterial für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache lässt natürlich erwarten, dass Migrantinnen und Migranten hier auch stärker in der Bebilderung, bzw. im Inhalt der Übungen vertreten sind als dies im Basisteil der Fall ist. Dies bewahrheitet sich bei näherer Betrachtung jedoch kaum. In Abbildungen kommen Figuren mit Migrationshintergrund auch weiterhin prinzipiell nicht vor. Migration wird auch nicht als Thema behandelt und sprachliche Förderung der Muttersprache ist auf isolierte Wortlisten reduziert. Dennoch gibt es im Hinblick auf die Forschungsfragen eine ergiebige Fundstelle. In einer Grammatikübung wird eine Schülerin mit Migrationshintergrund in Bild und Text beschrieben. In Sprechblasen und Beispielsätzen werden viele Informationen bereitgestellt, die sich auf die Dimensionen der Assimilation umlegen lassen.

Nennform und Personalform

Ich heißen Ayhan.
Ich sein Ausländerin!
Ich nix gut sprechen
Deutsch.



Doch, du hast schon viel
gelernt. Ich heiße Maria und
helfe dir, dass du noch besser
Deutsch sprichst. Gemeinsam
geht es leichter, du kannst mir
dafür in Englisch helfen!

3 Unterstreiche die Verben in den Sätzen von Ayhan und Maria! Welche Unterschiede kannst du beobachten?

► L

UNBEDINGT MERKEN

Die Form, die Ayhan gebraucht, heißt **Nennform (Infinitiv)**: *gehen, leben, wohnen, spielen*

Die Formen, die Maria gebraucht, heißen **Personalformen**: *sie geht, ich lebe, sie wohnte, wir haben gespielt ...*

Zu jeder Personalform gehört ein **persönliches Fürwort**: *ich, du, er ...*

Persönliche Fürwörter

Ich komme aus Mersin, das ist eine Stadt in der Türkei, die am Mittelmeer liegt.

Du kannst dir sicher vorstellen, dass ich meine Heimat nur ungern verlassen habe, aber mein Vater hoffte, mehr Geld zu verdienen.

Er hat endlich Arbeit gefunden, auch meine Mutter ist berufstätig.

Sie arbeitet in einem Übersetzungsbüro und kümmert sich um unser Baby.

Es ist erst vier Monate alt und sehr süß.

Wir wollen dich und deinen Bruder einmal einladen.

Ihr könnt jederzeit kommen, Gastfreundschaft wird bei uns und unseren Großeltern großgeschrieben.

Sie leben noch in Mersin, und ich hoffe, dass ich sie bald wieder besuchen kann.

Die Endung des Verbs ändert sich mit der Person.

Abb. 25: Deutschstunde 2, Zusatzteil C: 48 – Interaktion zwischen einer Migrantin und einer Schülerin ohne Migrationshintergrund.

Für den Bereich der Platzierung kann festgehalten werden, dass Ayhans Vater nach Österreich kam, um mehr Geld zu verdienen. Er hat eine Arbeit gefunden, die aber nicht näher beschrieben wird. Auch Ayhans Mutter arbeitet, und zwar in einem Übersetzungsbüro. Sie selbst ist Schülerin. Die Fotografie suggeriert Spaß am Lernen, da beide abgebildeten Mädchen lächeln. Beide Schülerinnen wirken bemüht ihre Leistungen in den Sprachen Deutsch/Englisch zu verbessern.

In Bezug auf die Dimension der Kulturation gilt es festzuhalten, dass die Familie aus mindestens vier Mitgliedern besteht, wobei sich die Mutter neben ihrem Beruf auch um das vier Monate alte Baby kümmert. Die Sprechblase Ayhans lässt außerdem den Schluss zu, dass ihr Deutsch noch nicht besonders gut ist, was sie eben auch in ihrem Text zum Ausdruck kommen lässt. Die Äußerung ihrer Mitschülerin/Freundin wirkt aber unterstützend und wertschätzend, und betont die Fortschritte, die Ayhan schon gemacht hat.

Ganz allgemein beschrieben befindet sich Ayhan in einer Interaktion mit einer Angehörigen der Majorität, mit der sie zusammenarbeitet oder deren Hilfe sie für eine Übung erhält. Die Schülerinnen haben gemeinsam Spaß und helfen sich gegenseitig. Vielleicht sind sie sogar Freundinnen. Die Ehe der Eltern wird nicht genauer beschrieben, aber da Ayhan wahrscheinlich erst kürzlich zugewandert ist (man beachte ihren Sprachstand und die Äußerung ihrer Freundin) sind wahrscheinlich beide Elternteile Ausländer (sie bezeichnet sich selbst als Ausländerin). Diese Annahme ist aber keinesfalls als gesichert zu betrachten.

Für die Ebene der Identifikation lassen sich keine genauen Aussagen treffen. Es kann aber angenommen werden, dass Ayhan sich noch nicht eingelebt hat, wenn angenommen wird, dass sie noch nicht solange in Österreich ist. Außerdem hat sie ihre Heimat nach eigener Aussage nur ungern verlassen, was aber weder überrascht noch als ein Hindernis für eine (künftige) Identifikation mit dem Aufnahmeland anzusehen ist.

In Bezug auf die Dimensionen der Sozialintegration lässt sich hier mit Bestimmtheit sagen, dass (noch) keine Assimilation vorliegt. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist noch nicht in einem ausreichenden Maße gegeben, eine Identifikation ist noch sehr unwahrscheinlich. Dennoch sind die grundsätzlichen Voraussetzungen für eine Entwicklung in diese Richtung erfüllt: Beide Elternteile sind berufstätig und nehmen daher aktiv am Gesellschaftsleben innerhalb der Majoritätsgesellschaft bis zu einem gewissen Grad teil. Ayhan selbst scheint mit großem Enthusiasmus Deutsch zu lernen und steht in Kontakt mit Vertretern der Majoritätsgesellschaft. Es bestehen aber noch Bindungen ins Herkunftsland (in diesem Fall über die Großeltern), was auf eine Entwicklung hin zu einer multiplen Inklusion interpretiert werden kann. Aufgrund des Mangels an vergleichbaren Abbildungen kann jedoch nicht von einem Trend gesprochen werden, der für dieses Lehrwerk als Ganzes bestehen würde. Für *Deutschstunde 2* gilt vielmehr dasselbe Urteil wie für die Bücher der ersten Schulstufe dieser Serie, nämlich eine weitgehende Nichtachtung von Migrantinnen und Migranten als Teil der österreichischen Gesellschaft. Migration wird nur dort angesprochen und betroffene Menschen dargestellt, wenn es um die Verbesserung grundlegender Deutschkenntnisse geht. Die Einbeziehung von Minderheitssprachen reduziert sich auf das Bereitstellen von Vokabellisten, die Schülerinnen und Schüler in ihre jeweilige Erstsprache übersetzen dürfen. Für Schülerinnen und Schüler, die keine anderen Erstsprachen als Deutsch haben, bleiben diese Sprachen irrelevant.

5.3.3.3. Deutschstunde 3

Für den dritten Jahrgang der Deutschstunde sind die Varianten *Standard* und *Plus* erhältlich. Wie eingangs beschrieben wird für die Analyse die Variante *Plus* herangezogen, da diese auch alle Inhalte der Variante *Standard* enthält.

Institutioneller Rahmen

Titel	Deutschstunde. Sprachbuch für die 7. Schulstufe,
Erhältliche Materialien	Basisteil Plus 3 Deutschstunde Zusatzteil A Plus, B, C <u>Weitere:</u> Basisteil Standard 3 Serviceteil für LehrerInnen CD-Rom: Übungen zu den Teilbereichen Rechtschreibung, Grammatik, Stil, Konzentrationsübungen, etc.) Übungsbuch zur Deutschstunde 3 Online: www.deutschstunde.at : - Glossare, v. a. für Kinder nicht deutscher Muttersprache - Wortlisten und Vokabelübungen - Grammatik im Überblick 3 - Unterlagen zum Stimmtraining - Bildungsstandards - Videos zum SbX - Angebot der Deutschstunde - Interaktive Spiele und Übungen: www.deutschstunde.at:
Autoren	Pramper, Hammerschmid, Hochwind, Nömayr
Verlag	Veritas- Verlag, Linz
Approbiert	Für die 3. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummern	140564 Basisteil Plus 140618 Zusatzteil A Plus 140619 Zusatzteil B 140620 Zusatzteil C
Verwendet Ausgaben	Basisteil Plus: 2. Auflage, 2009 Zusatzteile: 2. Auflage 2010

Analyse relevanter Diskursfragmente

Basisteil

Auch im dritten Band der Serie *Deutschstunde* werden Migrantinnen und Migranten nur in sehr wenigen Situationen und Übungen dargestellt. Figuren mit Migrationshintergrund als handelnde Charaktere, Interviewpartner oder als Figuren in Geschichten kommen nur sehr selten vor. Dennoch sind insgesamt mehr relevante Textstellen als in den vorangegangenen Jahrgangsstufen auszumachen.

Eine erste Nennung von Personen, die in einen Zusammenhang mit Migration gebracht werden können, geschieht in Beispielen eines Zeitungsberichtes. In der Überschrift

dieses Artikels werden ‚kriminelle Ausländer‘ thematisiert, was aber durch zwei weitere Artikel, die denselben Vorfall betreffen, etwas relativiert wird.



Abb. 26: Deutschstunde 3, Basisteil Plus: 17 – Beispiel für ungenaue Berichterstattung.

Diese Nennung von ‚Ausländern‘ erfolgt innerhalb einer Behandlung verschiedenster Beispiele der Berichterstattung. Dieses Beispiel soll ohne Zweifel einen sensationslüsternen Schreibstil repräsentieren. Die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler besteht hier darin, Ungenauigkeiten in den einzelnen Berichten, die ja denselben Sachverhalt beschreiben, zu kennzeichnen und in einer Textproduktion zu reflektieren. Die Nennung von ‚ausländischem Äußeren‘ fällt ohne Zweifel in diesen Zusammenhang und sollte auch unbedingt thematisiert werden. Für die hier angestrebte Analyse ist dieses Fragment jedoch nicht geeignet, da eigentlich keine Informationen über die Diebe geliefert werden. Im Vordergrund steht die Leistung des Polizisten und seines Hundes, oder besser das, was der Autor des Artikels als deren herausragende Leistung beschreibt. Der Umstand, dass Kriminalität ohne Umschweife mit Ausländern in Verbindung gebracht wird, obwohl im Artikel selbst nur von „ausländischem Äußeren“ die Rede ist, ist ohne Zweifel zu hinterfragen – insbesondere, da in einem ausführlicheren Artikel zur selben Begebenheit die Kriminellen als Peter Sch. und Bernhard G. benannt und als Bludenzer, also Österreicher, identifiziert werden. Das Zusammenspiel von Fehlinformation und Sensationslüsternheit, gepaart mit einer perfiden Anfeindung von Zuwanderern oder Ausländern ist hier als einer der Unterschiede anzusehen, die in der Besprechung der Artikel unbedingt zur Sprache gebracht werden sollten. Aufgrund des Mangels an Informationen und berechtigten Zweifeln am Migrati-

onshintergrund der beiden ‚Ausländer‘ ist diese Textstelle für die hier angestrebte Analyse jedenfalls nicht heranzuziehen.

Ein für die Analyse zugänglicheres Beispiel ist in der Nennung zweier Tierwärter, die von einem Bären attackiert wurden, zu finden. Allerdings gilt es hierbei zu beachten, dass die Tierwärter Angestellte eines Zirkus sind und daher nicht unbedingt als Migranten im Sinne von zugewanderten Menschen betrachtet werden können. Denn Zirkus bedeutet auch ein Leben auf Tournee. Ein Gastspiel in Wien heißt somit nicht, dass die beiden Charaktere Immigranten in Österreich sind. Sie sind vielleicht als Migranten, aber nicht unbedingt als Immigranten zu betrachten.

1
Berichten, Zeitungsberichte

Für einen Bericht recherchieren (nachforschen; die Recherche, die Nachforschung)

Bis vor Kurzem hat Krokopetz das Wort *recherchieren* noch nicht einmal gekannt, geschweige denn aussprechen können. Jetzt muss er sogar selbst eine Recherche durchführen. Der Chefredakteur war in sein Zimmer gestürzt und hatte gebrüllt: „Aufwachen, junger Mann, nicht weit von uns ist ein Bär ausgebrochen und hat ein Blutbad angerichtet! Super! Tolle Schlagzeile! Also hier ist die APA¹-Meldung, den Rest recherchiere vor Ort, ein Fotograf wird dich begleiten! Und dann mach einen extratollen Bericht daraus, er kommt auf die Seite 1!“

12 Krokopetz hat bei der Recherche folgende Notizen gemacht und diese Fotos machen lassen. Verfasse in deinem Heft einen großen Bericht! Die Reinschrift gestalte anschließend sauber als ganzseitigen Bericht! Oder verwende gleich wie Krokopetz den Computer dazu! Vielleicht kannst du sogar Bilder in deinen Bericht einbauen!

APA. Wien. Donnerstag, 29. 5., 9:50: Zirkusbär entflohen: Wilde Verfolgungsjagd durch Gartensiedlung. Bär verletzt drei Menschen in Wien. Nach einer Stunde in der Kleingartenanlage Altmansdorferstraße mit Pfeil aus Blasrohr betäubt.

Wärter Jure F. (27): Beim Verladen in einen anderen Wagen ist der Bär entflohen. Flüchtete in Richtung Wohnsiedlung Alt-Erlaa. Hat sofort Polizei alarmiert.

Erstes Opfer, Karoline B. (46), Bankbeamtin: War beim Einkaufen. Sah Schatten hinter sich. Glaubte, es sei ein Hund. Als sie weglaufen wollte, war der Bär schneller, biss sie in den Oberschenkel. Glaubte, ihr letztes Stündlein habe geschlagen. Gott sei Dank lief der Bär weiter.

Zirkusdirektor Jaro Frank: Gastiert mit dem „Goldenen Zirkus“ in Wien-Liesing. Der Braunbär „Jerry“ wiegt zirka 200 Kilo. Er galt bisher als absolut friedlich.

Zweites Opfer, Tierwärter Jaroslav S. (38): Wollte dem Bären Beißkorb anlegen, dabei biss er ihn ins Bein. Unglaublich schneller Angriff. Hörte ein Krachen. Wurde ohnmächtig.

Augenzeugin Gerda S. (57): Riesiger Auflauf rund um Gartensiedlung. Polizei machte Lautsprecherdurchsage: Gartenbesitzer sollen in ihren Häusern bleiben.

Polizeihauptmann Harald W. (53): 25 Beamte im Einsatz. Außergewöhnlicher Fall. 12 Mann der Alarmabteilung (WEGA) umstellten Gartenanlage. Bär mit LKW nach Schönbrunn gebracht.

Ärztin Dr. Helene Schweiger (48): Alle Opfer mussten im AKH behandelt werden, keine Lebensgefahr, Tetanusimpfung verabreicht.

Tierexperte Martin Barthel (31): Angestellter der Wiener Tierrettung, er traf Bär mit Blasrohr. Betäubung wirkte erst nach 20 Minuten. Ein Bär kann 50 km/h laufen, schneller als jeder Mensch.



1 APA = Austria Presse Agentur; versorgt österreichische Medien mit aktuellen Nachrichten und Online-Inhalten

23

Abb. 27: Deutschstunde 3, Basisteil Plus: 23 – Migranten in exotischen Berufen

Hier lassen sich vor allem Schlussfolgerungen in Bezug auf die Platzierung von Migrantinnen und Migranten ziehen. Die Fundstelle beinhaltet acht verschiedene Figuren mit sieben verschiedenen Berufen. Die oben genannten Migranten lassen sich aber höchstens in den Berufen Tierwärter und Zirkusdirektor finden, die im Vergleich mit den anderen genannten Berufen als eher exotisch wahrgenommen werden. Unter den Akademikern, den Vertretern der Staatsgewalt oder den Handelsangestellten sind hier kein Migrant und keine Migrantin zu finden. Mit den beiden Wärtern sind auch genau die beiden Figuren als Migranten kenntlich gemacht, die am ehesten eine Schuld am Entkommen des Bären treffen würde. Auch der Zirkusdirektor kann nicht hundertprozentig aus der Verantwortung entlassen werden.

Die Konstellation lässt außerdem noch eine vage Aussage in Bezug auf den Bereich der Interaktion zu. So scheint das berufliche und private Umfeld der Figuren mit potentielllem Migrationshintergrund mehrheitlich mit Migranten und Migrantinnen besetzt zu sein. Zumindest können die beiden Wärter und auch der Direktor als solche wahrgenommen werden, während das bei den anderen Figuren nicht der Fall ist – diese sind aber auch nicht Teil der täglichen Lebenswelt der beiden Tierpfleger und des Direktors. So kann auch von einer stärkeren Einbindung in ein Umfeld, welches der Herkunftsgesellschaft zugewandt ist, geschlossen werden.

Eine Migrantin, die auch mit Sicherheit als solche aufzufassen ist, ist im Themenbereich Argumentation zu finden. Die Wortmeldung Büstras, die zum Thema Schuluniformen befragt wurde, lässt vor allem Schlüsse in Bezug auf Kulturation und Sprachgebrauch zu.

**Ein heißes Eisen:
Bekleidungs Vorschriften für Schülerinnen und Schüler?**
Anstöße zur Auseinandersetzung



Vera, Schülerin, 13 Jahre:
Ich finde, Vorschriften sind Blödsinn. Jeder hat das Recht anzuziehen, was er will. Wir leben schließlich in einer Demokratie, wo jeder machen kann, was er will. Ich finde, dass man, gerade wenn man jung ist, den Mut zum Experimentieren haben sollte. Später im Berufsleben muss man sich natürlich ordentlich anziehen, das weiß ein jeder, aber man ist nur einmal jung, und in der Pubertät sollte man sich schon noch freizügiger anziehen dürfen. Außerdem finde ich, man sollte den Jungs beibringen, Mädchen zu respektieren, egal, was sie anhaben. Ich glaube auch nicht, dass ein Bub abgelenkt wird, nur weil ein Mädchen modisch gekleidet ist, denn in der Stunde dreht man sich nicht extra um, um es anzusehen. Übrigens kommt es auch darauf an, wie das Mädchen aussieht. Wenn schon schöne Sachen in Mode sind, wäre es doch bescheuert, sie nicht anzuziehen.



unpassend, sie provozieren. Man muss Schule und Freizeit unterscheiden. Es ist ja eine Vorbereitung auf das Berufsleben. Man muss lernen, sich der Situation angepasst zu kleiden. Jede Schülerin sollte selbst wissen, wie weit sie gehen kann. Die Freiheit endet immer dort, wo andere belästigt werden. Ich ziehe daher nichts an, was den Nabel frei lässt. Als ich noch in der Türkei in die Schule ging, hatte ich eine Schuluniform, und wir durften das Haar nicht offen tragen oder Ohrringe nehmen.

Büstra, Schülerin, 14 Jahre: Mit modischer Bekleidung möchte man die Aufmerksamkeit der anderen auf sich ziehen. Manche Schülerinnen und Schüler kleiden sich für die Schule wirklich



Helene, Beamtin, 35 Jahre:
Kleidung war nie nur eine Frage des individuellen Geschmacks, sondern zeigt auch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe an. Jugendliche brauchen dieses Gefühl des Dazugehörens. Deswegen haben fast alle dasselbe an. Das verstehe ich, und trotzdem muss ich zu Hause diese Diskussion fast jeden Tag mit meiner Tochter führen. Ich geniere mich, wenn sie wieder einmal schlampig gekleidet in die Schule geht. Aber zum Schluss lasse ich ihr ihren Willen, weil ich gut ver-

Abb. 28: Deutschstunde 3, Basisteil Plus: 136 – Wortmeldung einer jungen Migrantin zum Thema Schuluniformen.

Büstras Text ist, wie alle anderen zu diesem Thema angeführten Meinungen, fehlerlos. Ob sie selbst Türkisch beherrscht, wird zwar nicht erzählt, aber da sie in der Türkei zu Schule ging, kann davon ausgegangen werden. Weitere Aspekte sind jedoch nicht zu erschließen. Ihre Meinung wird als eine von mehreren präsentiert, die anderen Texte stammen von Angehörigen der Majorität.

Zusatzteile A und B

In den Zusatzteilen A und B wird weder Migration thematisiert, noch werden Figuren mit Migrationshintergrund in Texten oder Bildern kenntlich gemacht. Auch Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in der Klasse selbst wird nicht angesprochen. Es gibt zwar einen Abschnitt zum Thema „Vorurteile“, aber es wird kein direkter Zusammenhang zu Xenophobie oder Zuwanderung hergestellt. (vgl. Deutschstunde 3, Zusatzteil A Plus: 31) Fremde Län-

der und die dortigen Lebensumstände oder historische Ereignisse werden vermehrt angesprochen. Migration findet in diesem Zusammenhang jedoch keine Berücksichtigung.

Zusatzteil C

Der *Zusatzteil C* bietet in Hinsicht auf die Einbeziehung der Erstsprachen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wie schon im vorangegangenen Jahrgang vor allem Aufgaben, die darin bestehen, Wortlisten in der Muttersprache zu erstellen. Figuren mit Migrationshintergrund kommen hier vergleichsweise häufig vor, jedoch immer noch nicht in der Häufigkeit, die von einem Lehrwerk, welches für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache verfasst wurde, erwartet werden könnte. Es handelt sich zumeist nur um Abbildungen von Migrantinnen und/oder Migranten, bzw. die Nennung von Namen, die auf Menschen mit Migrationshintergrund schließen lassen. So auch in der Übung „Wer... wem... was?“ (Deutschstunde 3, Zusatzteil C: 33).

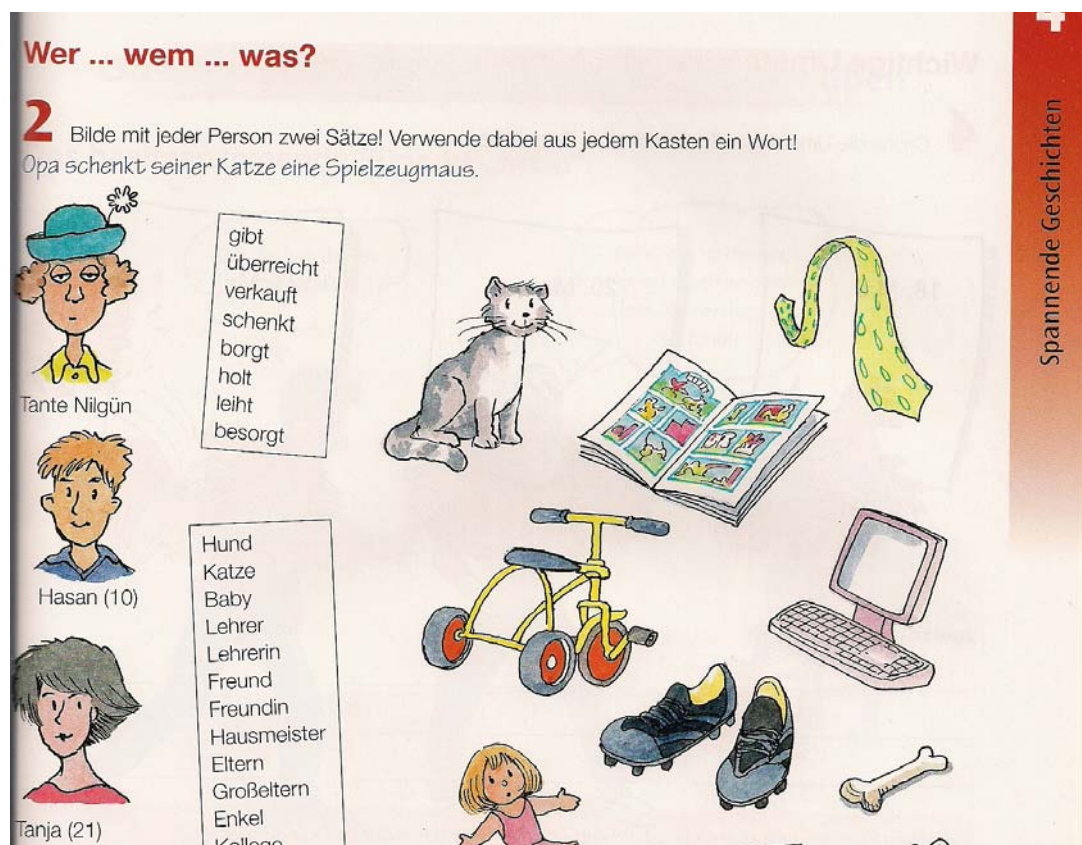


Abb. 29: : Deutschstunde 3, Zusatzteil C: 33 – Namensgebung als Indikator für Migrationshintergrund.

Wenn überhaupt, dann lässt sich diese Fundstelle in Bezug auf das Modell der Assimilation nur mit dem Aspekt der Interaktion in Beziehung setzen. Es finden sich hier Mitglieder der Familie, wie etwa die Eltern, die Großeltern und Tante Nilgün. Zwei Personen lassen

sich nicht eindeutig in Beziehung zueinander und zu den anderen Personen setzen: Tanja und Hasan. Während der Name Hasan einen Migrationshintergrund vermuten lässt und die Konstellation und Präsentation der Figuren auf eine verwandtschaftliche Beziehung zwischen ihm und den anderen Figuren hindeutet, ist die Zurechnung Tanjas nicht so eindeutig: der Altersunterschied zu Hasan ist sehr groß, zu den Eltern eher gering. Daher liegt die Vermutung nahe, dass es sich hierbei nicht um ein Familienmitglied handelt, sondern um eine außenstehende Person – wahrscheinlich ohne Migrationshintergrund. Es werden jedoch keine Informationen geboten, diese werden allenfalls durch die Schülerinnen und Schüler in der Übung konstruiert, was jedoch nicht durch einen Arbeitsauftrag gefordert wird. Es gilt hier festzuhalten, dass hier sowohl Menschen mit Migrationshintergrund als auch ohne dargestellt werden, bzw. konstruiert werden, die allerdings nicht wirklich miteinander interagieren. Denn die Übung besteht nicht darin, zwei oder mehr Personen miteinander in Beziehung zu setzen, sondern eine Person als Subjekt des Satzes mit den Objekten und Bezeichnungen in den Kästen zu verwenden. Es bleibt daher bei einer gefühlten Isolation der Figuren voneinander.

Es finden sich noch zwei weitere Darstellungen von Migrantinnen im Zusatzteil C des dritten Bandes der *Deutschstunde*. Diese sind jeweils in der Betrachtung von Verben zu finden.



Abb. 30: Deutschstunde 3, Zusatzteil C: 38 – Migrantinnen sprechen untereinander Deutsch.

Abbildung 30 stellt zwei Mädchen mit Migrationshintergrund dar, welche aufgrund ihres Namens als solche erkennbar sind. Es lassen sich hier vor allem Aussagen in Bezug auf die Bereiche Kulturation und Interaktion treffen. Zum einen wird eine Interaktion zwischen zwei Mädchen mit Migrationshintergrund dargestellt. Außer den beiden ist niemand im

Bild. Beide sprechen Deutsch, und zwar fehlerfrei. Es wird keine andere Sprache verwendet, obwohl beide Vornamen augenscheinlich aus dem amtlich türkischsprachigen Raum stammen. Dies bedeutet, dass die beiden sich schon so weit der Majorität angenähert haben, dass Deutsch für sie die normale Umgangssprache darstellt.

Wörter – Bausteine der Sprache

Die Modalverben: können, mögen, müssen, dürfen, wollen, sollen

1 Unterstreiche in den Sprechblasen die Modalverben!

2 Setze im folgenden Telefongespräch die fehlenden Modalverben ein! Manchmal gibt es mehrere richtige Lösungen.



Vater, kann ich bitte mein Taschengeld haben?

Ich will die Hausübung gleich jetzt erledigen.

Später möchte ich mit Doris ins Kino gehen.

Wann soll ich wieder zu Hause sein?

Außerdem muss ich noch etwas in der Schule bezahlen.

Darf Yeliz auch ins Kino mitgehen?

„Hallo, Nadine, _____ du mit mir ins Kino gehen?“ „Da _____ ich erst einmal meine Eltern fragen.“ „Ich _____ mir diesen Film unbedingt ansehen.“ „Der _____ ja sehr gut

Abb. 31: Deutschstunde 3, Zusatzteil C: 43 – Freundschaften zwischen Majorität und Minorität

Auch in der letzten Fundstelle lassen sich nur Indizien für den Bereich der Interaktion finden. Das abgebildete Mädchen möchte mit zwei ihrer Freundinnen ins Kino gehen: Doris und Yeliz. Dies bedeutet, dass eine Freundschaft, oder zumindest ein regelmäßiger sozialer Kontakt zwischen Mitgliedern der Majorität und Personen mit Migrationshintergrund besteht.

5.3.3.4. Deutschstunde 4

Institutioneller Rahmen

Titel	Deutschstunde. Sprachbuch für die 8. Schulstufe,
Erhältliche Materialien	Basisteil Plus 4 Zusatzteile A, B, C <u>Weitere:</u> Deutschstunde Basisteil Standard 4 Serviceteil für LehrerInnen CD-Rom: Übungen zu den Teilbereichen Rechtschreibung, Grammatik, Stil, Konzentrationsübungen, etc. Übungsbuch zur Deutschstunde 4 Online: www.deutschstunde.at : - Glossare, v. a. für Kinder nicht deutscher Muttersprache - Wortlisten und Vokabelübungen - Grammatik im Überblick 4 - Unterlagen zum Stimmtraining - Bildungsstandards - Videos zum SbX - Angebot der Deutschstunde - Interaktive Spiele und Übungen: www.deutschstunde.at:
Autoren	Pramper, Hammerschmid, Hochwind, Nömayr
Verlag	Veritas- Verlag, Linz
Approbiert	Für die 4. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	145106 Basisteil Plus 145112 Zusatzteil A 145113 Zusatzteil B 145114 Zusatzteil C
Verwendete Ausgaben	Baisteil, Zusatzteile: 1. Auflage, 2009

Analyse und Interpretation relevanter Diskursfragmente

Basisteil

In *Deutschstunde 4 Basisteil Plus* konnten keine relevanten Diskursfragmente gefunden werden, in denen Figuren mit Migrationshintergrund in Erscheinung treten würden. Im ganzen Schulbuch konnte eine einzige Erwähnung zweier Migrantinnen gefunden werden: In einer Übung zur Verwendung von Präpositionen soll folgender Satz verbessert werden

Die beiden neuen Mitschülerinnen stammen von Thailand.

(Deutschstunde 4, Basisteil Plus: 9)

Wie schon in Schulbüchern niedrigerer Stufe dieser Serie werden internationale Themen angesprochen, die gerade im Bereich der interkulturellen Bildung und auch in der Vermittlung von Werten wie der Gleichstellung von Menschen verschiedener Hautfarbe von Relevanz sein können. So ist zum Beispiel ein Abschnitt über die Bürgerrechtsbewegung in den

USA und eine damit verbundene Biographie von Martin Luther King jr. im Lehrwerk enthalten. (vgl. Deutschstunde 4, Basisteil Plus: 15-16) Migrantinnen und Migranten als Teil der österreichischen Gesellschaft werden in Übungen, Arbeitsaufträgen und Texten aber nicht dargestellt oder in anderer Form berücksichtigt. Dies ist umso bemerkenswerter, als dass sowohl Themen angesprochen werden, die in den Themenbereich Migration fallen, als auch andere Materien wie etwa Berufsbilder, Schulausbildung oder Umgangsformen im Buch behandelt werden, die genug Anlass und auch Gelegenheit zu einer Einarbeitung von Menschen mit Migrationshintergrund böten.

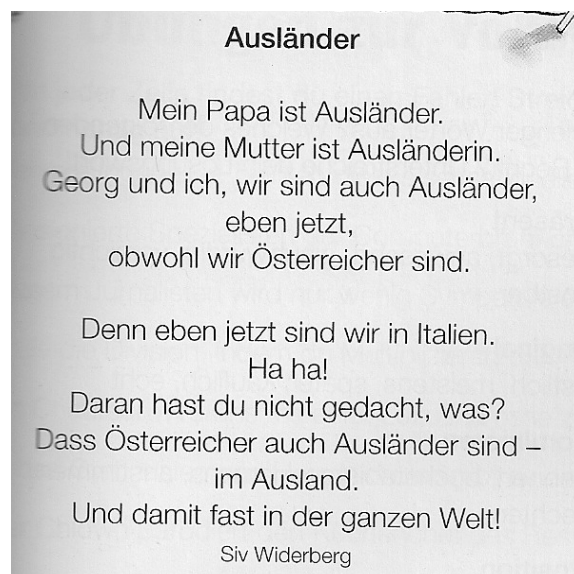


Abb. 32: Deutschstunde 4, Basisteil Plus: 79 – Thematisierung des Begriffs ‚Ausländer‘.

Der oben abgebildete Text thematisiert den Begriff des ‚Ausländers‘, der oft synonym mit ‚Migrant‘ verwendet wird. Hier wird der Begriff aber in seiner eigentlichen Bedeutung – aus einem anderen Land stammend – verwendet und auch in dieser Bedeutung bewusst gemacht. Man ist immer Ausländer, wenn man sich in ein anderes Land begibt. Sei es um dort zu leben, um dort zu arbeiten oder auch nur um ein paar Tage Urlaub zu verbringen. Darüber hinaus ist aber auch an dieser Stelle keine Beschäftigung mit dem Thema Migration vorgesehen.

Im gesamten Lehrbuch treten keine Migrantinnen und/oder Migranten in Erscheinung. Es gibt keine Namen von Personen, die auf einen Migrationshintergrund von Figuren schließen lassen könnten, keine ethnische Vielfalt, die ebenso ein Hinweis auf eine Wanderung der Figuren oder deren Vorfahren sein kann. Auch sprechen Figuren nicht über Personen mit Migrationshintergrund oder Migration und es gibt auch keine Texte, welche sich explizit auf dieses Thema beziehen.

Zusatzteile A und B

In den Zusatzteilen A und B finden sich nur wenige erwähnenswerte Stellen. Im *Zusatzteil A* wird ein Lückentext angeführt, der den Umzug einer Familie behandelt. Diese ziehen jedoch nicht in ein fremdes Land, sondern nur in einen anderen Teil ihres Heimatlandes. Daher kann dieser Text als ein Beispiel für das Phänomen der Binnenmigration angeführt werden. Es handelt sich hier jedoch nicht um Migration im eigentlichen Sinne. Die Probleme, denen sich das Mädchen Elsa stellen muss, sind teilweise mit denen einer tatsächlichen Migrantin vergleichbar, aber für die hier angestrebte Analyse irrelevant.

Ähnlich verhält es sich mit einem Text, der in *Zusatzteil B* enthalten ist. Hier wird die Lebensgeschichte, und vor allem die Erfolgsgeschichte, des Österreichers Arnold Schwarzenegger erzählt, der in Amerika zu Reichtum, Ruhm und schlussendlich sogar zu einer politischen Machtposition gelangte. Seine Geschichte ist insofern relevant, als dass seine Erfolgsgeschichte durchaus als beispielhaft für Migrantinnen und Migranten in Österreich gedacht sein könnte, und auch gezeigt werden soll, dass wirtschaftlicher, politischer und privater Erfolg auch außerhalb der Heimat möglich sind. Besonders interessant ist, dass sich in Arnold Schwarzenegger bekanntermaßen alle Kriterien für eine vollzogene Assimilation erfüllen: Erlernen der Landessprache, Ehe mit einer Angehörigen der Majorität – noch dazu aus einer einflussreichen Familie, Betätigung in prestigeträchtigen und finanziell gut gestellten Berufszweigen, Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft bis hin zum Erwerb der Staatsbürgerschaft und dem darüber hinausgehenden Einsatz im Sinne einer politischen Betätigung, die wiederum im Hinblick auf die Platzierung von Bedeutung ist. Er kann somit durchaus als Beispiel für Erfolg im Aufnahmeland gesehen werden. Insbesondere wird deutlich, dass sich Erfolg mitunter genau durch die Bereiche definieren lässt, die als für die Assimilation relevant gesehen werden.

Das Thema Migration wird außerdem noch im *Zusatzteil B* angesprochen. So findet sich ein Gedicht eines anonymen türkischen Mädchens, welches ihre Situation als Migrantin beschreibt, im Kontext der Erörterung von Konflikten.

Verstehen

In zwei Welten

Gedicht einer türkischen Schülerin, die ungenannt bleiben möchte.

Geboren?	In zwei Welten aufgewachsen
„In der Türkei“	Mit zwei Seelen gedacht
Also eine Türkin!	Mit Rücksicht auf beide Seiten gehandelt
Gelernt?	Aus der Küche
„In Österreich“	kaum verstehbar
Also eine Österreicherin!	kommt leise türkische Musik
Gelebt?	Aber:
„In der Fremde“	Die laute Musik im Kinderzimmer
Also eine Fremde!	ist in der Küche nicht zu verstehen

3 In dem Gedicht wird das Problem der Kinder von Zugezogenen deutlich. Das Wort „verstehen“ in der letzten Zeile kann auf zwei Weisen gemeint sein. Kannst du es erklären?

Abb. 33: Deutschstunde 4, Zusatzteil B: 21 – Gedicht *In zwei Welten*

Die Analyse ist hier natürlich auch der Interpretation des Gedichtes unterworfen. Mit Sicherheit kann jedoch von einer Identifikation mit beiden Kulturen, der türkischen und der österreichischen, ausgegangen werden. Allerdings deutet die strenge Zweiteilung in eine türkische und eine österreichische Seele auf eine Unvereinbarkeit der beiden Kulturen/Seelen hin, was insbesondere durch das Nicht - Verstehen der lauten Musik in der Küche deutlich gemacht wird. Hier kann eine noch stärkere Abgrenzung seitens der Elterngeneration angenommen werden, wenn man die Teilung Kinderzimmer/Küche als Trennung zwischen den Generationen versteht.

Zusatzteil C

Im *Zusatzteil C*, dessen Existenz vor allem der Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten im österreichischen Bildungssystem geschuldet ist, sind Menschen mit Migrationshintergrund erwartungsgemäß stärker vertreten. So sind hier zahlreiche Übungen zur Satzbildung, zur Wortschatzbildung, der Bestimmung von Satzgliedern etc. vorhanden, in denen innerhalb von isolierten Beispielsätzen Personen vorkommen, die aufgrund ihrer Namensgebung einen Migrationshintergrund vermuten lassen. Diese Diskursfragmente sind zwar in Bezug auf die eigentlichen Personen, die sie beschreiben, eher wenig informa-

tiv, dennoch lassen sich aus den Diskursfragmenten einige Schlüsse ziehen. So werden etwa nie ausschließlich Migranten und/oder Migrantinnen innerhalb einer Übung dargestellt und manchmal wird auch direkt auf Freundschaften zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und Angehörigen der Majorität hingewiesen. Es werden keine negativen Eigenschaften mit Migrantinnen und Migranten verknüpft, es sei denn, dass auch Angehörige der Majorität dieselben schlechten Angewohnheiten zeigen.

5 Verwende fünf Ausdrücke aus jeder Gruppe in Sätzen!

Vorsätze von Schülerinnen und Schülern

Leonie nimmt sich vor, in Zukunft nicht mehr zu faulenzen. Leyla versucht, in den Unterrichtsstunden besser durchzuhalten. Ahmet denkt daran, sich bei der heutigen Hausübung mehr zu plagen. Harald hat vor, nicht immer gleich aufzugeben. Anita hat den Vorsatz, im zweiten Semester mehr zu leisten. Ercan hat versprochen, sich nicht ständig vor der Mitarbeit zu drücken. Necla bemüht sich, in Englisch regelmäßig mitzulernen.

Abb. 34: Deutschstunde 4, Zusatzteil C: 40 – Alle haben schlechte Angewohnheiten und gute Vorsätze.

Außerdem lassen sich die dargestellten und erwähnten Figuren allesamt als Kinder oder Jugendliche identifizieren. In keiner einzigen Übung wird ein Beruf oder Arbeitslosigkeit thematisiert, auch werden keine typischen Szenen oder Verhaltensweisen von Erwachsenen beschrieben.

Außer den oben genannten kurzen Erwähnungen von Migrantinnen und Migranten gibt es jedoch noch weitere, umfangreichere und ausführlichere Darstellungen von Migranten und Thematisierungen von Migration. Zunächst sollte hier das Gedicht *In zwei Welten* erwähnt werden, welches auch im *Zusatzteil B* von *Deutschstunde 4* enthalten ist. In dieselbe Richtung geht der Text *Ich habe zwei Heimatländer* von Sabri Çakir.

Ich habe zwei Heimatländer
Sabri Çakir

Ich habe zwei Sprachen	lachen und weinen
die eine spreche ich zu Hause	Das andere halte ich
Sie verstehen mich so besser	für meine Landsleute bereit
meine Frau und mein Sohn	
Die andere spreche ich auf der Arbeit	Ich habe zwei Heimatländer
beim Einkaufen im Ausländeramt	Eins in dem ich geboren wurde
	Das andere in dem ich satt werde
Ich habe zwei Gesichter	Das Land meiner Väter liebe ich mehr
Das eine benutze ich für die Österreicher	Aber erdulden muss ich
Dieses Gesicht kann alles	die Schmerzen beider

Abb. 35: Deutschstunde 4, Zusatzteil C: 6 – Gedicht *Ich habe zwei Heimatländer*

Im Gedicht und der dazugehörigen Arbeitsaufgabe wird vor allem der Begriff ‚Heimat‘ thematisiert. Aber auch Sprache wird im Gedicht angesprochen. Das lyrische Ich erzählt von einer Zweiteilung seines Lebens. Er besitzt eine private und eine öffentliche Identität, eine für die Familie und die Landsleute, eine für die Österreicher. Dieses Konzept scheint dem der multiplen Inklusion zu entsprechen, auch wenn die Identifikation stärker mit dem Herkunftsland verbunden zu sein scheint. Interpretatorisch schwierig ist die Beschreibung der beiden Gesichter: das öffentliche Gesicht für die Österreicher kann lachen und weinen, das für seine Landsleute ist das andere – aber welche Eigenschaften hat dieses Gesicht? Ist es ein Ausdruck stoischer Gelassenheit und Ernstes? Kann das offensichtlich männliche lyrische Ich im Beisein seiner Landsleute keine Gefühle und Emotionen zulassen?

Wieder ist das Gedicht von einer starken Dichotomie zweier unvereinbarer Sphären gekennzeichnet. Das lyrische Ich glaubt, dass für zwei unterschiedliche Kulturen und soziale Gruppen zwei unterschiedliche Identitäten notwendig sind, um in beiden Gesellschaften akzeptiert zu werden. Der Mann funktioniert, handelt und kommuniziert in zwei Welten, die sich augenscheinlich nicht überschneiden. Oberflächlich betrachtet scheint seine Einbindung in zwei national definierte Systeme der einer multiplen Inklusion zu entsprechen, allerdings ist er in keiner der beiden absolut voneinander getrennt definierten Kulturen wirklich zuhause. Ein Teil seiner Identität bleibt immer zurück. Da eine multiple Inklusion immer mehr ist als eine Assimilation, also eine komplette Einbindung in zwei Gesellschaften, kann dies hier nicht der Fall sein. Multiple Inklusion bedeutet eine Vereinbarkeit von Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft, die in diesem Gedicht nicht dargestellt wird.

In den folgenden Übungen auf derselben Seite des Zusatzteils C werden die Migrationserfahrung und das Leben mit zwei oder mehr Heimatländern der Schülerinnen und Schüler zum Thema gemacht. Die Übung zielt offenkundig darauf ab, dass die Lernerinnen und Lerner sich über ihr Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich oder ihrem Herkunftsland Gedanken machen, verpackt in Übungen zur Steigerung der Adjektive.

3 Eigenschaftswörter (Adjektive) kann man steigern, z.B. lieb – lieber – am liebsten.
Beantworte die Fragesätze und verwende **zwei Steigerungsstufen** dabei!

Welche Menschen hast du lieb? Nazan und Hamit habe ich lieb, aber Vater und Mutter habe ich lieber.

Was trinkst du am liebsten? _____

In welchem Land fühlst du dich wohl? _____

Wer ist fleißig? _____

Abb. 36: Deutschstunde 4, Zusatzteil C: 6 – Thematisierung von Migration in Grammatikübungen.

Ein weiteres relevantes Diskursfragment findet sich beim Thema *Verfassen von Bewerbungen*. Im Lehrwerk findet sich ein Dialog zwischen dem Chef einer Sportartikelhandlung und einer Bewerberin für einen Ausbildungsplatz als Einzelhandelskauffrau in seinem Betrieb. Diese junge Frau wird als Elena Novak vorgestellt, was zum Einen durchaus einen Migrationshintergrund erahnen lässt, andererseits in Österreich kein wirklich seltener oder ungewöhnlicher Name ist. Nichtsdestotrotz sollte ihr Auftreten als das einer Migrantin aufgefasst werden, da die Zielgruppe des Lehrwerkes ja hauptsächlich Migrantinnen und Migranten sind und daher angenommen werden kann, dass diese Zielgruppe in der Figur der Elena einen Menschen mit Migrationshintergrund vermuten würde.

2
Schreiben über sich

2

Vorstellungsgespräche führen

Lest die Fragen und Antworten des Vorstellungsgesprächs mit verteilten Rollen!

Chef: Du bist Elena Novak?

Chef: Ich habe hier deine Bewerbungsunterlagen mit dem Bewerbungsschreiben und dem Lebenslauf.

Chef: Du möchtest bei uns eine Lehre als Einzelhandelskauffrau beginnen? Warum hast du dich gerade für diesen Beruf entschieden?

Chef: Woher hast du erfahren, dass diese Stelle frei ist?

Elena: Ja, ich heiße Elena Novak.

Elena: Genau, die habe ich Ihnen vor einer Woche geschickt.

Elena: In der Schule habe ich im Rahmen der Berufsberatung einen Test gemacht. Daraufhin hat mir unser Lehrer einen kaufmännischen Beruf empfohlen.

Elena: Ich habe mich beim Arbeitsmarktservice erkundigt und Ihre Adresse bekommen.

7

Setze die fehlenden Wörter an der richtigen Stelle ein!

geeignet • Berufswünsche • bewerben • Sportmode • kontaktfreudig • Vorstellungen • Lehrstelle • ausdrücken • Kunden

Chef: Welche Vorstellungen hast du von diesem Beruf?

Chef: Warum glaubst du, für diesen Beruf _____ zu sein?

Chef: Hast du noch andere _____?

Elena: Ich muss mich bei allen Sportarten gut auskennen, bei den Sportartikeln und bei der _____ auf dem Laufenden sein, um die _____ gut beraten zu können.

Elena: Ich bin an vielen Sportarten interessiert. Außerdem bin ich sehr _____ und kann mich sprachlich gut _____.

Elena: Eigentlich nicht. Ich möchte gerne Verkäuferin werden und am liebsten für Sportartikel. Wenn ich die _____ in Ihrer Firma nicht bekomme, werde ich mich bei anderen Sportartikelfirmen _____.

Abb. 37: Deutschstunde 4, Zusatzteil C: 18 - Vorstellungsgespräch

Das Interview erfolgt in einem freundlichen, geschäftsmäßigen Ton, ohne wirklich Probleme oder besondere Vorkommnisse. Elena bewirbt sich für eine Ausbildung als Verkäuferin und spricht über ihren Prozess der Entscheidungsfindung für diesen Beruf, ihre persönlichen Vorstellungen dieser Berufssparte und auch über ihre eigenen persönlichen Stärken. Es werden allerdings nicht viele relevante Informationen für das Konzept der Assimilation geliefert. Es kann jedoch festgehalten werden, dass Elena sehr gut Deutsch spricht und dies auch als eine ihrer Stärken betrachtet. Auch kann festgehalten werden, dass sich die Figur mit einem vermuteten Migrationshintergrund hier in der Rolle des Bewerbers anzutreffen ist, der Chef als anonyme Figur wohl der Majorität zuzurechnen ist. Auch das zur Illustration angeführte Bild der Situation unterstützt diese Annahme.

5.3.3.5. Fazit Serie *Deutschstunde*

Die Schulbücher der Serie *Deutschstunde* zeigen ein wenig abwechslungsreiches Bild des Umganges und Berücksichtigung von Migrantinnen und Migranten in ihrer Gestaltung. Zum Einen lässt sich festhalten, dass außerhalb der für die Zweitsprachenförderung vorgesehenen Zusatzteile C kaum Diskursfragmente zu finden sind, die sich dem Migrationsdiskurs zuordnen lassen. In den anderen Lehrwerken sind vereinzelt dunkelhäutige Figuren abgebildet. Darüber hinaus sind noch zwei Diskursfragmente im dritten Band vorhanden, in denen Migrantinnen und Migranten als Interviewpartner oder Figuren vorkommen. Dennoch sind insgesamt betrachtet einige interessante Diskursfragmente zu finden. Diese sollen nun für ein Zwischenfazit herangezogen werden.

Der Bereich der Platzierung ist in Bezug auf die Darstellung von Migrantinnen und Migranten von besonderer Bedeutung. Die Berufe, die von Menschen mit Migrationshintergrund in der Serie *Deutschstunde* ausgeübt werden, sind im Sinne Essers kaum als gesellschaftlich relevant einzustufen. Die meisten Personen mit Migrationshintergrund sind Kinder oder Jugendliche, die noch zur Schule gehen. Im *Zusatzteil C* des vierten Jahrganges bewirbt sich ein Mädchen für eine Lehrstelle als Verkäuferin, eine Frau im Buch des zweiten Jahrganges arbeitet in einem Übersetzungsbüro. Im Basisteil des dritten Jahrganges werden die Berufe Zirkusdirektor und Tierpfleger von Migranten bekleidet, was besonders im Vergleich zu den anderen Berufen dieses Diskursfragments als exotisch wahrzunehmen ist. Der einzige wirklich erfolgreiche, einflussreiche, gebildete und vermögende Migrant, der in der Serie *Deutschstunde* zu finden ist, ist ein Mann, der aus Österreich nach Amerika emigrierte: Arnold Schwarzenegger. Es handelt sich dabei also nicht um einen Immigranten, sondern um eine Art österreichischen Kulturexport.

Für den Bereich Kulturation lässt sich festhalten, dass diejenigen Migrantinnen und Migranten, die dargestellt werden, in der Regel sehr gut Deutsch sprechen, oder zumindest die deutsche Sprache gebrauchen. Dies ist auch im Hinblick auf die Ebene der Interaktion relevant, da auch in Situationen, in denen Migrantinnen und Migranten untereinander kommunizieren (so selten diese auch sind), die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel dargestellt wird. Andere Erstsprachen von Migrantinnen und Migranten finden eigentlich nur in eher plumpen Wortlisten in den *Zusatzteilen C* Verwendung. Hier sollte nur der *Zusatzteil C* (in *Zusatzteil B*) der ersten Klasse ausgenommen werden, der auch andere Arten der Berücksichtigung beinhaltet. Eine Thematisierung der Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten in den Schulklassen selbst wird kaum betrieben.

Der schon angesprochene Bereich der Interaktion ist relativ schnell beschrieben. Bis auf ein Diskursfragment sind eigentlich alle Nennungen und Darstellungen von Figuren mit Migrationshintergrund im Verbund mit Angehörigen der Mehrheit beschrieben. Freundschaften werden aber nur dort ausgewiesen, wo sie direkt thematisiert werden, wie etwa im Basisteil der ersten Schulstufe. Dennoch deuten auch andere Fundstellen auf regelmäßige Interaktionen von Minderheit und Mehrheit hin. Kommunikation und Interaktion zwischen Migrantinnen und/oder Migranten ist die Ausnahme, und geschieht auf Deutsch.

In Bezug auf den Bereich der Identifikation sind nur im letzten Jahrgang der Serie *Deutschstunde* relevante Diskursfragmente zu finden. Die Gedichte *In zwei Welten* und *Ich habe zwei Heimatländer* thematisieren Empfindungen, die in dieser Hinsicht bedeutsam sind. Beide sprechen eine Identifizierung mit der Aufnahmegesellschaft an, dennoch gibt es in beiden auch den Bezug zur alten Heimat. Während aber in *Ich habe zwei Heimatländer* eine stärkere gefühlsmäßige Bindung zur Herkunftsgesellschaft ausgedrückt wird, ist im Gedicht *In zwei Welten* ein Bruch zwischen den Generationen feststellbar, der der Tochter einen stärkeren Bezug zur Aufnahmegesellschaft bescheinigt, als ihn ihre Eltern haben. In beiden Gedichten wird jedoch deutlich, dass eine Kluft zwischen den beiden Kulturen oder Gesellschaften besteht und die österreichische Kultur nicht mit der der Heimat (bzw. der Heimat der Eltern, Vorfahren etc.) in Einklang zu bringen ist. Soziale Kontakte zur Mehrheitsbevölkerung mögen bestehen, auch sprachliche Kenntnisse sind vorhanden, sogar eine Identifikation besteht bis zu einem gewissen Grad. Dennoch bleibt die Trennlinie zwischen den Kulturen und separaten Identitäten erhalten.

Aus den gewonnenen Ergebnissen wird deutlich, dass für die Serie *Deutschstunde* zwei verschiedene Konstellationen der sozialen Beziehungen für Migrantinnen und

Migranten von Bedeutung sind: die multiple Inklusion, als Ausdruck der gefühlsmäßigen und sozialen Einbettung in die Herkunfts- und die Aufnahmegesellschaft, und auch die individuelle Assimilation, die eine soziale Integration nur in die Aufnahmegesellschaft vorsieht. Denn auch wenn einzelne Diskursfragmente auf Bekanntschaften zwischen Migrantinnen und Migranten hindeuten, so ist die große Mehrheit aller Interaktionen zwischen einem Angehörigen der Minderheit und ein oder mehreren Akteuren als Angehörigen der Mehrheit zu sehen.

Migrantensprachen sind als Kommunikationsmittel praktisch irrelevant, da sie nie in einer solchen Verwendung abgedruckt sind und auch für die Lernenden praktisch nur in Form von Wortlisten Verwendung finden. Sie werden nie für die breite Masse einer Klasse nutzbar gemacht. Hinzu kommt, dass der einzige Text in türkischer Sprache sehr fehlerhaft abgedruckt wurde, was durchaus Rückschlüsse auf den geringen Stellenwert von Migrantensprachen in Österreich erlaubt.

Kulturelle Vielfalt wird in den Situationen, in denen Migrantinnen und Migranten dargestellt werden, nicht thematisiert. Die dargestellten Figuren unterscheiden sich optisch und in ihrem Verhalten auch nicht von allen anderen. Auch die Familienstruktur wird, wenn dargestellt, nicht als fremd gekennzeichnet.

Die Auffälligkeiten, die auf eine multiple Inklusion hindeuten, sind die Ebenen der Platzierung und der Identifikation. Die Gedichte des vierten Bandes zeigen deutlich, dass für Menschen mit Migrationshintergrund neben einer Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft eine emotionale Bindung an die alte Heimat und auch an migrantische Netzwerke in der neuen Heimat bestehen kann. Diese beiden Sphären werden jedoch als voneinander getrennt beschrieben, was deutlich macht, dass eine multiple Inklusion zwar anhand der Parameter Platzierung, Kulturation, Interaktion und Identifikation beschrieben werden kann, diese aber aufgrund der Annahme einer Unvereinbarkeit der Kulturen des Herkunfts- und des Aufnahmelandes nicht vorliegt. Die schizophrene Situation zweier Gesichter für zwei Welten sollte nicht notwendig sein, um Anerkennung und Akzeptanz zu finden.

Die in den Lehrwerken gezeigten beruflichen Platzierungen auf dem Arbeitsmarkt machen vielleicht zum Teil auch deutlich, warum diese Zweiteilung dennoch präsent ist: In der gesamten Serie gibt es keine einzige Figur, die Akademiker oder Akademikerin, und gleichzeitig auch Migrant oder Migrantin ist. Auch kommen keine Migrantinnen und Migranten in anderen leitenden Positionen vor. Die Figuren sind auf der Ebene der Arbeiter oder Handwerker angesiedelt, ein weiteres Vordringen in gesellschaftlich relevante

Positionen scheint nicht möglich. Diese Entdeckung im Bereich der Platzierung ist insofern interessant, als dass sie weder dem Konzept der Assimilation noch dem der multiplen Inklusion entspricht, denn für beide ist eine erfolgreiche Platzierung ein integraler Bestandteil. Dies zeigt deutlich, dass es sich bei Schulbüchern nicht um reale Schicksale und vollkommen ausgereifte Darstellungen von Menschen mit Migrationshintergrund handelt. Was Schülerinnen und Schülern präsentiert wird, sind Darstellungen zufriedener Personen mit zumeist hervorragenden Deutschkenntnissen und kaum kulturellen Unterschieden zur Mehrheitsbevölkerung, die aber im unteren Mittelstand verharren.

5.4. Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache

5.4.1. Ausgangslage

Der folgende Abschnitt ist Lehrwerken gewidmet, die nicht im regulären Deutschunterricht Verwendung finden, sondern im Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache. Auch dieser Bereich ist natürlich von Bedeutung, wenn untersucht werden soll, wie Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken des Deutschunterrichts dargestellt werden. Denn gerade in diesem Bereich kann dieser Darstellung besondere Wirkung attestiert werden, da sie den das Lehrwerk verwendenden Schülerinnen und Schülern einen Eindruck vermitteln, wie eine vielleicht gänzlich neue und fremde Aufnahmegesellschaft der Anwesenheit von Menschen mit Migrationshintergrund gegenüber steht. Aus diesen Darstellungen kann abgeleitet werden, welche Anforderungen an einen Migranten/eine Migrantin bestehen, welche Sprachen geschätzt und welche ignoriert werden, und auch, wie weit das mitgebrachte Kulturgut in der Öffentlichkeit geschätzt oder zumindest akzeptiert wird.

Wie schon angeführt handelt es sich bei den hier zu analysierenden Lehrwerken um die Lehrwerke *geni@l A1* und *A2* des Langenscheidt Verlages, den ersten Band von *Turbo DAZ* sowie um *Meine neue Sprache 2*. Die beiden zuletzt genannten werden vom Verlag Jugend & Volk herausgegeben. Interessanterweise wurden hier seitens des bmukk nur jeweils ein Band genannt, die Ausgaben für die jeweils anderen Jahrgangsstufen (*Meine neue Sprache 1*, *Turbo-DAZ 2*) scheinen auch weder in der Schulbuchliste 2010/2011 für die Hauptschule, noch in der Liste für allgemein bildende höhere Schulen auf. Daher wurden diese Ausgaben in der Analyse auch nicht berücksichtigt.

Für die Analyse der Schulbücher für Deutsch als Zweitsprache ist zu erwarten, dass Figuren mit Migrationshintergrund in stärkerem Ausmaß vertreten sind als in Sprach- und Lesebüchern für den Regelunterricht. Schließlich richten sich diese Lehrwerke explizit an diejenigen Schülerinnen und Schüler, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Außer-

dem kann erwartet werden, dass die Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verstärkt vorkommen und generell eine höhere Präsenz von anderen Sprachen als Deutsch in den Lehrwerken zugelassen und dargestellt wird. Diese erhöhte Präsenz von Migrantinnen und Migranten könnte für die Analyse jedoch Probleme verursachen, da nicht mehr von isolierten Fundstellen ausgegangen werden kann, die auf ihre Entsprechung in Essers Modell der Sozialintegration untersucht werden können. Daher müssen für diese Lehrwerke Trends in Bezug zu den Dimensionen der Assimilation identifiziert werden, die aber durch Beispiele untermauert werden sollen.

5.4.2. Turbo - DAZ 1

Turbo - DAZ 1 ist nach verschiedenen Themenbereichen gegliedert. Darunter sind Themen wie *In der Schule, Schule und Freizeit, die Heimat, Familie/leben in Österreich, die Natur, Feste und feiern*, etc. Verbunden werden diese Themengebiete durch Leitcharaktere: vorwiegend handelt es sich hierbei um den Schüler Orhan und die Schülerin Ilona. Beide kommen aus anderen Ländern und leben nun in Österreich. Anhand dieser Charaktere werden die Themengebiete und die dazugehörigen sprachlichen Mittel thematisiert und erklärt. Dennoch kommen sie natürlich nicht in allen Übungen und Abschnitten vor.

Institutioneller Rahmen

Titel	Turbo-DAZ 1, Deutsch als Zweitsprache
Erhältliche Materialien	Turbo-DAZ 2, Deutsch als Zweitsprache
Autoren	Liselotte Fischer, Gerhard Huber, Gertrud Neumann
Verlag	Jugend & Volk, Wien
Approbiert	Für die 1. und 2. Klasse im Unterrichtsgegenstand Deutsch als Zweitsprache an Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen
Schulbuchnummer	1160
Vorliegende Ausgabe	2003

Analyse nach Dimensionen der Assimilation

Platzierung

Wie in anderen Schulbüchern werden Migrantinnen und Migranten vorrangig als Schülerinnen und Schüler dargestellt. Die wichtigsten Figuren sind ohne Zweifel Orhan und Ilona, die beide zur Schule gehen. Es gibt aber noch weitere Figuren mit Migrationshintergrund, die in *Turbo-DAZ 1* abgebildet werden. Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, da das Lehrwerk an Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache der ersten beiden Klassen an

Hauptschulen und Gymnasien gerichtet ist. Die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten wird durch ihre ständige Präsenz im Buch als normal wahrgenommen, besonders die Anwesenheit von mehreren Personen mit Migrationshintergrund in manchen Situationen lässt auf eine Normalität einer Präsenz von Migrantinnen und Migranten, zumindest in der Schule, schließen.

Erwachsene Figuren mit Migrationshintergrund kommen eigentlich nur als Elternfiguren vor. Sie stehen immer in einer familiären Beziehung zu einer Figur, die als Schülerin oder Schüler identifiziert werden kann. Ihre Berufe werden aber nur selten dargestellt. Ilonas Vater arbeitet als Verkäufer in einem Kaufhaus. Ihre Mutter ist Hausfrau. Der Vater eines Jungen namens Ahmet ist ein professioneller Fußballspieler, der von einem Schüler mit dem Namen Gerhard als Spitzenspieler bezeichnet wird. (vgl. Turbo DAZ 1: 47-48)

Diese Berufe decken eine relative Bandbreite von Beschäftigungsverhältnissen ab. So ist ein Verkäufer eines Kaufhauses zwar kein Spitzenverdiener, aber es handelt sich um eine Tätigkeit, die nicht mit einem negativen Image besetzt ist. Die Position der Ehefrau als Hausfrau hat heutzutage wiederum einen eher negativen Ruf, da auch Frauen eine Karriere neben der Familie möglich sein sollte. Dennoch entspricht die traditionelle Rollenverteilung, wie sie in Ilonas Familie dargestellt wird, in Familien mit und ohne Migrationshintergrund eben oft der Realität. Ob allerdings in der einzigen Familie, für die Berufe dargestellt werden, auch dieses Rollenbild vermittelt werden sollte, kann durchaus hinterfragt werden. Ahmets Vater wiederum besetzt in seinem Beruf eine sehr prestigeträchtige Position, die von vielen Menschen angestrebt, aber nur von wenigen erreicht wird. Jedoch muss auch festgehalten werden, dass für keine dieser Tätigkeiten ein höherer Bildungsabschluss benötigt wird. Im gesamten Lehrwerk wird somit keine Figur mit Migrationshintergrund vorgestellt, die ein Studium oder eine ähnliche Ausbildung absolviert haben muss, um ihren Beruf auszuüben. Und doch wäre dafür ausreichend Gelegenheit vorhanden. So wird im Kapitel *Familie/leben in Österreich* der Arztbesuch thematisiert und eine Figur tritt auch als Arzt in Erscheinung (vgl. Turbo-DAZ 1: 56). Diese bleibt aber nur durch ihren Beruf benannt und erhält somit keinerlei Kennzeichnung, die diese männliche Figur als Migranten oder Angehörigen der Majorität kennzeichnet. Die einzigen Akademiker, die im Buch gefunden wurden und auch als solche erkennbar sind, sind ein Dr. med. Herbert Kramer und Ing. Bettina Kiesbauer (vgl. Turbo-DAZ 1: 22). Eine Lehrerfigur wird als Günther Weinell benannt.

Kulturation

In *Turbo-DAZ 1* wird verschiedenen Sprachen Platz eingeräumt. Besonders zu Beginn des Buches werden oft verschiedene Sprachen thematisiert und in Übungen eingebunden. So werden etwa kleine Übersetzungsübungen in die Erstsprache durchgeführt, Sprachen zu Ländern und Begrüßungen verschiedenen Sprachen zugeordnet. Auch eine Grammatikübung wird in mehreren Sprachen durchgeführt. Es findet sich sogar ein Spiel, in welchem die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler eingebunden wird. Hinzu kommt, dass ein eigenes – wenn auch kurzes - Kapitel der Mehrsprachigkeit gewidmet ist. Hier werden Auszählreime verschiedener Sprachen angeführt und auch verschiedene Schriftsysteme werden thematisiert. (vgl. *Turbo-DAZ 1*: 32-33) In diesem Kontext wird auch der Umgang mit mehr- und einsprachigen Wörterbüchern gelernt. Am Schluss des Lehrwerkes wird auch das Friedenslied *Hevenu shalom aleichem* in verschiedenen Sprachen angeboten.

d Der Ich-du-er/sie/es-Stammbaum

In diesen Stammbaum haben die Kinder eingetragen, was sie auf Peters Geburtstagsfest gemacht haben. Jeder hat ein Wort geschrieben: Orhan aus der Türkei, Peter und Susi aus Österreich, Radmila aus Bosnien, Klaus aus Deutschland.

In der Klasse schreiben auch die anderen Kinder etwas in den Baum, zum Beispiel:

ich hör
ich ess
du geh
du

ich
du
er/sie

schreib
schreib
schreib
schreib

yaz
yaz
yaz
piš
piš
go
go
go

-en
-e
-st
-t
-mak
-iyorum
-iyorsun
-em
-eş
es

ja
ti
I
you
he/she

e Schreib noch andere Wörter in den Stamm!
Zum Beispiel: hören, sagen, schauen, gehen, stehen, legen, bauen ...

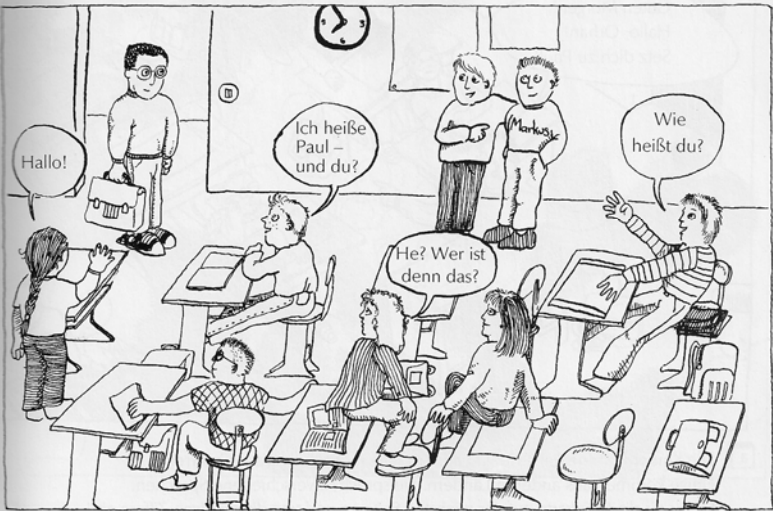
f Kannst du auch Wörter in deiner Sprache in die freien Kästchen einsetzen?

Abb. 38: Turbo DAZ 1: 12 - mehrsprachige Grammatik- und Wortschatzübung

Die hier genannten Übungen, Lieder und Spiele zeigen deutlich, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in diesem Lehrwerk als durchaus positiv und förderungswürdig angesehen wird. Sie werden immer wieder dazu angehalten neben der deutschen Sprache ihre Erstsprache zu verwenden und im Unterricht produktiv einzusetzen. Besonders die Grammatikübung kann hier hervorgehoben werden, denn gerade der Vergleich zwischen verschiedenen Sprachen kann für den Lernprozess einer Zweitsprache wichtige Impulse und Einsichten liefern.

Aber Sprachen werden in *Turbo-DAZ 1* nicht nur als Ressource präsentiert, die die Lernerinnen und Lerner für den Unterricht in Übungen nutzen können. Andere Sprachen als Deutsch werden an manchen Stellen auch durchaus als Kommunikationsmittel dargestellt, dessen sich verschiedene Figuren bedienen. So ist hier etwa die erste Seite des Lehrwerkes zu nennen: Orhan betritt zum ersten Mal die Klasse, die anderen Schülerinnen und Schüler begrüßen ihn. Unter diesen ist auch Mehmet, der sich einer türkischen Begrüßung bedient. Er benutzt also eine gemeinsame Erstsprache und schafft damit eine Vertrautheit mit Orhan, die andere Figuren zu diesem Zeitpunkt noch nicht erreichen können. Dennoch benutzt er gleichzeitig auch die deutsche Sprache.

1 In der Klasse
Orhan kommt aus der Türkei. Er geht nun in Österreich in die Schule. So ist der erste Tag:



a In der Klasse sind viele Mädchen und Buben. Alle fragen:

Peter: Wie heißt du?
Orhan: Ich heiße Orhan. Und du?
Peter: Ich heiße Peter.
Susi: Ich bin Susi.
Klaus: Ich heiße Klaus. Das ist _____.
Mehmet: Ich heiße Mehmet. Merhaba!
Heidi: _____
Helga: _____

Abb. 39: Turbo DAZ 1: 12 - Orhan wird von seinem Mitschüler Mehmet auf Türkisch begrüßt.

Im Hinblick auf kulturell geprägte Handlungsmuster und kulturelles Erbe ist *Turbo-DAZ 1* besonders interessant. Zum Einen wird versucht, verschiedene kulturelle Handlungsmuster zu thematisieren und sie auch als kulturell geprägt erkenntlich zu machen. Andererseits werden auch verschiedene kulturelle Ereignisse oder Traditionen aus fremden Gesellschaften, und hier vor allem aus der türkischen Kultur, vorgestellt. Hier zu nennen ist zum Beispiel ein Text zum Thema Theater, der von Karagöz und Hacivat handelt und aus der türkischen Tradition von Schattenspielen entstand (vgl. Turbo DAZ: 103). Auch eine Beschreibung des türkischen Kinderfestes auf Türkisch und Deutsch, sowie die Anführung des türkischen Zuckerfestes im Rahmen des Themas *Glückwunschkarten und Gratulationen* sind in diesem Zusammenhang zu sehen (vgl. Turbo DAZ: 59).

Das Kinderfest

In der Türkei gibt es ein Fest für die Kinder.
Am 23. April sind die Kinder die wichtigsten Menschen.

1 So feiern die Kinder

Multu Gün Mutlu gün 23 Nisan, Atatürk'ten armağan. Sevinelim, coşalım, Neşelenip taşalım. Kağıt fenerler yapalım, Sınıflara asalım. Süsleyerek her yanı, Kutlayalım bayramı. (Leman Biltekin)	Ein glücklicher Tag Heute ist der 23. April, er ist ein Geschenk von Atatürk. Wir freuen uns darüber und sind guter Laune. Wir basteln Lampions und hängen sie in der Klasse auf. Wir schmücken überall und feiern unser Fest.
--	---

Abb. 40: Turbo-DAZ 1: 97 - Türkische und deutsche Beschreibung des Kinderfestes in Gedichtform.

Die Thematisierung von kulturell geprägten Handlungsmustern ist bestimmt eine der Hauptanliegen von *Turbo-DAZ 1*. So ist das ganze Buch als eine Vorstellung österreichischer Gepflogenheiten zu betrachten, denn viele Themen sind darauf ausgelegt, die Lernenden und Lerner mit notwendigen Kommunikationsmitteln zu versorgen, die sie für alltägliche Handlungen in einem deutschsprachigen Umfeld benötigen. Hier sind zum Beispiel Arztbesuche oder Einkäufe zu nennen, aber auch Rezepte, das Feiern von Geburtstagen oder die Beschreibung von Feiertagen fallen unter diese versuchte Vermittlung österreichischer Gepflogenheiten. Besonders deutlich wird eine solche Thematisierung, wenn dies im Vergleich zu den Gewohnheiten von Menschen unterschiedlicher Herkunft geschieht. Dies wird beispielsweise beim Thema Begrüßung vorgezeigt. Hier wird besonders deutlich, dass Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen in manchen Verhaltensweisen anders geprägt wurden als andere. Aber auch in anderen Bereichen wird ein

Vergleich mit den Heimatländern der Schülerinnen und Schüler angestrebt. So etwa bei den Feiertagen (vgl. Turbo- DAZ 1: 95)



Abb. 41: Turbo-DAZ 1: 5 Kulturell geprägte Handlungsmuster: Begrüßungen

Auch wenn die Behandlung unterschiedlicher kultureller Prägungen durchaus zu begrüßen ist, liegt in den Erklärungen ein relativ offensichtlicher Fall eines Otherings vor. Denn hier wird durch den Hinweis, dass die abgebildeten Begrüßungen ‚uns‘ oft fremd vorkommen ein abstraktes ‚Wir‘ konstruiert, welches verschiedene Gruppen bildet, die sich anhand der unterschiedlichen Arten der Begrüßungen definieren. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler, die das Lehrwerk benützen, unterschiedlichen Gruppen zugeordnet, die alle eines gemeinsam haben: sie gehören nicht zur Gruppe der Österreicherinnen und Österreicher, wenn sie nicht die dargestellte Art der Begrüßung pflegen.

Interaktion

Migrantinnen und Migranten sind im gesamten Buch ständig präsent. Üblicherweise interagieren sie mit ein oder mehreren Angehörigen der Majorität, manchmal jedoch auch mit Familienmitgliedern oder anderen Personen mit Migrationshintergrund. Es werden immer wieder Freundschaften thematisiert, Freizeitaktivitäten geplant oder abgesagt, gemeinsames Einkaufen dargestellt oder auch Feste im Kreis von Freunden abgebildet. Auch Urlaubsgrüße an österreichische Freunde oder Telefongespräche mit den Eltern von Freunden sind vertreten.

Außerhalb von Freundschaften gibt es jedoch augenscheinlich keine Beziehungen zwischen Angehörigen der Minorität und Mitgliedern der Majorität. Es gibt keine Ehen oder Liebesbeziehungen und auch keine professionellen Beziehungen im Berufsleben. Es werden auch keine Konflikte in der Schule dargestellt.

Identifikation

In *Turbo-DAZ 1* wird vor allem durch die Darstellung eines reibungslosen Miteinanders von Menschen mit Migrationshintergrund und Einheimischen der Eindruck erzeugt, dass Migrantinnen und Migranten als ein Teil der österreichischen Bevölkerung aufgefasst werden. Die ständige Darstellung von Freundschaften, die Unterweisung in gesellschaftlich relevanten Handlungsmustern und die Darstellung glücklicher Migrantenfamilien kann zumindest so interpretiert werden, dass ein möglichst positives und weltoffenes Österreich dargestellt werden soll. Nichtsdestotrotz wird im Lehrbuch auch deutlich, dass die Zielgruppe dieses Buches ihre Heimat nicht in Österreich verortet. So wird etwa im Rahmen des Themas Begrüßungen nach dem Heimatland der Schülerinnen und Schüler gefragt (vgl. *Turbo-DAZ 1*: 5), beim Thema *Heimatland – Urlaubsland* sollen Poster über verschiedene Länder entstehen. (vgl. *Turbo-DAZ 1*: 36). Beim Thema *Feiertage* wird nach dem Nationalfeiertag in der Heimat von Schülerinnen und Schülern gefragt. (vgl. *Turbo-DAZ 1*: 95) Dies mag für viele ganz natürlich sein, da das Buch ja für solche Lernenden konzipiert wurde, die Deutsch als Zweitsprache lernen und somit in vielen Fällen die Emigration aus dem Herkunftsland noch in Erinnerung haben und sich noch mit der Herkunftsgesellschaft identifizieren. Es wird in diesem Lehrwerk jedoch durchaus vorausgesetzt, dass Österreich (noch) nicht als Heimat angesehen wird, was in einzelnen Fällen vielleicht problematisch sein könnte.

Die Darstellung von Migrantinnen und Migranten ist davon jedoch nur in Ausnahmefällen beeinflusst. Heimweh wird nur einmal thematisiert. (vgl. *Turbo-DAZ 1*: 38) In-

tensive Kontakte mit der Heimat werden nicht offenbar, obwohl von Urlaubsreisen, beispielsweise in die Türkei, gesprochen wird und auch Urlaubskarten an Freunde und Freundinnen in Österreich vorkommen. (vgl. Turbo-DAZ 1: 39) Es werden jedoch an keiner Stelle Migranten oder Migrantinnen dargestellt, die ihr Herkunftsland über Österreich stellen, bzw. wieder zurück in ihr Herkunftsland möchten.

Interpretation

Die Darstellung von Personen mit Migrationshintergrund und die Einbeziehung verschiedener kultureller Gepflogenheiten, sowie die Wertschätzung gegenüber anderen Erstsprachen als Deutsch lassen den Schluss zu, dass *Turbo-DAZ 1* die Lebenssituation einer multiplen Inklusion bezeichnet. Heimat und Aufnahmeland werden ständig miteinander in Beziehung gebracht, Freundschaften zwischen Angehörigen der Minorität und Mitgliedern der Majorität, mitunter aber auch die Darstellung von Beziehungen und Kontakten zwischen Figuren mit Migrationshintergrund sind jedenfalls Indizien, die für eine solche Einstellung sprechen. Auch der Bereich Identifikation, als emotionaler Verbindung zu Herkunftsland und Aufnahmeland, gibt Anlass zu dieser Analyse.

Dagegen sprechen jedoch einige Indizien. Zum Einen werden Migranten und Migrantinnen durchaus als ‚Andere‘ wahrgenommen, denn schon unterschiedliche Begründungen reichen aus, um Menschen nicht in die Gruppe der Österreicher und Österreicherinnen aufzunehmen, wie oben gezeigt wurde. Hinzu kommt, dass für den Bereich der Platzierung festzuhalten ist, dass keine Migranten und Migrantinnen mit höherer akademischer Bildung dargestellt werden, was eine Teilhabe von Personen mit Migrationshintergrund in allen Bereichen der Gesellschaft bezweifeln lässt.

Kritisch zu betrachten ist allerdings die starke Konzentration auf Migranten und Migrantinnen türkischer Herkunft. Türkische Feste, Figuren und Texte sind weit stärker vertreten als vergleichbare Elemente aus anderen Kulturkreisen. Es kommen zwar durchaus auch Figuren anderer Nationalitäten vor, sie sind aber bei weitem nicht so prominent wie etwa Orhan und seine Freunde. Das Phänomen, dass Migrantinnen und Migranten türkischer Herkunft prominenter dargestellt werden, als Zuwanderer anderer Herkunft, ist jedoch nicht unbekannt und keineswegs auf Schulbücher reduziert. So hält etwa Marianne Krüger Potratz (2005: 194) fest, dass „‚der Türke/die Türkin‘ sozusagen zum Prototyp ‚des Ausländers/der Ausländerin‘ geworden sind, [was] oft mit der hohen Zahl der aus der Türkei Zugewanderten erklärt“ wird. Dies trifft auf den österreichischen Kontext nur bedingt zu, da türkische Migranten und Migrantinnen weder im Bereich der Zuzüge nach Öster-

reich (vgl. Statistik Austria 2010²⁷: 31), noch bei in Österreich lebenden Ausländern oder der Herkunft der Eltern von Menschen mit Migrationshintergrund, die größte Gruppen von Zuwanderern in Österreich darstellen (vgl. Statistik Austria 2011²⁸). Nichtsdestotrotz sind sie eine der größten Zuwanderergruppen in Österreich. Entscheidend für die Entwicklung von Migranten und Migrantinnen türkischer Herkunft zu prototypischen ‚Fremden‘ war aber „die den türkischen Zuwanderern zugeschriebene besondere Fremdheit, die – implizit wie explizit – mit ihrer Herkunft aus den ökonomisch unterentwickelten Regionen eines nicht christlichen Landes und ihrer Verwurzelung im (Volks-)Islam gerechtfertigt wurde“ (Krüger-Potratz 2005: 194-195).

Unter diesem Aspekt ist auch das Lehrwerk *Turbo-DAZ 1* zu betrachten. Wenn türkische Zuwanderer als Prototyp des ‚Ausländers‘ gelten, so wird mit der Darstellung türkischer Migranten und Migrantinnen, der Verwendung türkischer Texte und der Einbeziehung türkischer Feste und Gebräuche versucht, eine prototypische und weitgehend homogene Gruppe von Migrantinnen und Migranten anzusprechen und abzudecken. Eine innere Differenzierung Menschen aus Serbien, Kroatien, der Türkei, Georgien, Ghana etc. wird nicht angestrebt und berücksichtigt, obwohl auch durchaus Figuren anderer Herkunft als der türkischen abgebildet werden.

5.4.3. geni@I - Deutsch als Fremdsprache

Die Serie *geni@I - Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche* wurde nicht speziell für den Einsatz in Regelschulklassen im österreichischen Schulsystem entwickelt. Es handelt sich um ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, was bedeutet, dass es vor allem für den Einsatz im Ausland ausgelegt wurde, wo Deutsch eben als Fremdsprache, und nicht als Zweitsprache, erlernt wird. Daher orientiert sich dieses Lehrwerk in allererster Linie am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Im Mittelpunkt stehen laut den Informationen, die auf der Homepage des Verlages zu finden sind, vor allem die Haupterfahrungsbereiche der Schüler und Schülerinnen selbst: „Schule, Freizeit, Hobbys, Familie und Freunde. Diese Themen werden verbunden mit landeskundlichen Informationen über die deutschsprachigen Länder.“ (Langenscheidt KG 2011²⁹).

Trotz dieser Ausrichtung des Lehrwerkes sind die beiden Kursbücher *geni@I A1* und *A2* als Schulbücher für den Bereich Deutsch als Zweitsprache für die Hauptschule approbiert und zählen laut Auskunft des bmukk zu den meistgeordneten Lehrwerken in

²⁷ Dieses Jahrbuch der Statistik Austria ist im Anhang enthalten.

²⁸ Dieser Überblick der Statistik Austria ist im Anhang enthalten.

²⁹ Dieser Text ist im Anhang enthalten.

diesem Bereich. Dies ist allerdings auch nicht verwunderlich, da für die Hauptschule im Ganzen nur fünf Bücher für diesen Fachbereich zugelassen sind. Für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen ist es sogar nur ein Lehrwerk. Interessanterweise sind nur die Kursbücher von *geni@l – Deutsch als Fremdsprache* approbiert, die zugehörigen Arbeitsbücher scheinen nicht auf den Schulbuchlisten des Schuljahres 2010/2011 auf. Aufgrund dieser Tatsache wurden für die Analyse auch nur die Kursbücher herangezogen.

Institutioneller Rahmen

Titel	geni@l, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche
Erhältliche Materialien	Kursbuch A1 und A2 Weitere: Arbeitsbücher A1 und A2 Ferienhefte geni@l <i>Sowie die folgenden Artikel für Level A1 und A2:</i> CD zum Kursbuch Audiokassette zum Kursbuch CD zum Arbeitsbuch Audiokassette zum Arbeitsbuch Intensivtrainer Lernglossar Deutsch – Englisch A1/Französisch A1/Italienisch A1/Spanisch Testheft Videofilm Videotrainer CD-Rom
Autoren	Hermann Funk, Michael Koenig, Ute Koithan, Theo Scherling, in Zusammenarbeit mit Susy Keller, Maruska Mariotta
Verlag	Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York
Approbiert	für Integrationsklassen
Schulbuchnummer	120029

Analyseergebnisse

Wie zu erwarten war wird in einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache kulturelle und auch ethnische Vielfalt an vielen Stellen im Lehrwerk in die Unterrichtsmaterialien eingearbeitet, aber auch die Vielfalt in der Klasse der Lernenden selbst wird an manchen Stellen eingebunden. So wird beispielsweise in *geni@l A1* die Herkunft von Schülerinnen und Schülern thematisiert und auch die verschiedenen Erstsprachen werden hin und wieder in Übungen eingebaut.



Abb. 42: geni@l A1: 14 - Thematisierung verschiedener Nationalitäten und Abbildung von Jugendlichen verschiedener ethnischer Hintergründe

Man könnte also annehmen, dass diese Lehrwerke für die Analyse der Darstellung von Migration und von Personen mit Migrationshintergrund sehr ergiebig wären. Schließlich sind Menschen mit verschiedenen kulturellen, sprachlichen und nationalen Hintergründen sehr oft präsent. Jedoch gilt es, den Blickwinkel zu beachten, unter dem diese Lehrwerke entstanden sind, und der sich auch in der Gestaltung der Lehrwerke niederschlug. Im Fokus steht nämlich eine Zielgruppe von Lernenden, die sich im Ausland befindet. Der Blick, den viele Passagen einnehmen, ist der von Touristen und Touristinnen, von Schülerinnen und Schülern, oder auch Studenten und Studentinnen, die sich für einen begrenzten Zeitraum in einem deutschsprachigen Land aufhalten. So zum Beispiel beim Abschnitt *Tierisch gut!* in *geni@l A1* (41)



Abb. 43: geni@l A1: 41 – *Tierisch gut!* Blickwinkel eines chinesischen Studenten in Deutschland

Eine grobe Bestimmung von Migranten und Migrantinnen anhand ihres Äußeren oder ihrer Namen im Schulbuch ist in solchen Lehrwerken natürlich hinfällig. Werden Menschen dargestellt, die unter diesen Gesichtspunkten als Migranten oder Migrantinnen aufgefasst werden könnten, so stehen diese zumeist für tatsächliche Mitglieder der Lernergruppe, die das Buch benutzen.



Abb. 44: *geni@l A2: 46* – Lehrwerke für DAF: ungewöhnliche Namen sind kein Indiz für Migration.

In einem Lehrwerk für Deutsch als Zweitsprache oder für den normalen Deutschunterricht würde dies durchaus als Berücksichtigung der Realität einer Migrationsgesellschaft angesehen werden können. Für ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache ist dies jedoch nicht der Fall, da der Blickwinkel der Zielgruppe und die damit verbundene Gebräuchlichkeit von im österreichischen Kontext ungewöhnlichen Namen natürlich mitzudenken ist.

Nichtsdestotrotz können sich natürlich auch Abschnitte in diesen Lehrwerken finden, die auf die Thematisierung von Migration schließen lassen. Denn auch in der Darstellung einer Zielgesellschaft, wie etwa der deutschen oder der österreichischen, für eine Zielgruppe, die sich in einem nicht deutschsprachigen Land befindet, lassen sich natürlich auch Migration und Figuren mit Migrationshintergrund unterbringen. Schließlich mag für viele Lerner auch die wahrgenommene Behandlung von Zuwanderern eine große Rolle für die Einstellung zu einer Gesellschaft, oder einer Nation, spielen. Für die Analyse besteht der große Unterschied zu Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache, bzw. Lehrwerke für den Muttersprachenunterricht, wohl vor allem darin, dass jede potentielle Fundstelle aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden muss, um zu entscheiden, ob auch wirklich eine Darstellung von Migrantinnen und/oder Migranten gemeint ist, oder nicht.

Eine solche Darstellung findet sich in *geni@l A2*, in welchem das Thema Freundschaft angeschnitten wird. Hier finden sich verschiedene Beschreibungen von freundschaftlichen Beziehungen, in welchen mehrere Konstellationen genannt werden, die auf Freundschaften zwischen Figuren mit Migrationshintergrund und Mitgliedern einer deutschen oder deutschsprachigen Mehrheit schließen lassen.



Abb. 45: geni@l A2: 6 – Freundschaften zwischen Majorität und Minorität in der Zielgesellschaft.

Allerdings lassen sich eigentlich nur Erkenntnisse in Bezug auf den Bereich der Interaktion gewinnen, da die Darstellungen sich auf die Abbildung sozialer Beziehungen von Schülerinnen und Schülern beschränkt. Es wird jedoch deutlich, dass zwischen Mitgliedern der Mehrheit und der Minderheit starke freundschaftliche Bande geknüpft werden und diese Freunde sich auch außerhalb der Schule treffen und Ausflüge unternehmen oder sich über gemeinsame Interessen austauschen.

Eine solche Darstellung von Migration ist jedoch die Ausnahme. Benützer dieses Lehrwerkes, die sich in Österreich befinden, werden sich an vielen Stellen fragen, inwieweit die gebotenen Informationen für sie relevant sind, da sich die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund anders darstellt als für jugendliche Lerner und Lernerinnen im Ausland. Viele Themengebiete haben einen touristischen Charakter, die dargestellten Figuren und Situationen tragen der Realität einer Migrationsgesellschaft kaum Rechnung. Auch wenn die Übungen für den sprachlichen Level eines Lernalters abgestimmt sind, so sind sie inhaltlich und auch in der Progression eben auf eine andere Ausgangsposition ausgelegt. Dies ist möglicherweise auch ein Grund, warum nur ein Teil des Lehrwerks sich in der Liste der meistbestellten Lehrwerke wiederfindet. Es ist vorstellbar, dass das Lehrwerk als ergänzendes Material herangezogen wird und kaum als

durchgängiges Lehrbuch Verwendung findet. Die Approbation als geeignetes Unterrichtsmaterial für den Bereich Deutsch als Zweitsprache ist somit zu hinterfragen, was aber nicht in den Themenbereich dieser Diplomarbeit fällt. Für die hier angestrebte Analyse gilt es festzuhalten, dass der Situation von Migrantinnen und Migranten in diesen Lehrwerken kaum Rechnung getragen wird, was allerdings nicht den Autoren oder dem Lehrwerk selbst vorgeworfen werden kann, da es schlicht und ergreifend für eine andere Zielgruppe verfasst wurde. Positiv ist ohne Zweifel, dass in den Lehrwerken trotz eines verständlich starken Fokus auf Landeskunde und Sprachvermittlung darauf geachtet wurde, die nationale, kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer in die Gestaltung des Lehrwerkes einzubeziehen, oder zumindest durch ein ethnisch und kulturell diversifiziertes Personeninventar versucht wurde, möglichst viele Menschen anzusprechen, was aber natürlich vor allem der Verbreitung des Lehrwerkes dienen soll.

5.4.4. Meine neue Sprache 2

Meine neue Sprache 2 ist ein Lehrwerk, dessen Zielsetzung laut Verlag³⁰ die Erarbeitung und Einübung der Schreibschrift und de Erweiterung des deutschen Wortschatzes, sowie gebräuchlicher Satzmuster besteht. Damit nimmt dieses Lehrwerk für diese Analyse eine Sonderstellung ein. In allen anderen Lehrwerken wird die Beherrschung der Schrift in einem höheren Maße vorausgesetzt und wird nicht explizit als Ziel eines Lehrwerkes angeführt. Auch in anderen Schulbüchern sind Themenschwerpunkte zu finden, anhand derer Grammatik, Rechtschreibung etc. thematisiert werden, dennoch stehen zumeist die Kommunikation und der Austausch von Wissen zwischen Schülerinnen und Schülern im Fokus. In *Meine neue Sprache 2* steht ganz klar die schriftsprachliche Kompetenz und damit auch der Ausbau des Wortschatzes im Vordergrund.

Institutioneller Rahmen

Titel	Meine neue Sprache 2
Erhältliche Materialien	Musterseiten: Namenwörter Meine neue Sprache 1
Autoren	Robert Haininger, Ottokar Seifert
Verlag	Jugend & Volk, Wien
Approbiert	Für die 1. Klasse im Unterrichtsgegenstand Deutsch als Zweitsprache (Hauptschule) und die 3. Klasse Volksschule
Schulbuchnummer	3092
Vorliegende Ausgabe	2002

³⁰ Die Produktbeschreibung *Meine neue Sprache 2 (für fremdsprachige Schüler)* ist im Anhang enthalten.

Analyse nach Dimensionen der Assimilation

Meine neue Sprache 2 ist durchgängig in Schwarz/Weiß gehalten, farbliche Markierungen werden nur zur Hervorhebung eines grammatischen oder lexikalischen Elementes verwendet. Die Gliederung orientiert sich an thematischen Gebieten, wie etwa Familie, Schule, im Klassenzimmer, die Wohnung, Freunde und Helfer, etc. Für die Analyse ist von Bedeutung, dass beinahe alle Figuren, die in diesem Lehrwerk auftreten, einen Migrationshintergrund besitzen. In Beispielsätzen, Aufgabenstellungen etc. werden zumeist dieselben Namen verwendet, was zu einem eher begrenzten Inventar von Personen führt.

Platzierung

In *Meine neue Sprache 2* werden viele Berufe eingeführt, jedoch besetzt keine Figur, die namentlich benannt oder näher vorgestellt wird, auch nur eine dieser Tätigkeiten. Berufsbezeichnungen stehen üblicherweise gleichzeitig als Personenbezeichnungen, wie in folgendem Beispiel:

Was die Menschen arbeiten				
wer?	Zeitwort (Verb)	wem?	was? wen?	
 Der Lehrling	gibt	dem Meister	den Hammer.	
Der Meister	zeigt	dem Lehrling	die Arbeit.	
Der Kassier	zahlt	dem Arbeiter	den Lohn.	
Die Köchin	kocht	dem Gast	das Essen.	
Die Trafikantin	verkauft	dem Pensionisten	eine Zeitung.	
Die Blumenfrau	liefert	der Schauspielerin	den Blumenstrauß.	
Die Kellnerin	bringt	dem Gast	die Zeitung.	
Der Portier	öffnet	dem Lastauto	das Fabrikstor.	

Abb. 46: *Meine neue Sprache 2*: 92 - Berufsbezeichnungen als Subjekte

Es gibt jedoch zwei Ausnahmen: Der Onkel des Schülers Murat erklärt dem Jungen eine Fabrik und die dort anzutreffenden Berufe. (vgl. *Meine neue Sprache* 2: 89) Es kann also davon ausgegangen werden, dass dieser Onkel auch in der Fabrik arbeitet. Welche Position er jedoch bekleidet wird nicht näher bestimmt, weswegen auch kaum Aussagen im Hinblick auf die Platzierung dieses Mannes gemacht werden können.³¹

Ähnlich verhält es sich mit Frau Öztürk, die im Kontext des Themas *Küche und kochen* auftritt. Sie ist zwar die Person, die offensichtlich im Begriff ist, eine Mahlzeit zuzubereiten, ob sie allerdings deswegen gleich als Hausfrau zu verstehen ist, wird nicht geklärt. Jedoch deuten die Aktivitäten, die ihr in weiterer Folge zugeschrieben werden, auf eine solche Okkupation hin. (vgl. *Meine neue Sprache* 2: 39-40)

Im Hinblick auf die Platzierung von Migrantinnen und Migranten sollte festgehalten werden, dass im Buch zwar sehr viele Berufe vorkommen, aber kaum Berufe vorgestellt werden, die ein höheres Bildungsniveau benötigen. Im Kapitel *Menschen bei der Arbeit* wird der Berufsstand Arzt und auch ein Lehrer erwähnt, und auch ein nicht näher beschriebener Direktor tritt in einer Übung auf. Genannte Lehrberufe sind jedoch Köchin, Trafikantin, Fliesenleger, Installateur, Friseur, Maurer, Schneider, Gärtner, Förster, Elektriker usw. Es gibt also einen deutlichen Überhang an Berufen, die keinen höheren schulischen und/oder akademischen Abschluss erfordern.

Kulturation

Im gesamten Lehrwerk spielen sowohl die Erstsprachen der Schülerinnen und Schülern, die das Buch verwenden, als auch jegliche anderen Fremdsprachen keine Rolle. Die Figuren tätigen nur deutsche Äußerungen, alle Beispiele und Arbeitsaufträge sind auf Deutsch gehalten und es gibt auch keinerlei Aufforderungen, andere Sprachen in den Unterricht einzubeziehen. Dies ist angesichts des Umschlages des Buches doch überraschend, da der Titel *Meine neue Sprache*, sowie der Gruß *Guten Tag* auf dem Umschlag in türkischer und serbischer Sprache angeführt sind. Jedoch sind die türkischen Phrasen auf dem Umschlag fehlerhaft, da nicht berücksichtigt wurde, dass im Türkischen der Buchstaben /İ/ vorhanden ist, den es im deutschen Zeichensystem nicht gibt. Dieser wurde durch den Buchstaben /I/ ersetzt, was aber im Türkischen schlicht und ergreifend als orthographischer Fehler einzustufen ist. Dieser Mangel an Korrektheit lässt sich sehr leicht als mangelnde Wertschätzung gegenüber Migrantensprachen interpretieren.

³¹ Das Diskursfragment befindet sich im Anhang



Abb. 47: Mehrsprachiges (aber fehlerhaftes) Titelbild von *Meine neue Sprache 2*

Ebenso wenig spielt kulturelle Vielfalt oder auch nur kulturelle Information eine Rolle. Das Buch zielt auf die Vermittlung sprachlicher Basiskompetenzen ab. Diese bedeutet, dass es vorrangig darum geht, ein Basisvokabular aufzubauen und die grammatische Übereinstimmung von lexikalischen Elementen im Satz einzuüben. Daher beschränken sich die kulturellen Informationen, die übermittelt werden, prinzipiell auf ein Mindestmaß.

Interaktion

Auch eine wirkliche Interaktion kommt im Buch kaum vor. Wie oben bereits erwähnt sind die meisten vorkommenden Figuren Migrantinnen oder Migranten, oder auch auf eine Berufsbezeichnung reduzierte Personen, die keiner Gruppe zugeordnet werden können, außer eben ihrer Berufsgruppe. Daher werden Figuren mit Migrationshintergrund zumeist nur im Kontext anderer Migrantinnen und/oder Migranten genannt. Im Besonderen ist hier der Familienverband zu nennen. Aber auch die Interaktion von Kindern verschiedener Familien wird beschrieben. Im folgenden Beispiel kommen vier Figuren vor, die zur Familie Öztürk gehören, und ein weiteres Kind namens Svetlana. Alle fünf Personen haben offenbar einen Migrationshintergrund.

 das Fragezeichen:
eine Frage

?

!

! das Rufzeichen:
eine Aufforderung

!

• der Punkt:
eine Aussage

•

Die Kinder spielen



Die Kinder spielen mit dem Ball.

Die _____



Sevim ruft: „Was spielen wir?“



Murat sagt: „Wir spielen Abschießen.“



Mirko fragt: „Wo ist der Ball?“



Svetlana schreit: „Ich spiele mit!“



Frau Rasic ruft: „Kommt essen!“



Herr Rasic schimpft: „Beeilt euch!“

Abb. 48: Meine neue Sprache 2: 22 – Kommunikationssituation zwischen Migrantinnen u. Migranten.

Auch im folgenden Beispiel einer Kommunikationssituation handelt es sich bei den Teilnehmern ausschließlich um Migranten.

Die Wohnung

Wo wir wohnen

Kemal und Mirko reden.

Kemal: „Ich wohne in der Hauptstraße Nummer 12.“
Wo wohnst du?“

Mirko: „Ich wohne in der Bahnstraße Nummer 30.“

Kemal: „Dein Haus ist hoch!
Mein Haus ist nicht hoch. Es ist niedrig.“



Das Haus ist hoch.

2



Das Haus ist nicht hoch. Es ist niedrig.

2

Abb. 49: Meine neue Sprache 2: 34. – Kommunikationssituation zwischen Migranten

Wie oben erwähnt gehört das Auftreten von Schülerinnen und Schülern oder anderen Figuren ohne Migrationshintergrund zu den absoluten Ausnahmen. Bei solchen Fällen ist jedoch nie eine wirkliche Kommunikation zwischen Figuren mit Migrationshintergrund und Angehörigen der Mehrheitskultur zu erkennen. Vielmehr handelt es sich um Schilderungen und Darstellungen, in denen eben Mitglieder beider Gruppen auftreten, die in der Regel aber nicht miteinander sprechen.



Abb. 50: : Meine neue Sprache 2:15 – gemeinsame Darstellung von Figuren mit Migrationshintergrund und Angehörigen der Majorität.

Am ehesten entspricht die Abbildung eines Unterrichtsgespräch zum Thema Himmelsrichtungen und Kompass, sowie Landkarten, dem Schema einer wirklichen Interaktion. Jedoch sprechen die Schüler Peter und Murat nicht wirklich mit anderen Kindern, der ethnische Hintergrund des Lehrers ist an dieser Stelle nicht zu klären.

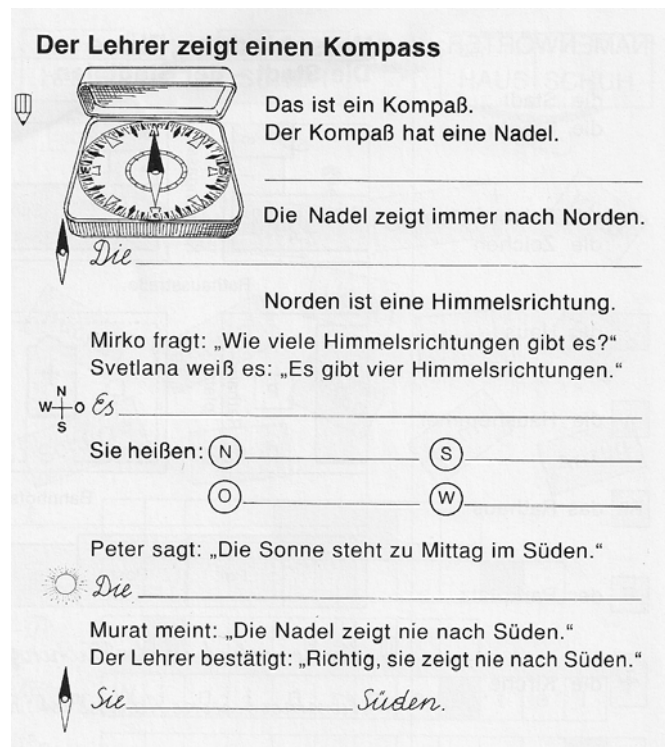


Abb. 51: Meine neue Sprache 2: 46 - Kommunikationssituation

Da solche Situationen jedoch praktisch nicht dargestellt werden und Figuren ohne Migrationshintergrund eine Rarität sind, entsteht der Eindruck einer isolierten Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund, die mit der Mehrheitsgesellschaft nur wenig bis gar nichts zu tun haben. Sie mögen zwar dieselben Schulen besuchen, interagieren aber hauptsächlich untereinander und haben nur sehr wenig Kontakt mit Angehörigen der Majorität. Es werden auch keine Freundschaften beschrieben, wie dies in anderen Lehrwerken oft der Fall ist. Daher gibt es auch keine gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten. Auch Beziehungen auf professioneller Ebene werden nicht dargestellt, wenn man von Interaktionen zwischen Arzt und Patient, Lehrer und Schülerinnen und Schülern oder Postbote und Empfänger absieht (insbesondere, da in diesen Situationen nicht klar ist, ob es sich bei den Figuren, die nur durch ihre Berufsbezeichnung benannt werden, um Migrantinnen/Migranten handelt oder nicht). In Bezug auf die Identifikation lässt sich nichts aus dem vorhandenen Material herauslesen, jedoch kann beinahe davon ausgegangen werden, dass Lernerinnen und Lerner auf dem Sprachstand, den das Buch voraussetzt, und Figuren, die nichts mit Mitgliedern der Mehrheitskultur zu tun haben, sich nicht besonders mit dem Aufnahme-land identifizieren. Dennoch soll gesagt werden, dass sich keine Aussagen oder Handlungen finden, die nahelegen würden, dass sich die hier gezeigten Figuren in irgendeiner Weise in ihren Werten und Einstellungen von der Mehrheitskultur abheben würden. Sogar die vorgestellten Familien entsprechen dem Grundschema der Familie, wie es in Österreich

dem üblichen Rollenbild entspricht: Mann, Frau, Tochter und Sohn. Dies gilt sowohl für Familie Rasic als auch Familie Öztürk, für die in weiterer Folge auch Großeltern eingeführt werden.



Abb. 52: Meine neue Sprache 2: 3 – Traditionelle Familienstruktur (I)



Abb. 53: : Meine neue Sprache 2: 4 – Traditionelle Familienstruktur (II)

Identifikation

Für den Bereich der Identifikation konnten keine relevanten Diskursfragmente ausgemacht werden

Interpretation

Der Aufbau von *Meine neue Sprache 2* und die darin dargestellten Figuren mit Migrationshintergrund lassen die Einordnung der dargestellten sozialen Bezüge am ehesten als Segmentation erscheinen. Alles in allem betrachtet handelt es sich bei den dargestellten Figuren hauptsächlich um Migranten und Migrantinnen verschiedener Herkunft, die durch

die deutsche Sprache ein gemeinsames Kommunikationsmittel erhalten. So entsteht eine homogene migrantische Bevölkerungsschicht. Auch wenn die Dimension der Kulturation als kulturelle Assimilation an die Majorität erscheint, so sind eben Auffälligkeiten im Bereich der Interaktion und der Platzierung auszumachen. Durch den beinahe vollständigen Ausschluss von Angehörigen der Majorität entsteht der Eindruck einer homogenen Schicht von Migrantinnen und Migranten, die sich nicht weiter untergliedert, aber auch keinen Kontakt zur Majorität unterhält. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass zum Beispiel die Familiennamen Öztürk und Rasic Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft ansprechen sollen, allerdings unterscheiden sich diese nur durch die Herkunft des Familiennamens, nicht durch Verhaltensweisen, Familienstruktur etc. Im Bereich der Platzierung wird ein Migrant als Sportler, und somit als Vertreter einer prestigeträchtigen und finanziell einträglichen sozialen Schicht genannt. Alle sonstigen Vertreter von Berufszweigen, die etwa eine höhere Schulbildung voraussetzen, bleiben ohne Namen und damit ohne Herkunftsbezeichnung. Das hohe Maß an Lehr- und Handwerksberufen scheint Migrantinnen und Migranten in diesen Bereich der Arbeitswelt zu verweisen. Eine Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft, dem Staat oder dessen Bevölkerung wird nie dargestellt.

6. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Diplomarbeit versucht zu ergründen, wie das gesellschaftliche Phänomen der Migration in Lehrwerken des Unterrichtsfaches Deutsch ver- und bearbeitet wird. Dazu gehört sowohl eine generelle Berücksichtigung gesellschaftlichen Wandels durch Zuwanderung in Form einer direkten Thematisierung dieses Sachverhaltes, als auch die Berücksichtigung einer multikulturellen und ethnisch diversifizierten Bevölkerung in Form einer Aufnahme von Figuren mit Migrationshintergrund in das Personeninventar von Lese-, Sprach- und Übungsbüchern. Da jedoch eine diversifizierte Gesellschaft gleichzeitig sowohl als Bereicherung als auch als Bedrohung des gesellschaftlichen Zusammenhalts verstanden werden kann, wurde die Untersuchung dieser Berücksichtigung der Migration aus assimilationstheoretischer Perspektive angegangen. Platzierung, Akkulturation, Interaktion und Identifikation sind die wichtigsten Dimensionen, die in der Darstellung von Migration und Personen mit Migrationshintergrund untersucht wurden.

Aufgrund der unterschiedlichen Art der Lehrbücher war ein einheitliches Ergebnis in Bezug auf die vier möglichen Konstellationen sozialer Beziehungen von Migrantinnen und Migranten kaum zu erwarten. In Lese- und Sprachbüchern ist die Herangehensweise jeweils grundverschieden, auch waren Aufbau und auch die Zielsetzungen von Lehrwerken innerhalb einer dieser Kategorien teilweise so unterschiedlich ausgelegt, dass ein Vergleich oder eine Zusammenfassung für die Kategorien Lese- oder Sprachbuch nicht angemessen erschien (hier sei vor allem auf die Serie *Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi* im Vergleich zu den Serien *Lesezeit* oder *Lesebuch* hingewiesen). Daher soll erst an dieser Stelle eine Interpretation hinsichtlich genereller Trends erfolgen.

Was hat die vorliegende Arbeit schlussendlich an Ergebnissen vorzuweisen? Aus der Analyse geht hervor, dass die in Schulbüchern des Unterrichtsfaches Deutsch, und auch in Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache, Migration in einem gewissen Maße berücksichtigt wird. Diese Berücksichtigung in Form einer Einarbeitung von Personen mit Migrationshintergrund, die anhand ihres ethnischen Hintergrundes, ihrer Benennung oder ähnlichen Eigenschaften als solche erkennbar sind, ist aber bei weitem nicht in ausreichendem Ausmaß gegeben, wenn auch nur ansatzweise eine realistische Darstellung der österreichischen Bevölkerung in den Lehrwerken angestrebt wird. In Österreich leben in etwa 1.5 Millionen Zuwanderer der ersten und zweiten Generation, bei einer Gesamtbevölkerung von etwa 8.3 Millionen. Über eine Million stammen aus Ländern, die nicht Teil der Europäischen Union sind. (vgl. Statistik Austria 2011) So kann es kaum als ausreichend

bezeichnet werden, wenn in teils mehrbändigen Sprach- und Lesebüchern Personen mit Migrationshintergrund an einer Hand abgezählt werden können. Und es kommt auch durchaus vor, dass in einem Lehrwerk nicht ein einziges Auftreten einer Figur mit Migrationshintergrund, keine Thematisierung von Zuwanderung und auch keine Einbeziehung eines möglichen Migrationshintergrundes von Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen ist.

In welchem Zusammenhang passiert nun aber üblicherweise eine Berücksichtigung von Migrantinnen und Migranten als Personen, wirklichen Menschen oder als Figuren in Diskursfragmenten? Denn aus der eher kleinen Anzahl an Diskursfragmenten wird deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund bei weitem nicht in jeder Art von Themenblock oder Textsorte auftreten. Hauptsächlich geschieht eine Berücksichtigung in den Bereichen, die zu erwarten waren: So sind etwa Beschäftigung mit der Angst vor Fremden und Vorurteilen (*Lesezeit 1*), die Lebensumstände ‚Anderer‘ (wie etwa das Kapitel *die Anderen* in *Lesebuch 1*) typische Abschnitte, in denen die wenigen Figuren mit Migrationshintergrund eingearbeitet werden, die überhaupt im ganzen Lehrwerk zu finden sind. Auch Zusatzteile für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache sind hier zu nennen, denn gerade hier treten viele erwähnenswerte Diskursfragmente auf, die den Durchschnitt solcher Fundstellen innerhalb eines Lehrwerkes als Ganzes enorm erhöhen. Dies gilt insbesondere für die Serie *Deutschstunde*. Jedoch hat auch die Sprachbuchserie *Ganz klar: Deutsch* ein typisches Muster: Hier treten Migrantinnen und Migranten vorrangig im ersten Teil des Buches auf, da hier Kapitel gegeben sind, die sich dem gegenseitigen Kennenlernen der Lernenden widmen (vor allem im ersten und zweiten Band). Auch wird in dieser Serie der multikulturelle und ethnisch diversifizierte Hintergrund der Schülerinnen und Schüler selbst stärker in den Unterricht einbezogen, als das in anderen Büchern für den Muttersprachenunterricht der Fall ist.

Dennoch sind natürlich nicht alle Diskursfragmente in diesen und ähnlichen Abschnitten oder Zusatzteilen zu finden. Hier zu nennen ist vor allem die Serie *Lesebuch*. Hier wurden mit der letzten Auflage Neuerungen durchgeführt, die in dieser Analyse eher zufällig entdeckt wurden. Es war mehr als glücklich, dass zwei verschiedene Auflagen für die Analyse herangezogen wurden und so der Umstand bemerkt wurde, dass in den neu hinzugekommenen Erzählungen von Andreas Schlüter im zweiten und dritten Jahrgang zwei der wenigen Fragmente gegeben sind, in denen Figuren mit Migrationshintergrund ohne jeden weiteren Bezug zu Migration und verwandten Themengebieten eingearbeitet wurden. Diese Tatsache macht deutlich, dass Schulbücher - zwar in offensichtlich gerin-

gem Maße- von Zeit zu Zeit aktualisiert werden und diese Erneuerungen, so klein sie auch sein mögen, doch die grundsätzliche Ausrichtung eines Lehrwerkes entscheidend verändern können. Ein historischer Vergleich von Lehrwerken in Bezug auf die Darstellung von Migrantinnen und Migranten kann augenscheinlich erstaunliche Ergebnisse liefern. Wenn allerdings noch weiter in die Vergangenheit geblickt werden soll, dann sollte der der Analyse zugrundeliegende theoretische Rahmen vielleicht anders gewählt werden, da die in der Vergangenheit angewandten Mechanismen im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund wohl in (noch) stärkerem Ausmaß ausgrenzend ausgerichtet waren.

Kann nun also für die untersuchten Lehrwerke von einem zugrundeliegenden Assimilationsgedanken ausgegangen werden? Die Frage ist leider nicht so eindeutig zu beantworten, wie zu erhoffen war. Aber vielleicht ist gerade dies ein zu begrüßendes Ergebnis. Es zeigt, dass nicht so viel Einfluss auf die Gestaltung von Lehrwerken ausgeübt wird, wie die grundlegende Annahme einer Furcht vor Desintegration des staatlichen Zusammenhalts nahelegen würde. Festzuhalten ist, dass die Teilbereiche der Assimilation, welche sich aus sozialer, kultureller, struktureller und identifikativer Komponente zusammensetzt (vgl. Leibold 2006: 59), nicht alle im selben Ausmaß dargestellt, oder von Persönlichkeiten und Figuren mit Migrationshintergrund in selbem Ausmaß erfüllt werden.

Im Hinblick auf strukturelle Assimilation, der Platzierung von Migrantinnen und Migranten, kann durchaus gesagt werden, dass die dargestellten Figuren zum Großteil eine solche vollzogen haben, wenn man der Definition Leibolds (2006: 59) folgt und diese als bloßes Erreichen von Positionen im Bildungs- und Erwerbsbereich verbindet. Dies scheint jedoch nicht ausreichend zu sein, wenn man eine Durchdringung des Arbeitsmarktes in allen Bereichen als Anzeichen für eine Chancengleichheit versteht. Denn wie kann vom Erreichen einer Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten gesprochen werden, wenn sie effektiv nicht in gesellschaftlich relevanten Positionen auftreten? In den Lehrwerken werden nur sehr wenige Personen mit Migrationshintergrund dargestellt, die eine solche Position besetzen. Das prominenteste Beispiel ist ohne Zweifel die Anführung der Familie Jukic, also von Personen des realen Lebens, deren Erfolg aber auch hauptsächlich aus anderen Medien bekannt ist. Das Schulbuch selbst gibt nicht sehr viel davon wieder. Andere nennenswerte Figuren sind eine Künstlerin (*Lesebuch 2*), ein Fußballer (*Turbo-DAZ 1*), ein toter Gynäkologe (*Lesezeit 1*) und die Organisatorin eines Klassenfestes (*Ganz klar: Deutsch 2*). Ansonsten dominieren Lehrberufe, die zwar durchaus angesehen sind, aber nicht als besonders prestigeträchtig oder finanziell einträglich gelten, bzw. keinen hohen Grad an Bildung, im Sinne einer akademischen Vorbildung, benötigen. Auch ,Ar-

beiter' (ohne nähere Erklärung), Hilfsarbeiter und Straßenkehrer werden genannt. Auch exotische Okkupationen, wie etwa Tierwärter im Zirkus oder der Direktor desselben (*Deutschstunde 3, Basisteil*) kommen vor. Zusätzlich ist noch das Auftreten von ‚Zigeunern‘ zu nennen, wie sie in der Geschichte *Die schwarzen Weiber* in *Lesebuch 2* genannt werden. Diese entsprechen dem klassischen Klischee von fahrendem Volk, das sich durch den Verkauf von Handwerkswaren ernährt. Migrantinnen und Migranten führen also prinzipiell keine Berufe aus, die eine akademische Vorbildung benötigen, obwohl natürlich viele Gelegenheiten vorhanden sind, sie als Polizisten und Polizistinnen, Lehrpersonen, Ärzte und Ärztinnen etc. zu positionieren. Vorrangig sind sie Schüler und Schülerinnen, die erwachsenen Figuren verbleiben oft ohne genauere Beschreibung. Frauenfiguren finden Beschäftigung als Künstlerin (*Lesebuch 2*) in einem Übersetzungsbüro (*Deutschstunde 2, Zusatzteil C*) oder auch als Hausfrau (*ganz klar: Deutsch 2, Arbeitsbuch*)

Für den Bereich der kulturellen Assimilation ist zu sagen, dass die erste und vorrangigste Angleichung von Migrantinnen und Migranten in der Sprache zu finden ist. In den meisten Diskursfragmenten, in denen Personen mit Migrationshintergrund dargestellt werden, sind keine sprachlichen Unterschiede zwischen Zuwanderern und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung auszumachen. In einzelnen Diskursfragmenten konnten aber Auffälligkeiten entdeckt werden. Hier ist etwas Ayhans Sprachgebrauch in *Deutschstunde 2, Zusatzteil C* zu nennen, der als Lernaltersprache gekennzeichnet wurde. In *Lesebuch 2* und *3* wird in Andreas Schlüters Geschichten die Figur Achmed durch die häufige Verwendung der Silbe „ey“ gekennzeichnet, welche auf einen Soziolekt, oder auch nur auf eine jugendsprachliche Wendung hindeuten kann. In *ganz klar: Deutsch 2* wird in der Beschreibung von Sauds Familie erwähnt, dass die Mutter kaum Deutsch spricht, und auch in *Lesebuch 1* wird beiläufig erwähnt, dass eine Figur mit Migrationshintergrund für ihr schlechtes Deutsch verlacht wird. In aller Regel ist für die Leserschaft der Texte aber kein qualitativer Unterschied im Sprachgebrauch der Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu Angehörigen der Majorität feststellbar. In *Turbo-DAZ 1* wird auch Türkisch als Kommunikationsmittel von zwei Figuren dargestellt, was in keinem anderen Lehrwerk der Fall ist. In den Lehrwerken für den Muttersprachenunterricht Deutsch werden Migrantensprachen als Erstsprachen von Schülerinnen und Schülern, und auch von Figuren in den Lehrwerken selbst, praktisch nicht berücksichtigt. Eine Ausnahme bildet hier die Serie *Deutschstunde*, in der in den Zusatzteilen C auf die Erstsprache vorrangig in Form von Wortlisten eingegangen wird. In anderen Lehrwerken werden diese aber üblicherweise gar nicht genannt,

nur Indizien sprechen für das Vorhandensein anderer Erstsprachen als Deutsch (so zum Beispiel Urlaube in der Türkei bei Verwandten).

Andere Bereiche der Kulturation sind in einer Grauzone zwischen Angleichung, Unterscheidung und Ausklammerung zu sehen. Hier ist vor allem die Familienstruktur zu nennen, die zwar manchmal als umfangreicher oder komplexer dargestellt wird, und innerhalb derer insbesondere die Kinder mehr und andere Aufgaben übernehmen müssen, als das für als österreichisch angesehene Kinder üblich wäre. Andererseits entsprechen manche Darstellungen wiederum der in Österreich üblichen Größe und Struktur (wobei auch hier eine Normalität nur durch den Gegensatz kreiert wird, der in den Büchern dargestellt wird) und oft wird auch gar kein Wort über den Umfang und die Organisation von Familien verloren. Das einzige Diskursfragment, welches eine sehr stark patriarchalisch organisierte Familienstruktur einer türkischen Familie in Wien nahegelegt hätte, der Text *Güler will kein Kopftuch mehr*, wurde mit der Überarbeitung von *Lesebuch 2* entfernt und ist somit nicht mehr in der neuesten Ausgabe enthalten.

Im Teilbereich der sozialen Assimilation, der Interaktion, sind die dargestellten Migrantinnen und Migranten zum Großteil als assimiliert zu bezeichnen. Üblicherweise werden diese nur gemeinsam mit Angehörigen der Mehrheit dargestellt, eine Kommunikationssituation mit anderen Migranten und Migrantinnen (außer der Familie) wird kaum einmal dargestellt, obwohl natürlich auch Ausnahmen vorkommen. Hier ist insbesondere das Lehrwerk *Meine neue Sprache 2* zu nennen, in welchem praktisch nur Figuren mit Migrationshintergrund auftreten. Allerdings werden hier generell wenige Situationen der Kommunikation beschrieben, sondern vielmehr werden Beispielsätze aneinandergereiht, was natürlich auch der Zielsetzung des Buches geschuldet ist. Ein besonderes Diskursfragment ist im Lehrwerk *Deutschstunde 3* zu finden, in dessen *Zusatzteil C* auch eine Kommunikationssituation zwischen zwei Migrantinnen zu sehen ist. Diese sprechen bezeichnenderweise Deutsch miteinander, was eine nahezu vollständige Assimilation der beiden nahelegt.

In vielen Lehrwerken werden Freundschaften zwischen Migrantinnen und Migranten und Angehörigen der Majorität gezeigt oder nahegelegt, Ehen sind jedoch selten. Hier ist allenfalls die Geschichte *Der Anschlag* in *Lesebuch 2* zu nennen, in der Maya als ‚Halbvietnamesin‘ beschrieben wird, was eine gemischte Beziehung für die Eltern nahelegt. Kontakte auf professioneller Ebene kommen jedoch nicht vor.

Der letzte Teilbereich der Identifikation ist schwieriger zu analysieren als die vorangegangenen. In der identifikativen Komponente steht der Aufbau zu einer gefühlsmä-

gen Beziehung zu Staat, Land, Umgebung und Bevölkerung im Vordergrund. Dies bedeutet in einem gewissen Maße eine Überschneidung mit der sozialen Assimilation, deckt sich aber nicht mit dieser. Denn eine Identifikation liegt nur dann vor, wenn man sich wirklich selbst als Teil eines Ganzen begreift. Freundschaften etc. mögen zu einer solchen Identifikation beitragen, sind aber noch nicht ausreichend.

In den meisten Diskursfragmenten sind keine Informationen zu dieser Dimension der Assimilation gegeben. Manchmal wird eine Staatsbürgerschaft erwähnt, die aber für sich genommen auch wenig über die emotionale Bindung an das Aufnahmeland aussagt. Wirklich aussagekräftige Diskursfragmente sind in *Deutschstunde 4, Zusatzteil C* (und auch im *Zusatzteil B*) zu finden. Es handelt sich um Gedichte, die die Identitätskrise von Menschen mit Migrationshintergrund behandeln, die sich zwischen zwei (oder auch in zwei) Gesellschaften wähen und somit eine Unvereinbarkeit der Herkunfts- und der Aufnahmekultur darstellen. Dies verdeutlicht, dass es für Migrantinnen und Migranten zwei Bezugspunkte, die Herkunfts- und die Aufnahmegesellschaft, gibt, welche mit unterschiedlichen Gefühlen, aber auch aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet werden. Zusätzlich gibt es aber auch den Bruch zwischen erster und zweiter Generation: die erste liebt die Heimat, weil sie Heimat ist, und versucht, diese ein Stück weit (oder auch zur Gänze, was problematisch sein kann) in die neue Heimat zu importieren. Die zweite Generation ist in Österreich aufgewachsen und fühlt sich unter Umständen mehr als Österreicher oder Österreicherin denn als serbischer, türkischer, deutscher, indischer Staatsbürger. Trotz dieser Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft, vorhandenen Sprachkenntnissen, Freundschaften zu Angehörigen der Majorität etc. wird in den Lehrwerken aber im Besonderen durch Aufgabenstellungen deutlich, dass Migrantinnen und Migranten trotz dieser (möglichen) identifikativen Anpassungsleistung als ‚Andere‘ wahrgenommen werden, die ihre Heimat nicht in Österreich haben. ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘, werden hauptsächlich durch ethnische Zugehörigkeit und die Migrationserfahrung selbst begründet. ‚Migrantinnen und Migranten‘ werden ‚Österreicherinnen und Österreichern‘ gegenübergestellt, deren Definition von ethnischer Zugehörigkeit abhängt. Aber auch kulturelle Eigenheiten werden einzeln herangezogen, um Gruppen zu bilden und Fremdes als fremd zu kennzeichnen. (vgl. *Turbo-DAZ 1* oder *Deutschstunde 1, Zusatzteil B*) Solche strikten Kategorisierungen können die Herausbildung der Ansicht, dass verschiedene Kulturen nicht miteinander vereinbar wären, unterstützen, was sich in einer inneren Zerrissenheit manifestieren kann, wie sie in den beiden Gedichten in *Deutschstunde 4, Zusatzteil C* beschrieben wird. Ein in dieser Hinsicht besonders ergiebiges Diskursfragment war mit *Güler will kein Kopftuch mehr*

in der zweiten Auflage des *Lesebuch 2* enthalten. Dieses wurde jedoch in der neuesten Auflage nicht mehr abgedruckt.

Die Beschreibung solcher Gefühle, wie sie eben in den Gedichten beschrieben werden, lassen erkennen, dass auf der Ebene der Identifikation eine doppelte Identifikation möglich sein kann und in der Realität auch vorhanden ist. Außer diesen Verbalisierungen gibt es nur das Indiz der Staatsbürgerschaft, welches auf Identifikation mit der Majorität aufgefasst werden kann. Eine solche Staatsbürgerschaft wird in so manchem Diskursfragment erwähnt, jedoch bleibt in den meisten diesen Diskursfragmenten das Thema des Andersseins und des Fremdseins erhalten. Daher soll festgehalten werden, dass der Bereich der Identifikation als die erwartungsgemäß am schwächsten ausgeprägte Dimension der die Assimilation bestimmenden Faktoren in den Lehrbüchern verstanden werden kann. Da jedoch die Thematik des Andersseins, der Fremdenfeindlichkeit und auch der Zerrissenheit immer wieder auftritt, kann wohl angenommen werden, dass eine alleinige Identifikation mit dem Aufnahmeland in der Darstellung der Lehrwerke nur in den seltensten Fällen erfolgt.

7. Schlussbetrachtung: Konsequenzen und Forderungen

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Ergebnissen und welche Veränderungen können an den Lehrwerken des Unterrichtsfaches Deutsch vorgenommen werden, um der gesellschaftlichen Tatsache einer Migrationsgesellschaft Rechnung zu tragen? Und ist die Assimilation wirklich diejenige Form der sozialen Einbindung, die in Lehrwerken vermittelt werden soll? Diese Fragen sind wohl die vordringlichsten, die sich am Ende der vorliegenden Arbeit stellen.

Zum Ersten ist die Assimilation wahrscheinlich nicht diejenige Weise der sozialen Einbindung, die aus pädagogischer Sicht zu favorisieren ist. Wenn eine der von Esser beschriebenen Formen gewählt werden sollte, dann müsste hier wohl die multiple Inklusion favorisiert werden. Der Grund hierfür ist relativ einfach erklärt: Der Erhalt bzw. die Entwicklung einer kulturellen Vielfalt wird in der Pädagogik als wertvoll angesehen, da sie einen weltoffeneren und aufgeklärteren Umgang mit Fremdheit erlaubt, die letztendlich allen Arten von Minderheiten und Mehrheiten entgegenkommt, weil sie den Angehörigen der Majorität sowie der Minorität Sicherheit im Umgang mit den jeweils Anderen vermittelt. Wenn Diversität an der Tagesordnung ist, so wird Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit auf lange Sicht der Nährboden genommen, denn was bekannt ist, wird auch nicht gefürchtet. Was aber wirklich für eine Favorisierung der multiplen Inklusion spricht, ist, dass sie mehr ist als eine bloße Assimilation. Multiple Inklusion meint die Einbettung in zwei nationale Kontexte. Menschen, die eine solche Einbettung erreichen, bringen Fremdes aneinander näher, ohne ihre eigene kulturelle Identität aufzugeben.

Die Umsetzung dieses Anliegens in Lehrwerken, denen auch Vorbildwirkung in der Vermittlung von Rollenbildern zugeschrieben wird, ist trivial, wenn man die Sachlage genauer betrachtet. Zunächst muss die reine Quantität an Darstellungen von Personen und Figuren mit Migrationshintergrund entscheidend erhöht werden. Diesen muss aber auch eine Art Akzeptanz und Wertschätzung entgegengebracht werden, was sich vor allem in der Einbeziehung von Migrantensprachen zeigen sollte. So könnten Figuren in ihren Erstsprachen einige Worte wechseln, bevor sie zu einer deutschen Interaktion ansetzen, oder es werden schon im Schulbuch selbst Sprachvergleiche eingearbeitet, die zeigen, wie verschiedene Sprachen unterschiedliche Kategorisierungen vornehmen. Auf alle Fälle sollten Migrantensprachen nicht nur in Form von isolierten Wortlisten für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache einbezogen werden, sondern für die ganze Klasse fruchtbar ge-

macht werden. Denn geschätzt kann nur das werden, was auch tatsächlich als relevant präsentiert wird.

Auch in der Darstellung von Migrantinnen und Migranten müssten sich einige Dinge verändern. So sollten mehr Personen mit Migrationshintergrund in führenden Positionen gezeigt werden, aber auch und insbesondere sollten Migrantinnen und Migranten in Berufen dargestellt werden, die einerseits in den Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler selbst fallen (wie zum Beispiel Lehrpersonen), aber auch als gesellschaftlich relevant einzustufen sind. Hier sind beispielsweise Polizisten und Polizistinnen zu nennen. Auch Akademiker und Akademikerinnen wären eine Gruppe von Menschen, die mit Migrationshintergrund versehen werden könnten und sollten, um so eine akademische Laufbahn auch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als möglich und erreichbar erscheinen zu lassen.

Im Bereich der Interaktion müssten vergleichsweise mehr Situationen geschildert werden, in denen mehrere Migrantinnen und/oder Migranten vorkommen, sowohl in Interaktionen ohne Beteiligung von Majoritätsangehörigen als auch in Situationen, in denen Angehörige der Mehrheit anwesend sind. Gemischte Ehen, Freundschaften etc. sind weitere Elemente, die das wahre Leben kennt und die sich daher auch in Lehrwerken wiederfinden sollten. Auch die Existenz transnationaler Netzwerke, die über den Urlaub bei Familienmitgliedern in der Türkei hinausgehen, wäre ein Element, das relativ leicht in Lehrwerken verwendet werden kann.

Am schwierigsten ist ohne Zweifel die Ebene der Identifikation. Hier sind ohne Zweifel schon einige Elemente vorhanden, die die Realität mehrerer Bezugspunkte wiedergeben, wie etwa die Gedichte in *Deutschstunde 4, Zusatzteil C*. Nichtsdestotrotz wären mehr und stärkere Signale einer Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft notwendig, um diese für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zugänglich zu machen. Zusätzlich ist die starke Dichotomie, die in diesen Gedichten zwischen den Kulturen gezogen wird, mit Vorsicht zu betrachten. Dieses Empfinden einer Unvereinbarkeit von Herkunfts- und Aufnahmekultur mag auf die Verfasser zutreffen, sollte aber in der Schule entweder thematisiert oder durch eine Darstellung von multipler Inklusion, die mehreren Kulturen gegenüber positiver eingestellt ist, ersetzt werden. Auch sollte die Entwicklung einer immer stärkeren Identifikation, die über die Generationen geschieht, nicht ausgeklammert werden, wie das etwa durch die Entfernung des Textes *Güler will kein Kopftuch* mehr geschehen ist. Besondere Bedeutung hat aber in diesem Bereich auch die Wertschät-

zung von Migrantinnen und Migranten als Teil der österreichischen Gesellschaft seitens der Angehörigen der Majorität.

Die eben angesprochene Veränderung der Lehrwerke *Lesebuch 2* und *3* zeigen auch, dass sich teilweise ein Bewusstsein gegenüber der stärkeren Berücksichtigung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken gebildet hat. In den neu hinzugekommenen Texten sind Personen mit Migrationshintergrund einfach anwesend, ohne jedwede Thematisierung ihrer Herkunft. Diese bloße Nennung von Namen und die daraus ersichtliche Normalität ihrer Anwesenheit spiegelt eine gesteigerte Anerkennung und Wertschätzung gegenüber migrantischen Bevölkerungsteilen wieder.

Zu guter Letzt sollte noch darauf verwiesen werden, dass eine Darstellung von Migration nicht auf die Einarbeitung von Figuren mit Migrationshintergrund in Form einer multiplen Inklusion reduziert werden sollte. Denn dass Migration auch immer Konflikte und Ängste auslöst, zeigt sich beinahe täglich in verschiedener Form. Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile sind Aspekte, die in der Schule thematisiert werden sollen und müssen, um Ängste zu zerstreuen und die weitere Tradierung von Vorurteilen zu unterbinden. Dies geschieht auch in einigen der untersuchten Lehrwerke.

Ich hoffe, dass die von mir angestellten Überlegungen auch als die Anregungen verstanden werden, die sie darstellen. Hinter der vorliegenden Diplomarbeit steckt zuallererst die Absicht, einen kleinen Beitrag zur Verbesserung der Bildungssituation in diesem unserem Land zu leisten. Dies bedeutet für mich eine Einbeziehung aller Bevölkerungsteile in jedwedem Aspekt des Bildungssystems. Da ich hoffe, in naher Zukunft als Lehrer an einer öffentlichen Schule tätig zu sein, habe ich mich auf einen Bereich konzentriert, mit dem ich persönlich jeden Tag im Unterrichtsdienst zu tun haben werde. Lehrwerke zeigen Schülerinnen und Schülern vom Beginn ihrer Schullaufbahn bis zum Ende derselben Lebensentwürfe auf, die sie in den Erwartungen an ihre eigene Ausbildung und ihren Vorstellungen ihrer eigenen Zukunft beeinflussen können. Daher war es mir ein Anliegen zu ergründen, welcher Art diese Beeinflussung im Hinblick auf den Umgang mit Migrantinnen und Migranten sein kann. Die Veränderungen, die vorgeschlagen wurden, dienen nicht nur einer Anpassung von Vorbildern für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch und vor allem einer Umgestaltung der Rollenbilder, die Angehörige der Majorität vermittelt bekommen. Migrantinnen und Migranten sind keine ‚Zigeuner‘ oder Hilfsarbeiter. Ihre Schicksale sind genauso differenziert wie der der Mehrheitsbevölkerung angehörenden Menschen. Eine Integration ist notwendig, um ein friedliches Zusammenleben zu gewährleisten, aber eine komplette Assimilation ist nicht die einzige Option.

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Lesezeit 1, Lesetraining: 20 – Geburtstagsparty ohne Kinder mit Migrationshintergrund	46
Abb. 2: Lesezeit 3, Texte: 10 – Sesselkreis mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft	52
Abb. 3: Lese- und Lernprofi 1: 105 – unterschiedliche Hautfarben ohne Bezug zu Multikulturalität	73
Abb. 4: die Titelbilder aller vier Jahrgänge der Serie Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi	74
Abb. 5: ganz klar 1, Arbeitsbuch: 22 – Kinder aus aller Welt erzählen.	77
Abb. 6: ganz klar: Deutsch 1, Arbeitsbuch: 25 – Fragenkatalog für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.....	78
Abb. 7: ganz klar: Deutsch 1, Arbeitsbuch: S.30 – Rassekonstruktion anhand ethnischer Merkmale	80
Abb. 8: ganz klar: Deutsch 1, Übungsbuch A: 48 – Beispielsätze als Indiz für Migration.	81
Abb. 9: ganz klar: Deutsch 2, Arbeitsbuch: 7 – Gemeinsamkeiten statt Differenz	84
Abb. 10: ganz klar 2, Arbeitsbuch: 11 – Familien im Detail	85
Abb. 11: ganz klar Deutsch 3, Übungsbuch A: 70 – Das Thema ‚Apartheid‘ in einem Übungstext zur Zeichensetzung	90
Abb. 12: ganz klar: Deutsch 4, Arbeitsbuch: 8 – Typisch Ausländer.....	92
Abb. 13: ganz klar: Deutsch 4, Arbeitsbuch: 104 – Viele Nationen in einer Grammatikübung.	93
Abb. 14: ganz klar: Deutsch 4, Übungsbuch B: 33 – Bewerbungsschreiben einer Schülerin mit Migrationshintergrund	95
Abb. 15: Sprachbuch 1: 34 – Schülerinnen und Schüler verfassen den Ausgang einer Konfliktsituation.	99
Abb. 16: Sprachbuch 2: 20 – Beispiel für verschiedene ethnische Hintergründe in einem Schreibimpuls.	101
Abb. 17: Sprachbuch 2: 24 – Schikurs mit Migrantinnen	102
Abb. 18: Sprachbuch 2: 25 – Schikurs mit Migranten.....	102
Abb. 19: Sprachbuch 4: 62 – Zeitungsverkäufer mit Migrationshintergrund.....	108
Abb. 20: Deutschstunde 1, Basisteil: 13 – Freundschaft	113

Abb. 21: Deutschstunde 1, Zusatzteil B: 59 – Benennung von Körperteilen als zweisprachige Vokabelübung.	114
Abb. 22: Deutschstunde 1, Zusatzteil B: 62 – Eine Geschichte in drei Sprachen.	115
Abb. 23: Deutschstunde 1, Zusatzteil B: 66 – Abgrenzung von Migrantinnen und Migranten in einem Arbeitsauftrag.	116
Abb. 24: Deutschstunde 2, Basisteil: 104 – Sesselkreis mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Hautfarbe.	118
Abb. 25: Deutschstunde 2, Zusatzteil C: 48 – Interaktion zwischen einer Migrantin und einer Schülerin ohne Migrationshintergrund.	120
Abb. 26: Deutschstunde 3, Basisteil Plus: 17 – Beispiel für ungenaue Berichterstattung.	123
Abb. 27: Deutschstunde 3, Basisteil Plus: 23 – Migranten in exotischen Berufen	124
Abb. 28: Deutschstunde 3, Basisteil Plus: 136 – Wortmeldung einer jungen Migrantin zum Thema Schuluniformen.	126
Abb. 29: : Deutschstunde 3, Zusatzteil C: 33 – Namensgebung als Indikator für Migrationshintergrund.	127
Abb. 30: Deutschstunde 3, Zusatzteil C: 38 – Migrantinnen sprechen untereinander Deutsch.	128
Abb. 31: Deutschstunde 3, Zusatzteil C: 43 – Freundschaften zwischen Majorität und Minorität	129
Abb. 32: Deutschstunde 4, Basisteil Plus: 79 – Thematisierung des Begriffs ‚Ausländer‘.	131
Abb. 33: Deutschstunde 4, Zusatzteil B: 21 – Gedicht <i>In zwei Welten</i>	133
Abb. 34: Deutschstunde 4, Zusatzteil C: 40 – Alle haben schlechte Angewohnheiten und gute Vorsätze.	134
Abb. 35: Deutschstunde 4, Zusatzteil C: 6 – Gedicht <i>Ich habe zwei Heimatländer</i>	134
Abb. 36: Deutschstunde 4, Zusatzteil C: 6 – Thematisierung von Migration in Grammatikübungen.....	135
Abb. 37: Deutschstunde 4, Zusatzteil C: 18 - Vorstellungsgespräch	136
Abb. 38: Turbo DAZ 1: 12 - mehrsprachige Grammatik- und Wortschatzübung.....	143
Abb. 39: Turbo DAZ 1: 12 - Orhan wird von seinem Mitschüler Mehmet auf Türkisch begrüßt.	144
Abb. 40: Turbo-DAZ 1: 97 - Türkische und deutsche Beschreibung des Kinderfestes in Gedichtform.	145
Abb. 41: Turbo-DAZ 1: 5 Kulturell geprägte Handlungsmuster: Begrüßungen	146

Abb. 42: geni@l A1: 14 - Thematisierung verschiedener Nationalitäten und Abbildung von Jugendlichen verschiedener ethnischer Hintergründe	151
Abb. 43: geni@l A1: 41 – <i>Tierisch gut!</i> Blickwinkel eines chinesischen Studenten in Deutschland.....	151
Abb. 44: geni@l A2: 46 – Lehrwerke für DAF: ungewöhnliche Namen sind kein Indiz für Migration.....	152
Abb. 45: geni@l A2: 6 – Freundschaften zwischen Majorität und Minorität in der Zielgesellschaft.	153
Abb. 46: Meine neue Sprache 2: 92 - Berufsbezeichnungen als Subjekte	155
Abb. 47: Mehrsprachiges (aber fehlerhaftes) Titelbild von <i>Meine neue Sprache 2</i>	157
Abb. 48: Meine neue Sprache 2: 22 – Kommunikationssituation zwischen Migrantinnen u. Migranten.....	158
Abb. 49: Meine neue Sprache 2: 34. – Kommunikationssituation zwischen Migranten...	158
Abb. 50: : Meine neue Sprache 2:15 – gemeinsame Darstellung von Figuren mit Migrationshintergrund und Angehörigem der Majorität.	159
Abb. 51: Meine neue Sprache 2: 46 - Kommunikationssituation.....	160
Abb. 52: Meine neue Sprache 2: 3 – Traditionelle Familienstruktur (I)	161
Abb. 53: : Meine neue Sprache 2: 4 – Traditionelle Familienstruktur (II)	161

9. Verzeichnis der analysierten Schulbücher

- 621 Killinger, Robert. 1999. *Lesebuch 2*. (2. Aufl.). Wien: öbv.
- 621 Killinger, Robert. 2003. *Lesebuch 2*. (3. Aufl.). Wien: öbv.
- 1.160 Fischer, Lieselotte; Huber, Gerhard; Neumann, Gertrud. 2003. *Turbo-DAZ 1. Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Jugend & Volk.
- 1.074 Killinger, Robert. 2004. *Lesebuch 3*. (3. Aufl.). Wien: öbv.
- 2.241 Killinger, Robert. 2007. *Lesebuch 1*. (2. Aufl.). Wien: öbv.
- 3.092 Haininger Robert; Seifert, Ottokar. 2002. *Meine neue Sprache 2 (für fremdsprachige Schüler)*. Wien: Jugend & Volk.
- 100.596 Killinger, Robert; Blüml Karl; Haas, Gerald. 2001. *Sprachbuch 1*. Wien: öbv.
- 105.259 Killinger, Robert; Blüml Karl; Haas, Gerald. 2001. *Sprachbuch 2*. Wien: öbv.
- 105.820 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nömayr. 2010. *Lesezeit 1. Texte*. (7. Aufl.). Linz: Veritas.
- 105821 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nömayr. 2009. *Lesezeit 1. Lesetraining*. (6. Aufl.). Linz: Veritas.
- 105822 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nömayr. 2010. *Lesezeit 1. Literaturheft*. (6. Aufl.). Linz: Veritas.
- 105823 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nömayr. 2008. *Lesezeit 2. Texte*. (6. Aufl.). Linz: Veritas.
- 105824 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nömayr. 2009. *Lesezeit 2. Lesetraining*. (6. Aufl.). Linz: Veritas.
- 105.825 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nömayr. 2010. *Lesezeit 2. Literaturheft*. (5. Aufl.). Linz: Veritas.
- 110.285 Killinger, Robert; Blüml Karl; Haas, Gerald. 2003. *Sprachbuch 3*. Wien: öbv.
- 110.464 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nömayr. 2009. *Lesezeit 3. Texte*. (6. Aufl.). Linz: Veritas.
- 110.465 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nömayr. 2009. *Lesezeit 3. Lesetraining*. (5. Aufl.). Linz: Veritas.

- 110.466 Pramper, Wolfgang; Elisabeth Nörmair. 2009. *Lesezeit 3. Literaturheft*. (4. Aufl.). Linz: Veritas.
- 115727 Killinger, Robert; Blüml Karl; Haas, Gerald. 2004. *Sprachbuch 1*. Wien: öbv.
- 120.029 Funk, Hermann; Koenig, Michael; Kolthan, Ute; Scherling, Theo. 2007. *geni@l Kursbuch A1 – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Wien: Langenscheidt ELT:.
- 120.031 Funk, Hermann; Koenig, Michael; Kolthan, Ute; Scherling, Theo. 2007. *geni@l Kursbuch A2 – Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Wien: Langenscheidt ELT.
- 125.331 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2006. *ganz klar: Deutsch 1. Arbeitsbuch*. Wien: Jugend & Volk.
- 125.332 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2006. *ganz klar: Deutsch 1. Übungsbuch A*. Wien: Jugend & Volk.
- 125.333 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2006. *ganz klar: Deutsch 1. Übungsbuch B*. Wien: Jugend & Volk
- 125.337 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2006. *ganz klar: Deutsch 2. Arbeitsbuch*. (2. Aufl.). Wien: Jugend & Volk.
- 125.338 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2006. *ganz klar: Deutsch 2. Übungsbuch A*. (2. Aufl.). Wien: Jugend & Volk.
- 125.339 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2006. *ganz klar: Deutsch 2. Übungsbuch B*. Wien: Jugend & Volk.
- 130.319 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2007. *ganz klar: Deutsch 3. Arbeitsbuch*. Wien: Jugend & Volk.
- 130.320 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2007. *ganz klar: Deutsch 3. Übungsbuch A*. Wien: Jugend & Volk.
- 130.323 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2007. *ganz klar: Deutsch 3. Übungsbuch B*. Wien: Jugend & Volk.
- 130.041 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2007. *ganz klar: Deutsch 4. Arbeitsbuch*. Wien: Jugend & Volk.
- 130.329 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2007. *ganz klar: Deutsch 4. Übungsbuch A*. Wien: Jugend & Volk.
- 130.330 Hilger, Gertraud; Gruber, Wolfgang. 2007. *ganz klar: Deutsch 4. Übungsbuch B*. Wien: Jugend & Volk.

- 130.357 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 1. Basisteil*. (6. Aufl.). Linz: Veri-
tas.
- 130.372 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 2. Basisteil und e-learning*. (3.
Aufl.). Linz: Veritas.
- 130.373 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 1. Zusatzteil A. Erweiterungsstoff
für die AHS und die erste Leistungsgruppe der HS*. (5. Aufl.). Linz: Veri-
tas.
- 130.374 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 1. Zusatzteil B. Erweiterungsstoff
für die 2. und 3. Leistungsgruppe der HS*. (5. Aufl.). Linz: Veritas.
- 135.536 Koppensteiner, Christa. 2010. *Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi 1*.
(3. Aufl.). Bildungsverlag Lemberger: Wien.
- 135.358 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 2. Zusatzteil A. Erweiterungsstoff
für die AHS und 1. Leistungsgruppe der HS*. (3. Aufl.). Linz: Veritas.
- 135.359 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 2. Zusatzteil B. Erweiterungsstoff
für die 2. und 3. Leistungsgruppe der HS*. (3. Aufl.). Linz: Veritas.
- 135.389 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2007. *Deutschstunde 2. Zusatzteil C. zur intensiven
Sprachförderung – besonders für Kinder mit nicht deutscher Mutterspra-
che*. Linz: Veritas.
- 140.564 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2009. *Deutschstunde 3. Basisteil Plus*. (2. Aufl.). Linz:
Veritas.
- 140.618 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 3. Zusatzteil A Plus für die AHS und
die 1. Leistungsgruppe der HS*. (6. Aufl.). Linz: Veritas.
- 140.619 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 3. Zusatzteil B Standard für die 2.
und 3. Leistungsgruppe der HS*. (2. Aufl.). Linz: Veritas.
- 140.620 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2010. *Deutschstunde 3. Zusatzteil C. zur intensiven
Sprachförderung – besonders für Kinder mit nicht deutscher Mutterspra-
che*. (2. Aufl.) Linz: Veritas.
- 140.682 Koppensteiner, Christa. 2010. *Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi 2*.
(3. Aufl.). Wien: Bildungsverlag Lemberger.

- 145.106 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2009. *Deutschstunde 4. Basisteil Plus*. Linz: Veritas.
- 145.112 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2009. *Deutschstunde 4. Zusatzteil A Plus für die AHS und
die 1. Leistungsgruppe der HS*. (6. Aufl.). Linz: Veritas.
- 145.113 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2009. *Deutschstunde 4. Zusatzteil B Standard für die 2.
und 3. Leistungsgruppe der HS*. (2. Aufl.). Linz: Veritas.
- 145.114 Pramper, Wolfgang; Hammerschmid, Helmut; Hochwind, Stefan; Nö-
mair, Elisabeth. 2009. *Deutschstunde 4. Zusatzteil C. zur intensiven
Sprachförderung – besonders für Kinder mit nicht deutscher Mutterspra-
che*. (2. Aufl.) Linz: Veritas.
- 145.269 Koppensteiner, Christa. 2010. *Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi 3*.
Wien: Bildungsv Verlag Lemberger.
- 150.288 Koppensteiner, Christa. 2010. *Genial! Deutsch - Lese- und Lernprofi 4*.
Wien: Bildungsv Verlag Lemberger.

10. Bibliographie

- Alba, Richard. 2008. „Why We Still Need a Theory of Mainstream Assimilation“. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 48. 37-56.
- Alba, Richard & Nee Victor. 2003. *Remaking the American Mainstream. Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge, Massachusetts u. London: Harvard University Press.
- Amos, S. Karin. 2006. „Assimilations-Theorie(n) re-visited: Anmerkungen zum Sprachgebrauch“. In: *Neue Praxis*. Sonderheft 8. 71-84.
- Bamberger, Richard; Boyer, Ludwig; Sretenovic, Karl & Strietzel, Horst. 1998. *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur*. Wien: öbv.
- Baros, Wassilios. 2006. „Neo-Assimilation: Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung“. In: *Neue Praxis*. Sonderheft 8. 61-70.
- bmukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). 11. Mai 2000. „Deutsch“, *Lehrplan der AHS Unterstufe*. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml (28. Oktober 2010).
- Brubaker, R. 2001. „The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany and the United States“. In: *Ethnic and Racial Studies* 24. 531-548.
- „Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich“. 5. Juli 1974. Bundeskanzleramt der Republik Österreich *Rechtsinformationssystem (RIS)*. 370/1732-1735. <http://www.ris.bka.gv.at/> (6. Mai 2011).
- derstandard.at. 30. Dezember 2010. „Migrantische Schnee – Vorbehalte“. <http://derstandard.at/1293369779436/Integration-Migrantische-Schnee-Vorbehalte> (6. Mai 2011).
- diePresse.com. 4. Jänner 2010. „Mirna Jukic: ‚Noch einmal über Abschiebungen reden‘“. http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/531028/Mirna-Jukic_Noch-einmal-ueber-Abschiebungen-reden (6. Mai 2011).
- Esser, Hartmut. 2009. „Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten“. In *Zeitschrift für Soziologie* 5. 358-379.
- Esser, Hartmut. 2008. „Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation. Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration.“ In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 48. 81-107.
- Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

- Esser, Hartmut. 2004. Welche Alternativen zur >Assimilation< gibt es eigentlich? In *IMIS-Beiträge*. 23. 41-60.
- Efinger, Karin. 1999. *Die Darstellung ethnischer Minderheiten in österreichischen Schulbüchern der Grundstufe. Eine ethnologische Untersuchung*. Diplomarbeit an der Universität Wien. Selbstverlag.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas & Radtke, Frank-Olaf. 2000. „Wir’ und ‚sie’. Bilder von Fremden im Schulbuch“. http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Projekte/Bilder_von_Fremden.html (15. Mai 2011).
- Jäger, Siegfried. 2004. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. (4. unveränderte Auflage) Münster: Unrast-Verlag.
- Jugend & Volk. „Meine neue Sprache 2 (für fremdsprachige Schüler)“. http://www.jugendvolk.co.at/produkt_detail_window.php?p_id=16789 (6. Mai 2011).
- Kalter, Frank. 2008. „Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung“. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 48. 11-35.
- Killus, Dagmar. 1998. *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne. 2005. *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Langenscheidt KG. 2011. „geni@l. Konzeption und Aufbau“. http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/konzeption_und_aufbau_191.html (6. Mai 2011).
- Leibold, Jürgen. 2006. „Immigranten zwischen Einbürgerung und Abwanderung. Eine empirische Studie zur bindenden Wirkung von Sozialintegration“. migransintegratio.hu/uploads/pdf/151.pdf (28. Oktober 2010).
- Mahlknecht, Sabine. 1999. *Was leisten unsere Schulbücher. Eine Analyse ausgewählter Geographielehrwerke in deutscher und italienischer Sprach für die Mittelschule in Südtirol und die Sekundarstufe I in Tirol*. Innsbruck: Selbstverlag des Instituts für Geographie der Universität Innsbruck (=inngео Innsbrucker Materialien zur Geographie).
- Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi. 2007. *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Wilhelm Braumüller.
- Mecheril, Paul; Mar Castro Varela, Maria do; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus. 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz-Verlag.

- Mecheril, Paul. 2006. „Die Unumgänglichkeit der Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte“. In: *Neue Praxis*. Sonderheft 8. 124-139.
- Michalowski, Ines & Snel, Erik. 2005: „Kann man Integration messen? Vortrag zur Fachtagung „Zuwanderer integrieren“ im Stadtweinhaus am 22. April 2005“. *Zuwanderer integrieren- Dokumentation der Fachtagung am 22. April 2005*. http://www.muenster.de/stadt/zuwanderung/pdf/2005doku_michalowski-snel.pdf (15. Mai 2011).
- Nieke, Wolfgang. 2008. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieke, Wolfgang. 2006. „Anerkennung von Diversität als Alternative zwischen Multikulturalismus und Neo-Assimilationismus?“. In *Neue Praxis*. Sonderheft 8. 40-47.
- oesterreich.orf.at. 25. Februar 2008. „Minarettbauten: Land ändert Gesetz“. <http://oesterreich.orf.at/vorarlberg/stories/259397/> (6. Mai 2011).
- oesterreich.orf.at. 11. Februar 2008. „Landesregierung beschließt Minarett – Verbot“. <http://kaernten.orf.at/stories/255969/> (6. Mai 2011).
- Otto, Hans-Uwe & Schrödter, Mark. 2006. „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück?“. In *Neue Praxis*. Sonderheft 8. 1-18.
- ÖVP Wien. 2010. *Dinko Jukic an Bord der ÖVP Wien. Ein starkes Zeichen in Sachen Integration und Leistungsdenken*. <http://wien.oevp.at/20182/?MP=61-157> (6. Mai 2011).
- Park, Robert E. & Burgess, Ernest W. 1969. *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schmid, Stefan. 2010. *Integration als Ideal – Assimilation als Realität. Vorstellungen von jungen Deutschen und türkischstämmigen Migranten über ein Leben in Deutschland*. Göttingen: V&R unipress.
- Statistik Austria. 2011. „Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick“ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (10. Mai 2011).
- Statistik Austria. 2010. „Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren“. http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/051839 (10. Mai 2011).
- Schwarz, Petra. 2008. *Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Lehrbüchern für den Spanischunterricht. Diskursanalytische Einordnung*. Diplomarbeit an der Universität Wien. Selbstverlag.

- Ulam, Peter. 2009. „Integration in Österreich. Einstellungen, Orientierungen, und Erfahrungen. Von MigrantInnen und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung. Studie der GfK Austria GmbH“. www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/Integrationsstudie.pdf (15. Mai 2011).
- Uwer, Helmut. 17. Oktober 2010. „Merkel: Multikulti gescheitert.“ <http://www.salzburg.com/online/nachrichten/newsletter/Merkel-Multikulti-gescheitert.html?article=eGMmOI8VfluR9hhCMDUKqiiWvmG7eDM6nA3UOAU&img=&text=&mode=.%20G> (28. Oktober 2010).
- Weinhäupl, Heidi. 30. September 2007. „Integration hat in Österreich zu gut funktioniert.“ <http://derstandard.at/2929020/Interview-Integration-hat-in-Oesterreich-zu-gut-funktioniert> (28. Oktober 2010).
- Wimmer, Andreas. 2008. „Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herder'schen Commonsense“. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 48. 57-80.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im Mai 2011

Georg Hörtnagl

Abstract

Deutsch

Die vorliegende Diplomarbeit ist der Analyse von Lehrwerken des Unterrichtsfaches Deutsch der Sekundarstufe I gewidmet. Es werden Lese- und Sprachbücher, sowie Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf die Darstellung und Berücksichtigung von Migration, Migrantinnen und Migranten untersucht.

Als Ausgangspunkt wird Assimilation als präferiertes Konzept nationalstaatlicher Institutionen bestimmt, wenn es um den Umgang mit Migrantinnen und Migranten geht. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Multikulturalität und Pluralität die Integrität eines auf Homogenität und kollektiver Identität beruhenden Konzeptes, wie das eines Nationalstaates, automatisch bedrohen. Wolfgang Nieke (2008: 134) bestimmt in diesem Zusammenhang Befremdung und Angst vor Separatismus als grundlegende Mechanismen der Ablehnung von Multikulturalismus. Die Inhalte von approbierten - und somit von staatlichen Institutionen geprüften - Schulbüchern werden wiederum als gesellschaftlich gebundenes Wissen mit Wahrheitsanspruch, das teilweise über Generationen tradiert wird, verstanden. Die Abbildung von Menschen mit Migrationshintergrund in solchen Werken kann somit einerseits Vorbildcharakter für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben, andererseits zu Ansprüchen und Hypothesen seitens der Mitglieder der Majorität führen, wie sich Migrantinnen und Migranten in manchen Lebensbereichen zu verhalten hätten.

Theoretische Grundlagen und Methodik

Die Untersuchung selbst beruht auf der Assimilationstheorie nach Hartmut Esser, dessen Modell der Sozialintegration die Dimensionen der Assimilation näher bestimmt und so relevante und analysierbare Bereiche der Angleichung abgrenzbar macht. In Verbindung mit verschiedenen Untersuchungen zur Integration von Zuwanderern (Ulram 2009; Michalowski u. Snel 2005) ergibt sich ein recht klar umrissenes Bild, welche Teilbereiche der Assimilation durch bestimmte Lebensbereiche und Aspekte der Integration abgedeckt werden können.

Der methodische Zugriff erfolgt wie in anderen Analysen von Lehrwerken, welche in der Diplomarbeit vorgestellt werden, durch eine Diskursanalyse. Als Ausgangspunkt dient die Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2004). Durch die Verbindung des Esser'schen Modells der Sozialintegration/Assimilation mit einem Fragenkatalog, der auf

den für die Assimilation als bedeutend eingestuften Lebensbereichen beruht, entsteht eine auf Schulbücher und die theoretische Ausgangslage angepasste Variante der Diskursanalyse.

Ergebnisse

Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass Migrantinnen und Migranten in approbierten Lehrwerken des Unterrichtsfaches Deutsch stark unterrepräsentiert sind. Sie werden vor allem in Bereichen berücksichtigt, die explizit der Migration gewidmet sind, wie etwa eigene Themenbereiche oder Zusatzteile für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. Die Darstellung von Migrantinnen und Migranten sind vor allem durch eine Vernachlässigung und Ausgrenzung von Migrantensprachen gekennzeichnet. Figuren mit Migrationshintergrund werden beinahe ausnahmslos in Interaktion mit Angehörigen der Majorität dargestellt. Im Bereich der Platzierung ist festzuhalten dass Migrantinnen und Migranten kaum in prestigeträchtigen, leitenden oder gesellschaftlich relevanten Positionen auftreten. Üblicherweise werden sie in Handwerks- und Lehrberufen, aber vor allem als Schülerinnen und Schüler dargestellt. Für die identifikative Komponente lässt sich kein einheitlicher Trend feststellen.

Empfehlungen und Konsequenzen

Am Ende der Diplomarbeit wird die Frage in den Vordergrund gestellt, ob die Assimilation als gesamtgesellschaftlicher Entwurf des Umgangs mit Migration wirklich diejenige Option ist, die Schülerinnen und Schülern in Schulbüchern vor Augen geführt werden sollte. Viel optimistischer und auch gesamtgesellschaftlich wertvoller scheint die Darstellung der Konstellation einer multiplen Inklusion zu sein, welche die Einbindung in mehrere nationale Systeme erlaubt. Auf diese Weise könnte Schülerinnen und Schülern vorgeführt werden, dass sich unterschiedliche Kulturen vereinbaren lassen. Eine solche multiple Inklusion kann relativ einfach in Schulbüchern dargestellt werden, wenn Migrantinnen und Migranten öfter und in mehreren verschiedenen Bereichen, und auch in gesellschaftlich relevanten Positionen, dargestellt werden. Auch andere Erstsprachen als Deutsch könnten und sollten in die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien einfließen, selbst wenn diese dem Deutschunterricht gewidmet sind. Trotz alledem sollte die direkte Beschäftigung mit Migration und damit verbundenen Problemfeldern wie etwa Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile nicht aufgegeben werden.

English

This thesis is concerned with the analysis of schoolbooks which have been officially recognised as being suitable for teaching the subject of German at Austrian Schools of Secondary Education. This includes text books and exercise books for teaching German as a first and second language. The scope of the analysis lies on the treatment of migrants within these schoolbooks. It is assumed that governmentally controlled text types, which are supposed to have a certain influence on the development of younger generations, are determined to display migrants as subjects of assimilation. This paper is therefore concerned with the determination of aspects and areas of adaptation.

Fundamental preconditions were described by Nieke (2008: 134) who defined *fear of separatism* and *alienation* as two key components of a nation's rejection of multiculturalism. Nations are built on the collective identity of their citizens, which is threatened by increasing ethnic and cultural plurality. Therefore, it can be assumed that national institutions are strongly interested in the proliferation of influential texts which support the homogeneity of a nation's society. Schoolbooks are very likely to meet these requirements as they convey culturally accepted and valued knowledge. Conveying the image of migrants both as culturally diverse or assimilated groups, can therefore be of great influence.

The theoretical background of this analysis was found in Hartmut Esser's (2006) concept of *social integration*. From his point of view, assimilation is one of four possible ways in which social relationships of migrants can be described. The parameters determining these categories were compared to field studies concerning the integration of migrants (Ullrich 2009; Michalowski & Snel 2005). In this way it was possible to define various aspects in the depiction of migrants in schoolbooks, which cover the whole spectrum of Esser's concept of *social integration*. The result was a set of questions which was implemented within a framework of Critical Discourse Analysis (Jäger 2004).

Results

The results show that migrants are not accounted for in a way that would resemble their share of the Austrian population in an appropriate manner. Generally, migrants as characters, or any other kind of possible allowance regarding migration, are to be found in domains which are specifically dedicated to migration (as a subject or as supportive materials for children with other first languages than German). In most cases, migrant characters are only communicating and interacting with members of the majority. Other languages than

German are hardly ever mentioned. Even first languages of students are usually neglected. In terms of success within the host society migrant characters do not penetrate domains of high prestige in the job market. They are usually restricted to labourers and/or craftsmen. Concerning identification with the host society there is no general conclusion to be drawn.

Recommendations

Finally, assimilation as a suitable construct of society's expectation to the integration of immigrants is to be questioned. Sticking to Esser's terminology, the concept of *multiple inclusion* is proposed as an alternative way of propagating a preferred way of migrants' social organisation. Possible alterations to existing schoolbooks include increasing the mere numbers of migrant characters and an elevation of these characters' social status. Migrants should be shown in interaction with members of both majority and minority groups. Migrant languages should be included in German schoolbooks as well. However, negative aspects of the migration discourse should not be neglected and texts and chapters devoted to xenophobia and prejudice should not be excluded.

Lebenslauf

Georg Hörtnagl, geb. am 17.04.1986 in Bregenz (Vorarlberg)

seit Oktober 2005 Studium an der Universität Wien
Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch

Schwerpunkte und im Rahmen des Studiums erworbene Zusatzqualifikationen:

- Studienschwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
- Absolvierung des Moduls *Englisch als Fachsprache, Teaching English for Specific Purposes* am Institut für Anglistik und Amerikanistik

Wintersemester 2008/2009: Auslandssemester an der Universität Exeter (Vereinigtes Königreich) im Rahmen des ERASMUS-Programms

Sommer 2008 Mitarbeit am Projekt *Didaktik Online, webbasierte Planung, Beobachtung und Analyse von Unterricht*

Juni 2004 Matura am Bundesgymnasium Gallusstraße in Bregenz