

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

KULTURELLE UNTERSCHIEDE UND GESCHLECHTERBEZIEHUNGEN IN DEN LEHRMATERIALIEN „MITREDEN“

Inwiefern werden kulturelle Unterschiede und die Geschlechterbeziehungen aus intersektioneller Perspektive (implizit) rassialisierend dargestellt?

Verfasst von / submitted by

Maida Smajic

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien 2018/ Vienna 2018

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Inci Dirim

Vorwort

Die Idee zu dieser Arbeit ergab sich während meiner Teilnahme an der Lehrveranstaltung „Theoretische Reflexion eigener Sprachbiographien“ bei Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, MA im Wintersemester 2013 an der Universität Wien.

In der dazugehörigen Seminararbeit setzte ich mich mit einem auf kulturelle Identität bezogenen Identitätskonzept auseinander. Hinsichtlich der nationalen Zugehörigkeit befasste ich mich mit nationalen Identitäten und deren Relevanz. Da ich selbst aus dem ehemaligen Jugoslawien komme, spielen Fragen der kulturellen Identitäten sowie deren Beziehungen zueinander für mich eine große Rolle.

Ausgangspunkt meines Interesses ist die Sprache, die in Ex-Jugoslawien vor dem endgültigen Zerfall gesprochen wurde: Serbokroatisch. Nach dem Bosnienkrieg von 1992 bis 1995 wurde sie auf Grund ihrer negativen und nationalistischen Konnotation nicht mehr Serbokroatisch genannt. Die in Bosnien und Herzegowina gesprochene Sprache war zwar sowohl vor als auch nach dem Krieg dieselbe, nur hatte sie nicht mehr den gleichen Namen. Die Serb_innen nannten sie Serbisch, die Kroat_innen Kroatisch und die Bosnier_innen Bosnisch. Dies führte für Außenstehende jedoch zu Verwirrung. Darüber hinaus wurde die jeweilige Sprache mit einer Religion verbunden, was zu einer mehrdimensionalen Diskriminierung führte.

In meinem Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien beschäftigten wir uns oft mit interkulturellem Lernen sowie Inter- und Intrakulturalität, was mein Interesse für diesen Forschungsbereich verstärkte. Da ich selbst in der Erwachsenenbildung tätig bin, bin ich täglich Zeuge der interkulturellen Begegnungen und den damit verbundenen Problemen. Aus diesem Grund möchte ich mich mit kulturellen Unterschieden und Geschlechterbeziehungen aus intersektionaler Perspektive am Beispiel einer Lehrwerkanalyse näher auseinandersetzen.

Gliederung
Eidesstattliche Erklärung
Danksagung
Anmerkung zur Schreibweise

Vorwort

1	Einleitung.....	1
1.1	Theoretischer Zugang und Forschungsinteresse	4
1.2	Ziel der Arbeit	5
1.3	Aufbau	6
2.	Migrationsland Österreich.....	9
3.	Theoretische Grundlagen	11
3.1	Interkulturalität	11
3.1.1	Der Kulturbegriff	11
3.1.2	Kulturelle Identität	12
3.1.3	Interkulturalität	14
3.2	Interkulturalität in der Pädagogik	15
3.2.1	Interkulturelle Pädagogik.....	15
3.2.2	Migrationspädagogik	20
3.2.3	Antidiskriminierungspädagogik.....	23
3.3	Rassismus	23
3.3.1	Vorurteile und Kulturdifferenzen	23
3.3.1	Was ist Rassismus?	25
3.3.2	Alltagsrassismus nach Essed.....	27
3.3.3	Der neue Rassismus	28
3.3.4	Rassismus und Religion	30
3.4	Intersektionalität und postkoloniale Theorie	32
3.4.1	Das Konzept der Intersektionalität.....	33
3.4.2	Postkoloniale Theorie	36
4.	Methodik	39
4.1	Lehrwerke und Lehrmaterialien	39
4.1.1	Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht	39
4.2	Lehrwerkanalyse und (kritische) Lehrwerkforschung	41
4.2.1	Feministische Schulbuchforschung.....	44
4.3	Key Incident-Analyse	45
5.	Untersuchung	47

1. Personen- und Bildbeschreibung/Geschlechterrollen.....	48
5.1 Das Lehrwerk „Mitrede“	48
5.2 Key-Incident-Analyse.....	53
5.2.1 Key Incident 1: Frauen in der Fußgängerzone.....	53
5.2.2 Key Incident 2: Typisch Mann, typisch Frau.....	58
5.2.3 Key Incident 3: Frauen zu Hause	62
5.2.4 Key Incident 4: Schild Fußgängerzone	73
5.2.5 Key Incident 5: Nationale Identitäten	78
5.3 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.....	88
6. Fazit.....	92
Anhang 1 KEY INCIDENT 1	108
Anhang 2 KEY INCIDENT 2	109
Anhang 3-6 KEY INCIDENT 3	110
Anhang 7-9 KEY INCIDENT 4.....	114
Anhang 10-14 KEY INCIDENT 5.....	117
Anhang 15 LÖSUNG	122

1 Einleitung

„Der Bestand der ausländischen Wohnbevölkerung in Österreich lag Anfang 2017 bei rund 1,342 Millionen Personen. Dies entspricht einem Anteil von 15,3% an der Gesamtbevölkerung. Die Zunahme von rund 74.300 ausländischen Staatsangehörigen im Vergleich zum Jahresanfang 2016 ist das Ergebnis eines positiven Wanderungssaldos der ausländischen Bevölkerung von +69.700, eines Geburtenüberschusses (Geburten minus Sterbefälle) von +15.600 sowie einer Verringerung durch Einbürgerungen (-8.500). Im Durchschnitt des Jahres 2016 lebten rund 1,898 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich“.¹

Das sind die aktuellen Zahlen des Jahrbuchs für Migration und Integration 2017 über die österreichische Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Internationalen Definitionen zufolge werden zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund jene Personen gezählt, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit.²

Die Geschichte der Migration in Österreich zeigt, wie sich das Bild der Migrant_innen im Laufe der Zeit verändert hat und wie es sich immer noch verändert. Dies hat auch einen indirekten Einfluss auf das Diversitätsbild, dass sich demnächst in den Lehrwerken widerspiegeln wird. Migrant_innen sind die Zielgruppe von DaF/DaZ-Lehrwerken, in denen interkulturelle Unterschiede und kulturelle Diversität ihren Platz findet.

Das Thema, das sich durch die hier vorliegende Masterarbeit als roter Faden zieht, ist kulturelle Diversität. Kulturelle Differenz wird im Rahmen von Interkulturalität diskutiert. Das Konzept von Interkulturalität legt den Akzent darauf,

„dass kulturelle Identitäten nicht in einem starren Zustand einer Gleichheit mit sich selbst besteht, dass vielmehr die kulturelle Identität einer Gemeinschaft und erst recht die eines Individuums, das jeweils nur provisorische und zeitweilige Ergebnis eines unabschließbaren Prozesses darstellt. Kulturelle Differenz ist in diesem Zusammenhang kein Zustand, der als objektiv bestehende Unterscheidung statischer Gebilde mit klar benennbaren Eigenschaften beschreibbar ist, sondern gerade das

¹ Statistisches Jahrbuch Migration & Integration 2017: 8.
[file:///C:/Users/Acer/Downloads/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2017%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2017%20(1).pdf), Aufruf vom 18.03.2018.

² Ebd.: 22.

Ergebnis einer Zuschreibung, die sich in einem Prozess der Begegnung vollzieht“ (Hofmann 2006: 11).

Kulturelle Differenzen entstehen als Ergebnis eines Kontakts zu anderen Kulturen. Die Differenzen werden erst durch den Kontakt, das heißt im Austausch mit anderen, hergestellt. Wenn Fremd- und Eigenkultur aufeinandertreffen, entsteht das Interkulturelle, das heißt eine Grauzone, in der die Vertreter_innen verschiedener Kulturen miteinander kommunizieren (vgl. Adler 2007: 4). Das Präfix „inter-“ steht für eine Verbindung verschiedener Kulturen und Lebensstile (Lasatowicz 1999: 22).

Interkulturalität entsteht durch Situationen wie beispielsweise Kulturaustausch, das heißt wenn eine Kultur in Kontakt mit einer anderen Kultur tritt. Dabei werden durch interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen interkulturelle Kompetenzen gebildet (Leskovec 2011: 44). Gerade der interkulturellen Kompetenz kommt in dieser Arbeit eine große Bedeutung zu, da sie Stereotype und Klischees abbauen will. Interkulturelle Kompetenz bezieht sich nicht auf eine bestimmte Kultur und ist eigentlich „orthaft-ortlos“ und daher inter-kulturell (Mall 2008: 110). Die Wichtigkeit interkultureller Kompetenz besteht darin, die eigenen Denkmuster hinsichtlich der Generalisierung zu hinterfragen (vgl. Mall 2008: 113). Hier geht es grundsätzlich sowohl darum negative als auch positive Stereotype abzubauen:

„Clearly, negative stereotypes are damaging, but positive stereotypes, though friendlier no doubt, are also distorting. They lead to false expectations, hence to miscommunications and ‚dysfunctional‘ exchanges“ (Moulakis 2008: 127).

Im Sprachunterricht halten sich die Lehrenden an ein bestimmtes Lehrwerk. Da dieses eine große Auswirkung auf das Erlernen der Fremdsprache und Kultur hat, sollten Lehrwerke ein solches Bild der Wirklichkeit darstellen, das zu einer leichteren und schnelleren Integration führt. Die Lernenden sollten im DaF/DaZ Unterricht ein vielseitiges Bild der interkulturellen Wirklichkeit im deutschsprachigen Raum bekommen, um später in den verschiedenen Situationen, mit denen sie in Österreich konfrontiert sein werden, angemessen reagieren zu können. Durch eine interkulturelle Darstellung der Inhalte werden die Lernenden auf die Diversität und Heterogenität der österreichischen und deutschen Gesellschaft aufmerksam gemacht. Das kann ihnen später bei der Vermeidung von Konfliktsituationen helfen.

Aus den oben genannten Gründen ist eine Analyse von Lehrwerken aus dem DaF/DaZ-Unterricht erforderlich. Diese kann aufzeigen, welche Inhalte wie dargestellt werden und ob

sie der heterogenen und diversen Wirklichkeit der österreichischen Gesellschaft gerecht werden. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch auch die Frage, wie mit rassialisierenden Elementen, die im Lehrwerk implizit dargestellt sind, auf Grund ihres Konfliktpotenzials umgegangen werden soll. Mit dem Begriff der „racialisation“ (Rassialisierung) wurde das Verständnis davon geprägt, wie „gesellschaftliche Beziehung zwischen Menschen durch die Bedeutungskonstruktion biologischer Merkmale dargestellt strukturiert werden, dass sie differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren und konstruieren“ (Miles 1999: 100). Wenn der Begriff der „Rassialisierung“ in der vorliegenden Analyse vorkommt, wird damit die Konstruktion einer Gruppe der „anderen“ („Othering“) aufgrund rassistischer Bedeutungszuschreibungen (zum Beispiel Hautfarbe, Namen, religiöse Kleidungsstücke) gemeint. Der Prozess der Rassialisierung besteht einerseits darin, körperliche Eigenschaften von Menschen auszuwählen, nach denen Gruppen gebildet werden können und andererseits auch die Selektion bestimmter Eigenschaften mit rassistischen Bedeutungen (ebd.: 95).

Da die Lernenden die Integration noch vollziehen, sollten sie sich ein Bild vom Land schaffen, das der Realität entspricht und folglich mit Materialien lernen, die alle Migrant_innen integrieren. So werden nicht nur andere Kulturen kennengelernt, sondern auch den Umgang mit der neuen Umgebung. Keine der involvierten Gruppen sollte sich ausgeschlossen fühlen. Dafür sollte in den DaF/DaZ-Lehrwerken ein authentisches Bild der Zielgesellschaft durch authentische Situationen und Dialoge geschaffen werden, um Konflikte zu vermeiden. Durch die Interaktion der Individuen innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen bildet sich Identität immer wieder neu (Hall 1994: 72).

Integration³ wird in dieser Arbeit als ganzheitlicher Prozess der Inklusion verstanden, an dem alle Beteiligten aktiv teilnehmen. Nach Friedrich Heckmann ist Integration vor allem eine wechselseitige Beziehung zwischen Migrant_innen und der Mehrheitsgesellschaft. Integration ist daher immer ein beidseitiger Prozess. Die Hauptbestandteile seines Modells sind soziale, kulturelle, strukturelle und identifikative Integration. Soziale Integration ist Bestandteil von interethnischen Kontakten, kulturelle Integration bezieht sich auf Spracherwerb, strukturelle Integration auf Einbürgerungsverfahren oder Aufenthaltsrechte und identifikative Integration auf ein Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Heckmann 2005, vgl. Heckmann und Lutz 2010, in Aigner 2017: 98).

³Integration wird oft als Assimilation, als einseitige „Anpassungsleistung“ der Migrant_innen betrachtet.

Betrachtet man den Prozess der Integration, bleibt eine Tatsache problematisch: und zwar, dass die Lernenden beim Erlernen einer Sprache Stereotype zur jeweiligen Gesellschaft entwickeln, da sie das Land mitunter noch nicht kennengelernt haben. Die Lernenden wissen generell weniger über das Land, weil sie sich meistens auf das Erlernen der Sprache für schulische Zwecke konzentrieren.

1.1 Theoretischer Zugang und Forschungsinteresse

Um das oben angesprochene Problem zu untersuchen, werde ich in meiner Arbeit anhand einer Analyse des Lehrwerks „Mitreden“⁴ die Darstellung der kulturellen Diversität der Aufnahmegesellschaft analysieren, um festzustellen, welches Bild Migrant_innengruppen in diesen Materialien von kultureller Diversität und Geschlechterkonstruktionen in dieser bekommen. Darüber hinaus werde ich eruieren, ob und wie stark geschlechterspezifische Vorstellungen mit Rassialisierungen zusammenhängen.

Die Analyse der rassialisierten Konstruktion von Geschlecht und kultureller Diversität wird nur anhand der Materialiensammlung „Mitreden“ durchgeführt.

In den Materialien werden einige Bilder und Vorstellungen präsentiert, die Beziehungs- und Familienkonstellationen stereotypisch darstellen, worauf genaueres Augenmerk gelegt wird. Daraufhin werde ich den Fokus auf Geschlechteridentitäten und auf die Darstellung des Frauenbildes im Lehrwerk legen. Es werden auch bestimmte Familiensituationen, die dem rassialisierten „anderen“ patriarchale Gesellschaftskonstruktionen zuschreiben, thematisiert. Darüber hinaus werden sichtbare und unsichtbare Machtverhältnisse zur Sprache kommen und hegemoniale Diskurse in Bezug auf verschiedene strukturelle Ausschlusskategorien wie Geschlecht, *Rasse*, Klasse und Herkunft hinterfragt (vgl. Fichera 1996). Geschlecht und Rasse können nicht als getrennte Kategorien isoliert voneinander betrachtet werden, worauf im theoretischen Teil näher eingegangen wird.

⁴ „Mitreden“: Diskursive Landeskunde, Klett Verlag, 2016.

1.2 Ziel der Arbeit

In dieser Masterarbeit wird sich mit dem Begriff der kulturellen Diversität aus einer intersektionalen Perspektive mit einem Fokus auf Geschlechterbeziehungen beschäftigt. Der intersektionale Blick ist deshalb produktiv, weil er Diskriminierung nie als eindimensional betrachtet, sondern stets als Verkettung mehrerer sozialer Kategorien.

In dieser Arbeit wird eine Key Incident Analyse der Materialiensammlung „Mitreden“ aus intersektionaler Perspektive vollzogen, da in dem betreffenden Lehrwerk Heterogenität wie soziale Ungleichheiten präsent sind. Diese Analyse ermöglicht es, implizite rassifizierte Wissensbestände sichtbar zu machen. Die Sichtbarmachung von rassifizierten Machtstrukturen, kulturellen Unterschieden und Geschlechterbeziehungen soll offenlegen, inwieweit implizit rassialisierende Differenzen ein Gefühl der Ausgeschlossenheit aus der Aufnahmegesellschaft bei den Migrant_innen verursachen können. Es ist ein Versuch, jene Strukturen von Zuschreibungen, die zum Beispiel aufgrund der Herkunft, der Religion oder des Geschlechts auftreten, sichtbar zu machen und sie offenzulegen. Zugleich soll das Bewusstsein von kultureller Diversität und Ungleichheit gestärkt und darauf hingewiesen werden, wie rassistisches Wissen in Lehrmaterialien eingeschrieben wird, ohne dass es auf den ersten Blick erkennbar ist (zur Methode s. Kapitel 4, S. 43).

Es wird zudem thematisiert, ob kulturelle Unterschiede (wie z.B. äußere und kulturelle Merkmale,) mit Rassialisierungen zusammenhängen. Sind Migrant_innen mit einer neuen Sprache konfrontiert, könnten sie sich leicht diskriminiert fühlen, wenn sie sie im Kontext des Integrationskurses nicht gleich beherrschen. Da die Teilnehmer_innen den ersten Kontakt mit der österreichischen Kultur und Sprache in den Integrationskursen machen, bilden die Lehrwerke des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache eine wichtige Grundlage für den effektiven Unterricht, da sie ein breites interkulturelles Bild der Aufnahmegesellschaft zeigen. Da Sprache und Integration zusammenhängen, wird von Seiten der DaF/DaZ-Lehrwerke darauf beharrt, dass die in den Lehrwerken vorkommenden Bilder und Texte über österreichische Kultur, Werte sowie Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen und Familienverhältnissen so realistisch wie möglich sind.

Migrant_innen wird oft vorgeworfen, dass sie konservativ seien und starke patriarchale geschlechtsspezifische Rollenverteilungen hätten. Die Bilder und Texte, die in den Lehrwerken vorkommen, sollten die Fremdwahrnehmung der österreichischen Kultur prägen, jedoch keine rassialisierenden Gefühle, wie Ausgeschlossenheit aus der Gesellschaft oder

Minderwertigkeit, erzeugen. Ich möchte daher der Frage nachgehen, ob die Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen und kulturellen Unterschieden stereotypisch im Lehrwerk vorgestellt werden und inwiefern sie eine alternative Betrachtungsweise, die keine rassialisierenden Elemente beinhaltet, anbietet.

Da ich in der vorliegenden Arbeit von einer feministischen, postkolonialen und intersektionalen Perspektive ausgehe, werden mit den theoretischen Zugängen sowohl sichtbare als auch unsichtbare Machtverhältnisse aufgedeckt. In diesem Zusammenhang ist die feministische Schulbuchforschung (vgl. Fichera 1996) in Deutschland zu nennen, die die Lehrmaterialien schon Anfang der 1970er Jahre aus einer kritischen Perspektive beleuchtete. Da Sprachlehrwerke bisher kaum kritisiert beziehungsweise aus einer kritischen Perspektive betrachtet worden sind, obwohl sie den Kontakt von Migrant_innen und der Aufnahmegesellschaft darstellen.

Mit dieser Arbeit werden im Zusammenhang mit kritischer Lehrwerkforschung im Hinblick auf kulturelle Unterschiede und Geschlechterbeziehungen aus rassialisierender Perspektive konkrete Forschungsfragen formuliert und mögliche offene Fragen beantwortet.

Meine Analyse kann außerdem Kolleg_innen im DaF/DaZ-Bereich dabei helfen, die Auswahl der Unterrichtsmaterialien leichter zu treffen, die sie im Unterricht einsetzen. Die rassialisierende Konstruktionen von kulturellen Unterschieden und Geschlechterbeziehungen werden exemplarisch an einem Lehrwerk dargestellt und analysiert, indem ich der folgenden Forschungsfrage nachgehen werde: *Inwiefern werden kulturelle Unterschiede und die Geschlechterbeziehungen aus intersektioneller Perspektive (implizit) rassialisierend dargestellt?*

1.3. Aufbau

Die Arbeit unterteilt sich in einen theoretischen, den methodischen und den Untersuchungsteil.

Im zweiten Kapitel wird die aktuelle Migrationssituation in Österreich vorgestellt und ein historischer Einblick in die Migrationsgeschichte und die Migrationstypen verschafft. Hier wird der Fokus auf die Bedeutung der Migration für die Veränderung des Kulturbildes gelegt, das sich auch in den Lehrwerken widerspiegelt.

Im dritten Kapitel werden die wichtigsten für diese Arbeit benötigten theoretischen Grundbegriffe vorgestellt. Dabei nimmt das Konzept der Interkulturalität einen zentralen Platz ein. In Kapitel 3.1 zur Interkulturalität wird es vor allem darum gehen, die Begriffe der Interkulturalität und kultureller Differenz zu beschreiben, um Missverständnisse, die zu Rassismus führen können, zu vermeiden. Zum Schluss wird der Aspekt der Fremdheit/*Othering* näher erläutert. Daraufhin wird sich mit den verschiedenen Auseinandersetzungen mit der Interkulturalität in der Pädagogik auseinandergesetzt. Dazu zählen Ausländer-, Konflikt-, Migrations- und Antidiskriminierungspädagogik sowie die interkulturelle Pädagogik, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.

Kapitel 3.3 widmet sich dem Thema Rassismus sowie einer Begriffserklärung dieses Begriffs und Konzepten wie *Rasse* und „Rassialisierung“. Rassismus setzt voraus, dass am Aussehen der anderen erkannt werden kann, ob sie dazu gehören oder nicht. Außerdem wird darauf eingegangen, dass Rassismus nicht immer deutlich erkennbar ist, zum Beispiel in seiner Ausprägung als Alltagsrassismus, und dass er im Laufe der Zeit seine Form hin zu einem kulturell begründeten Rassismus geändert hat. Auch Religion als Mittel der Diskriminierung wird besprochen. Der Islam dient als Grenze zwischen „Wir“ (Christ_innen) und „Sie“ (Muslim_innen). Wenn man die Alltagsdiskurse zu Migration und Geschlechterverhältnissen betrachtet, stößt man auf Stereotype und Bilder über Geschlechterrollenbeziehungen, die besonders muslimische Familien mit Migrationshintergrund in den Vordergrund stellt.

Zuletzt wird das Konzept der Intersektionalität besprochen, das gerade in den Gender Studies immer mehr an Bedeutung gewinnt. Der Schwerpunkt der Intersektionalitätsdebatte liegt in der Frage: Wer gehört zu den unterdrückten sozialen Gruppen auf Grund welcher Kriterien? Die Verflechtung von verschiedenen Formen der Ungleichheit kam vor allem in den 1970er Jahre auf und beinhaltete die gegenseitige Verstärkung der Kriterien *Rasse*, Klasse und Geschlecht. Im Vergleich zu Religion oder Beruf wird Geschlecht als eine Identitätskategorie gezeichnet, das genau wie *Rasse* als naturgegeben erscheint.

Da in dieser Arbeit mit einer Lehrwerkanalyse gearbeitet wird, wird im vierten Kapitel zunächst ein Überblick über die Entwicklung der Lehrwerkanalyse und der kritischen Lehrwerkforschung vermittelt. Beide untersuchen das Lehrwerk als Produkt und versuchen unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Ziele in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu erfassen (Helbig,Götze,Henrici,Krumm 2001: 1036). Im Rahmen dieser Arbeit wird untersucht inwieweit die ausgewählten Lehrmaterialien für die Zielgruppe geeignet sind und ob in den ausgewählten Kapiteln heteronormative Geschlechterbeziehungen Stereotype

abbauen oder implizit Konflikte hervorrufen. Neben der inhaltskritischen Lehrwerkanalyse wird ein Einblick in die Entwicklung der feministischen Schulbuchforschung gegeben, deren Fokus vor allem auf der Darstellung des Frauenbildes und dem Aufdecken patriarchaler Elemente in Lehrwerken liegt.

In Kapitel 4.3 wird so dann die zu verwendende Methode der Key Incident-Analyse vorgestellt. Key Incidents sind konkrete Interaktionsprozesse, die eine Schlüsselfunktion in den Gesprächen einnehmen und auf allgemeinere Strukturen verweisen, indem aus dem ausgewählten Datenmaterial einzelne Segmente ausgewählt und interpretiert werden (Kroon/Sturm 2002, in Hoffmann Janette 2011: 123).

Das fünfte Kapitel umfasst die eigentliche Untersuchung des Lehrwerks „Mitreden“. Dieses wird in seinem Aufbau, mit seinen pädagogischen Ansprüchen und Aufgaben zunächst vorgestellt. Die eigentliche Untersuchung ist wie folgt gegliedert:

Zunächst werden die einzelnen Key Incidents vorgestellt und beschrieben. Dabei wird sich an folgenden Fragen und Aspekten orientiert: 1) Allgemeines zur Lehrmaterialien: Titel, Autor_innen, Erscheinungsjahr, Verlag, Zielgruppe. Sollen die Lehrmaterialien den Lernenden sprachliches oder landeskundliches Wissen übermitteln? 2) Lernziele: Gibt es Lernziele im Lehrwerk mit Bezug auf die diskursive Landeskunde, die besonders hervorgehoben werden? Wenn ja, welche? 3) Bestandteile: Welche Materialien, Medien zählen zum Lehrwerk? 4) Struktur der Lehrwerkmaterialien: Wie sind die Module und die Einheiten aufgebaut? Welche Themen werden behandelt? Es werden außerdem die Aufgabenstellungen und die dazugehörigen Lernziele beschrieben.

Daraufhin folgt die Feinanalyse der Key Incidents anhand dreier Diskurselemente, die in drei große Themenbereiche untergliedert sind:

1. Personen- und Bildbeschreibung/ Geschlechterrollen
2. Familie/ Beziehung Mann und Frau
3. Interkulturelle Beziehung/ Migration

Es werden anhand einer Key Incident-Analyse jene Sequenzen interpretativ analysiert, die diskursive Elemente bezüglich rassialisierender Konstruktionen, die in den Materialien vorkommen, beinhalten. Demzufolge wird anhand ausgewählter Sequenzen analysiert, wie Frauen und Männer in familiären Verhältnissen, Lebensformen oder Berufen abgebildet sind und welche Charakteristika ihnen zugeschrieben werden und ob sie anhand dieser (implizit)

diskriminierend werden. Darüber hinaus wird eine Text-Bild-Analyse vorgenommen. Sprachliche Mittel⁵ und die inhaltliche Aussagen werden dabei auch berücksichtigt.

In Kapitel 5.3 werden die Ergebnisse der empirischen Analyse vorgestellt. Anschließend folgt im 6. Kapitel das Fazit, in dem auf Leerstellen in der Forschung aufmerksam gemacht wird.

2. Migrationsland Österreich

Das Land Österreich ist zu einem Treffpunkt vieler Kulturen geworden. Es wird oft gesagt, dass der Balkan in Wien mündet. Die Tatsache ist, dass Österreich zu einem Ort der Begegnungen, zu einem Treffpunkt vieler Nationen und Kulturen mitten in Europa geworden ist. Österreich ist ein Immigrationsland. Daher ist die Migration eine gesellschaftliche Wirklichkeit, die nicht erst seit dem Zeitalter der Globalisierung existiert. Obwohl die Integration von Migrant_innen zur entscheidenden gesellschaftlichen Aufgabe gemacht worden ist, wird sie von der Politik missachtet und von der Gesellschaft nicht erkannt. Die Geschichte der Migration in Österreich zeigt, wie sich das Bild der Migrant_innen im Laufe der Zeit verändert hat und sich nach wie vor ändert. Dies hat auch einen indirekten Einfluss auf das Diversitätsbild, das sich in den DaZ/DaF-Lehrwerken widerspiegelt.

Migrant_innen sind die Zielgruppe von DaF/DaZ-Lehrwerken. Im Jahr 2012 lebten laut der Studie „Indicators of Immigrant Integration 2015“ in Österreich 52 Millionen Migrant_innen (vgl. OECD/ EU 2015). Zu Beginn des Jahres 2016 lebten in Österreich rund 812.600 Frauen, die im Ausland geboren wurden, was 18 Prozent aller Frauen der österreichischen Gesellschaft entspricht.⁶

Das Immigrationsland Österreich weist verschiedene Typen beziehungsweise Ebenen der Migration auf (Aigner 2013: 16)⁷:

- a. „alte“ Migration und ethnische Diversität im Vielvölkerstaat

⁵Geschlechterbezogene Analyse der sprachlichen Mittel

⁶Frauen-Statistik zu Migration und Integration 2016: 5.

http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2017/03/migration_integrationschwerpunkt_frauen_2016-1.pdf, Aufruf vom 04.04.2018

⁷http://www.isw-linz.at/themen/dbdocs/LF_Aigner_2_13.pdf, Aufruf vom 12.04.2018

- b. traditionelle Arbeitsmigration der Nachkriegszeit wie „Gastarbeitermigration“ (1960er bis 1980er Jahre) aus Süd- und Südosteuropa (zum Beispiel Italien, ehemaliges Jugoslawien, Griechenland, Türkei)
- c. Flucht- & Asyilmigranten (1956 aus Ungarn, 1968 aus der Tschechoslowakei, ab 1990 aus Ex-Jugoslawien, später aus dem Nahen und Mittleren Osten, aus dem Iran, Afghanistan, Irak, Syrien, Libanon und Palästina, aus Krisenherden der ehemaligen Sowjetunion (zum Beispiel Tschetschenien) sowie aus Bürgerkriegsgebieten Afrikas
- d. EU-Beitritt Österreichs 1999, damit verbunden Zuwanderung aus den alten „EU-14“-Ländern, beziehungsweise aus Deutschland

Durch alle Migrationsbewegungen kam es zu Veränderungen im Kulturbild des Landes sowie zu einer Diversität ethnisch-kultureller Gruppierungen. Das veränderte Migrationsbild in Österreich hinterließ später seinen Einfluss auf die Inhalte der Lehrwerke im Kontext von Interkulturalität und Diversität.

Durch Einwanderung entstehen nicht nur Konflikte zwischen Kulturen und Religionen, sondern Konflikte im Zusammenleben zwischen Menschen verschiedener ethnischer und religiöser Herkunft. Die EMRK, die Europäische Menschenrechtskonvention, schützt unter anderem die Religionsfreiheit eines Individuums, also seine Gedanken, Anschauungen und wie er sie nach außen zeigt. Außerdem gibt es die Genfer Flüchtlingskonvention, die sich für die Religionsfreiheit von Flüchtlingen einsetzt.⁸

Viele europäische Länder haben eine eindimensionale Sicht auf Migration, in dem Sinne, dass Migrant_innen nicht willkommen sind, es aber als Fakt gilt, dass Wanderungsbewegungen immer üblich waren und sind:

„ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung. Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten“ (Mecheril et.al. 2010: 8).

⁸Nachzulesen in Artikel 1 Absatz A Nr. 2 der Genfer Flüchtlingskonvention.

3. Theoretische Grundlagen

3.1 Interkulturalität

3.1.1 Der Kulturbegriff

Im folgenden Abschnitt wird der Begriff der Kultur beschrieben. Das Wort Kultur kommt vom lateinischen Wort *cultura* für „Bearbeitung, Pflege, Ackerbau“ und von *colere* für „pflegen, verehren, den Acker bestellen“-und bezeichnet damit die Art und Weise, wie wir unser Leben gestalten (Kuckelberg 2009: 12). Kultur ist alles, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt. „Kultur ist Kommunikation“ sagt Edward T. Hall (1984:19), der US-amerikanischer Anthropologe und Ethnologe sowie Begründer der interkulturellen Kommunikation als anthropologischen Wissenschaft.

Unter dem Begriff „Kultur“ wird die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Tätigkeiten einer Gruppe verstanden, die daraus ihre Identität als soziale Gemeinschaft entwickelt (vgl. Hofmann 2006: 9). Samuel von Pufendorf erwähnte den Begriff der Kultur erstmals Ende des 17. Jahrhunderts, der 100 Jahre später von Gottfried Herder bearbeitet und weiter bestimmt wurde.

Der Begriff „Kultur“ kann sich auf eine bestimmte Gruppe von Menschen beziehen, denen allein Kultur zugesprochen wird, oder er bezeichnet das, was allen Menschen als Menschen zukommt, insofern es sie zum Beispiel von Tieren unterscheidet. Es gibt mehrere verschiedene Definitionen von Kultur. Jede Kultur hat ihre eigenen Aspekte, die sie von anderen Kulturen unterscheiden. So ist es zum Beispiel in Japan üblich, dass man sich vor dem anderen zur Begrüßung verbeugt, was in anderen Kulturen nicht der Fall ist. In Deutschland ist es üblich auf dem Bewerbungsfoto zu lächeln, was in Russland keinen seriösen Eindruck hinterlässt. Jeder Mensch trägt bestimmte Vorstellungen über andere Kulturen und Nationen in sich. So sind die Deutschen kühl, Amerikaner oberflächlich und Chinesen essen nur Reis. Menschen können sich als Angehörige verschiedener kultureller Gruppen verstehen, was man als kulturelle Flexibilität bezeichnet. Es bedeutet, dass man Elemente anderer Kulturen in die eigene aufnimmt, zum Beispiel, weil sie einem gefallen. Problematisch ist hieran jedoch, dass dadurch kulturelle Stereotype entstehen können. Deshalb sollte man über andere Kulturen jenseits von stereotypischen Informationen informiert werden.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie durch Stereotypen entstandene Missverständnisse zwischen den Kulturen vermieden werden können. Missverständnisse können vermieden werden, indem ausreichend Informationen über andere Kulturen gesammelt werden. Darüber hinaus sollten Prozesse interkulturellen Lernens initiiert und unterstützt werden.

Der Begriff „Kultur“ wird auch in Verbindung mit dem Konzept der „Ethnizität“, „kultureller Identität“ sowie Formen ethnischer Vergesellschaftung gebracht.

3.1.2 Kulturelle Identität

Es gibt viele Definitionen für den Begriff „Identität“.

„Werde der, der du bist - und zwar in möglichst vielen Sprachen.“ (Janich, N./ Thim-Mabrey 2003: 57)

Das Wort „Identität“ leitet sich von dem lateinischen Wort *idem* ab, was so viel wie „der-oder dasselbe“ heißt. Nach Aristoteles sind a und b dann identisch, wenn alles was von a ausgesagt wird, auch von b ausgesagt werden kann.⁹ Eine Person hätte demnach eine Identität, wenn von ihr das, was beispielsweise am Montag ausgesagt wird, auch am Donnerstag ausgesagt werden kann. Obwohl Menschen also nicht im strengen Sinne über Identität verfügen, wird es gerade bei ihnen für ihre Wesensbeschreibung benutzt.

Der Duden¹⁰ (2011) definiert „Identität“ folgendermaßen:

- a) Echtheit einer Person od. Sache, völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist, oder als was sie bezeichnet wird
- b) Identität wie Identität finden, suchen, eine neue Identität im Sinne einer „als selbst erlebten inneren Einheit einer Person“ sowie

⁹Was heißt eigentlich Identität? (2016)
https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Flyer/2016_IDA_Flyer_Identitaet.pdf, Aufruf vom 25.03.2018.

¹⁰Duden- Deutsches Universalwörterbuch, Auflage 7. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Duden Verlag Mannheim, Leipzig, Zürich, Wien 2011

c) Identität im Sinne einer „völligen Übereinstimmung mit jemandem, im Bezug auf etwas, Gleichheit“

Nach Flammer und Alsaker versteht man unter Identität das „Ergebnis einer aktiven Suche, Definition oder Konstruktion des Selbst“ (Flammer und Alasker 2002: 157). Identität ist als ein Gefühl der Identität, das heißt Kontinuität und Einigkeit mit sich selbst zu verstehen. Dieses Gefühl wird durch Interaktionen mit anderen und im Kontext der eigenen Kultur gebildet und ist ein lebenslanger Prozess. Identität ist als Kern des Selbstsystems anzusehen, das, was dem Erlebenden selbst am meisten entspricht. Sie besteht aus den für die Person wichtigsten Selbstdefinitionen, die ihr helfen, Kontinuität und Kongruenz über Zeit und Situationen hinweg zu empfinden. Kommen diese Selbstdefinitionen in Gefahr, dann werden die Gefühle der Kontinuität und Kongruenz bedroht, was zu existenzieller Angst, einem beschädigten Selbstwert und Verwirrung führen kann (ebd.). Nach der Auffassung von Fend (1991: 22) entspricht die Identitätsentwicklung einem „Projektentwurf des eigenen Lebens“. Er führt an, dass bei der Identitätsentwicklung die „Entdeckung was man ist, sein könnte und sein möchte“ eine zentrale Rolle spielt. Jedoch kann die schnelle Entwicklungsgeschwindigkeit in der heutigen Zeit zu einer Gefährdung der Identität führen (vgl. Oerter 2006: 175-191).

Oerter meint, dass die Identität durch Anteile der Umwelt erklärt wird und dass die Identitätsentwicklung von der Umwelt gleichzeitig in positiver wie negativer Hinsicht beeinflusst wird. Identität wird durch ihre Umweltbeziehungen definiert (ebd.). Hier erfüllt die Umwelt zwei Funktionen: und zwar erstens als Unterstützung der Bedingungen, die der Identität der Jugendlichen Stabilität geben und zweitens als Angebot von Handlungsmöglichkeiten und Aspekten der Selbstdefinition. Die Umwelt wird geradewegs zum Bestandteil der Identität. Wenn die Menschen nicht unter dem Einfluss der Umwelt wären, würden sie ihre eigene Identität nie ändern oder sich als jemand anderes bekennen.

Laut George Herbert Mead muss das Individuum die Paradoxie des „*Sei wie keine andere*“ und „*Sei wie alle anderen*“ balancieren. Identität wird somit dem Individuum nicht gegeben, sondern „aufgegeben“ und muss somit geleistet werden (Böhme 1996 in King/Koller 2009: 246f.). Man stellt sich die Frage „Wer bin ich und wer will ich sein?“, wobei die Antworten Probleme verursachen können.

Sobald man das Wort Identität mit Themen Migration, multikulturelle Gesellschaft und ethnische Minderheiten verbindet, entwickelt sich eine andere Perspektive. Es handelt sich dann nunmehr um die Identität der Gruppen, um kollektive Identität, insbesondere um kulturelle Identität. Die Identität einer Person wird dann wesentlich, wenn sie einer Gruppe zugehört. Bei der Beobachtung einer Schulklasseninteraktion ist die „kulturelle Identität“ eine zentrale Kategorie der Wahrnehmung, wobei das Verhalten der Schüler_innen zu einem „kulturspezifischen Verhalten“ wird. Dabei spricht man von der Etikettierung. In diesem Zusammenhang wird die Möglichkeit eines pädagogischen Einflusses auf das Verhalten der Schüler_innen als eher gering verstanden und der Beitrag der Institution zur Produktion der „Störung“ eher nicht thematisiert. Eine kollektive Identität ist eine Praxis der Grenzziehung, die eine soziale Ordnung herstellt, die eine Gruppe in die, die dazu gehören und die, die dazu nicht gehören, teilt (Mecheril 2003)¹¹.

Die interkulturelle Pädagogik beschäftigt sich mit kulturellen Differenzen, indem sie die Unterschiede bejaht. Mecheril hat ein Kunstwort für kulturelle Identität erdacht, *gekid*. Es steht für den „Gebrauch der Kategorie kulturelle Identität“ (ebd.) und findet im Zusammenhang der Gleichsetzung von ethnischer, nationaler und kultureller Zugehörigkeit und Identität statt. Das bedeutet, dass die Differenz zwischen ethnischen oder nationalen Gruppen eine Frage der kulturellen Zugehörigkeit ist. Die Mehrfachzugehörigkeit wird als ein Phänom betrachtet, das zu individuellen Problemen führen kann. Die Identität der anderen ist die, die das Problem darstellt. *Gekid* verkennt die Heterogenität innerhalb von kulturellen Gruppen. Menschen sind soziale Wesen und die Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Gemeinschaften macht ein Individuum zu dem, was es ist.

3.1.3 Interkulturalität

Interculturalism is permised on a mutually transforming, usually enriching, relationship with the cultural Other (Huggan 2006: 57).

Das Wort Interkulturalität hat noch keine lange Geschichte. Es fasste erst im Zuge der gesellschaftlichen und politischen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten Fuß. Der Begriff der Interkulturalität ist sowohl in den Kultur- als auch in den Sozialwissenschaften sowie in den Geisteswissenschaften vorzufinden und übernimmt zugleich die Aufgabe der Vernetzung

¹¹ Kulturelle Identität — Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive

dieser Disziplinen. „Interkulturalität“ stößt ebenso auf Befürworter_innen wie Kritiker_innen. Dabei ist interdisziplinäres Denken und Handeln gefragt und muss auch weiterhin ausgebaut werden. Nur so können herkömmliche Grenzen letztendlich überschritten und damit neue Perspektiven geschaffen werden (Antor 2006: 9). Um Missverständnisse zu vermeiden, ist eine eindeutige Definition des Begriffs unabdingbar, wird er doch vor allem darum kritisiert, dass er durch einen zunehmenden Gebrauch an Präzision verloren hat. Aus diesem Grund wird vieles als interkulturell bezeichnet, was oft nur zum Teil mit Kulturtransfer, Globalisierung, Transkulturalität oder kultureller Diversität zu tun hat. Aus diesem Grund kann eine genaue Definition des Terminus Interkulturalität nicht gegeben werden (vgl. Leskovec 2011: 7).

Der Begriff „interkulturell“ tauchte erst 1979 auf und zu Beginn der 1980er Jahre begann dann die Diskussion um „interkultureller Erziehung“, die die Ausländerpädagogik der 1970er Jahre abschaffte. Es gibt Menschen, die mehr Diskriminierungserfahrungen machen als andere, wie zum Beispiel eine Frau, eine Muslima oder eine Ausländerin. Laut Leiprecht (2010: 19) wird mit Intersektionalität die exklusive Zentrierung auf eine Kategorie (wie zum Beispiel Geschlecht, Klasse, Ethnizität, Generation) aufgegeben und Gruppenkonstruktionen geraten in den Blick ebenso wie die Unterschiede innerhalb einer Kategorie und innerhalb einer konstruierten Gruppe in den Blick. Dieser Ansatz wird in Kapitel 3.4.1 ausführlicher behandelt.

3.2 Interkulturalität in der Pädagogik

3.2.1 Interkulturelle Pädagogik

Geschichtlich betrachtet wurde zwischen 1924 und 1945 interkulturelle Bildung erstmals in den USA zum Thema. Das *Bureau of Intercultural Education* hatte die Aufgabe, eine Bildungsstrategie zu entwickeln, die die Anerkennung kultureller Differenzen im Gegensatz zur französischen Anpassungs- und der deutschen Ausscheidungspolitik als Ziel hatte. Der Kulturanthropologe Edward T. Hall hat nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Entwicklung von Schulungsprogrammen für amerikanisches Personal angefangen, die dann auch international ausgeführt werden sollten, und deren Ziel in erster Linie die Festigung der Hegemonie der USA war. Im deutschsprachigen Raum fasste der Begriff „interkulturell“ in den 1980er Jahren Fuß (vgl. Gürses 2008: 5). In den Jahren danach entwickelten sich

interkulturelle Bildungskonzepte aus der Kritik an der „Ausländerpädagogik“.¹² Manfred Hohmann (1989: 15f, in Nohl, A.-M. 2010: 61) spricht von der Konfliktpädagogik, der es um „die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, die Herstellung von Chancengleichheit und die Förderung von Emanzipation“ geht. Innerhalb der Konfliktpädagogik sind folgende Ansätze zu unterscheiden:

- a) Ansätze, die Vorurteile bekämpfen, aber die interkulturelle Perspektive und den Kulturbegriff berücksichtigen.
- b) Ansätze, die Rassismus bekämpfen möchten, den Kulturbegriff in Frage stellen und interkulturelle Begegnungen als rassistisch bezeichnen (Nohl 2006: 54).

Durch die Wirtschaftskrise in Europa und die daraus resultierende Arbeitsmigration entstand in den 1960er Jahren eine multikulturelle Schicht der Arbeitskräfte. Eine Folge davon war die kulturelle Vielfalt an Schulen. Da man damals davon ausging, dass die Arbeitskräfte nicht lange bleiben, sondern nach einer gewissen Zeit wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren, erkannte das Bildungssystem die ausländischen Schüler_innen zunächst nicht als „Problem“, sondern erst etwas später. Den Kindern mit Migrationshintergrund wurde außer einem Sprachdefizit auch ein „Kulturdefizit“ zugeschrieben (Binder 2004: 203 f). Als Lösung für die entstandenen Probleme wurden geeignete pädagogische Maßnahmen konzipiert, die für Schüler_innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ausgearbeitet wurden. Primäres Ziel dieser Konzepte war die Behebung des Sprachdefizits. Das Beherrschen der deutschen Sprache wurde als die wichtigste Voraussetzung für den Lern- und Integrationserfolg betrachtet (vgl. Gärtner 2007: 12). Diese pädagogischen Maßnahmen sind als Ausländerpädagogik bekannt, die oft auch als Anpassungs- oder Defizitpädagogik bezeichnet wird. Nun geschieht das nur aus dem Grund, dass dadurch ausländische Kinder schnell ihre Mängel „ausgleichen“ sollten (vgl. Binder 2004: 204).

Als Kritik an diesem Ansatz wird hier die Klassifikation der Ausländer_innen nach ihren Differenzen und Defiziten angeführt. Diese Anpassungspädagogik impliziert, dass

¹² Der Begriff wird nicht gendergerecht angepasst, da er in der Literatur nur in dieser Form vorkommt und daher als Eigenname übernommen wird.

„Anderssein“ als etwas „Unerwünschtes“ und „Unpassendes“ betrachtet wird. Migrant_innen werden hier als Sozialfälle betrachtet, die eine besondere Hilfe benötigen, damit sie sich in die österreichische Gesellschaft integrieren können (vgl. Barkowski 2008: 33f.). In den 1980er-Jahren wurde die Ausländerpädagogik noch stärker kritisiert, weil die ausländischen Schüler_innen auf Grund ihrer sprachlichen Defizite und kultureller Mängel, die ihnen zugeschrieben wurden, ausgeschlossen wurden. Insbesondere wurde Kritik an der Einseitigkeit der Auffassung geübt, da Integration nur von der zugewanderten Minderheit und nicht von der Mehrheitsbevölkerung gefordert wurde. Weiters wird die Sichtweise der Gesellschaft kritisiert, weil sie das Problem kulturell heterogener Klassen der ausländischen Schüler_innen nicht als gesellschaftliche Aufgabe ansieht, sondern als individuelle Aufgabe der ausländischen Kinder, als solche nicht aufzufallen (vgl. Gärtner 2007: 14f).

Aus der Kritik der Ausländerpädagogik entwickelte sich das Konzept der interkulturellen Pädagogik, das Anfang der 1990er Jahre in österreichischen Schulen als Unterrichtsprinzip eingesetzt wurde. Die Kinder von Migrant_innen sollten nicht mehr aufgrund ihrer Sprache und Kultur ausgesondert werden, sondern es sollte vielmehr auf die Bedingungen und Bedürfnisse aller Schüler_innen eingegangen werden. Die interkulturelle Erziehung sollte die kulturelle Pluralität der Gesellschaft berücksichtigen und dadurch das Zusammenleben der gesamten Bevölkerung positiv beeinflussen (vgl. Gärtner 2007: 16).

In der interkulturellen Pädagogik werden die Kulturen der Migrant_innen als gleichwertig betrachtet. Es geht ihr dabei um ein gegenseitiges Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Damit richtet sich die interkulturelle Pädagogik an Zuwanderer_innen und Einheimische. In den 1990er Jahren wurden mehrere Forschungsarbeiten in diesem Bereich veröffentlicht. Die Untersuchungen thematisierten die theoretische Reflexion und Untermauerung der interkulturellen Pädagogik (vgl. u.a. Prengel 1993, Kiesel 1996, Auernheimer 2003, in Nohl 2010: 63).

Hamburger plädiert für eine kritische Reflexion und Selbstbeschränkung der interkulturellen Pädagogik: „Die Fixierung auf (Inter)kulturalität, die gegenwärtig an vielen Ausbildungsstätten von Pädagogen und Pädagoginnen zu beobachten ist und die durch wissenschaftliche Kommunikation stabilisiert wird, ist konfliktgenerierend, weil die Einsicht in die tatsächlichen Handlungsparadoxien (...) durch Kulturstereotypen verhindert wird“ (Hamburger 1999a: 175). Das bedeutet, dass die Lehrer_innen aufgrund ihres interkulturellen Vorwissens Konflikte vorschnell als interkulturell interpretieren könnten, was wiederum dazu

führen könnte, die eigentlichen Probleme zu übersehen. Daher kommt es statt eines Abbaus von kulturellen Stereotypen zu einem Aufbau dieser.

3.2.1.1 Interkulturelles Lernen und interkulturelle Erziehung

Im Zusammenleben verschiedener Kulturen entstehen bestimmte gesellschaftliche Vorstellungen von Geschlechtsbeziehungen und -identitäten, Familienformen und religiösen Merkmalen, die einer gesellschaftliche Gruppe zugeschrieben werden. Im Kontext dieser Arbeit stellt sich die Frage, wie diese kulturellen Unterschiede, darunter Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen, an Migrant_innen vermittelt werden und inwiefern diese zu rassialisierenden Vorstellungen gegenüber den „anderen“ führen können.¹³

Im schulischen Kontext werden heute drei verschiedene Zugänge der interkulturellen Erziehung produziert (vgl. Auernheimer 2003: 122). Es werden verschiedene biographische, kulturelle und soziale Hintergründe der Schüler_innen berücksichtigt. Die Verständnissensibilisierung für Pluralisierung, Multikulturalitätsentwicklungen und die Internationalisierung von Gesellschaften werden betont. Es kommen dabei Ansätze vor, die Multiperspektivität und Pluralität der Bildungsinhalte verfolgen. Einen wichtigen Punkt bildet hier die Idee der Mehrperspektivität, wobei die Verwendung eines unveränderten Kulturbegriffes immer noch problematisch bleibt. Am wichtigsten bleibt die Wahrnehmung der Vielfalt von Differenzen. Für einen konfliktlosen Kulturkontakt sind laut Auernheimer (2003: 123 ff.) folgende vier Ansätze umzusetzen:

- a) Verständigungs-Ansätze, die beim Kulturkontakt Vorurteile abbauen sollen und zur besseren Verständigung führen.
- b) Diversity-Ansätze (vgl. Michal-Misak 2007: 8f), die ein Bewusstsein für Differenzen und ihre Vielfalt wecken und fördern, um sie produktiv nutzen zu können.
- c) Antirassismus-Ansätze (vgl. Zara 2009, Rainer/ Reif 2001, Morgenstern 2001), die Menschen hinsichtlich alltäglicher struktureller Diskriminierung sensibilisieren und Strategien bilden, um gegen sie anzukämpfen.

¹³ Auf diese Problematik wird in Kapitel 4.1 ausführlicher eingegangen.

- d) Interkulturelle Kompetenz-Ansätze, die die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und das Bewusstsein von eigen- und fremdkulturellen Schemata, die die Kommunikation beeinflussen, fördern (vgl. Hofstede 2001, Bolten 2001, Götz 2003).

Es bleibt jedoch die Frage offen, ob der Umgang mit kulturellen Differenzen als Lernziel betrachtet werden soll oder ob es dabei mehr um die Vielfaltigkeit der Unterschiede gehen soll. Interkulturelles Lernen wird in der interkulturellen Pädagogik als sozialer Lernprozess gesehen, der den Umgang mit kulturellen Differenzen pauschal fördern soll. Bei der Entwicklung eines gesunden interkulturellen Dialogs sowie bei der mehrsprachigen und antirassistischen Erziehung werden die sozialen Kompetenzen der Menschen aktiv unterstützt (vgl. Steindl 2008: 8 ff.).

Nach Georg Auernheimer hat das interkulturelle Lernen verschiedene Phasen, wobei er sich an Leenen und Grosch anlehnt, die folgende Stufen im Prozess des interkulturellen Lernens anführen (Auernheimer 2003: 125):

- Erkenntnis einer kulturellen Zugehörigkeit
- Identifikation fremdkultureller Muster
- Identifikation eigener Kulturstandards, ihre Auswirkungen auf die Kommunikation
- Wissen über bestimmte Fremdkulturen
- Verständnis und Respekt gegenüber Fremdkulturen
- Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen
- Aufbau interkultureller Beziehungen, strategisches Handeln mit interkulturellen Konflikten

Auernheimer und Nieke schlagen folgenden Stufenplan für erfolgreiche, konfliktlose interkulturelle Begegnungen vor (Auernheimer 2003: 125):

- 1) In der ersten Phase stehen Offenheit, Neugier, Respekt, aufrichtiges Interesse und beiderseitige Anerkennung.

2) In der zweiten Phase wird man für strukturelle Diskriminierungen und Neigung zur Stereotypisierung sensibilisiert, indem eigene Vorurteile reflektiert werden. Schlussendlich soll erkannt werden, dass das eigene Verhalten und Handeln grundsätzlich von der eigenen Kultur beeinflusst wird. Für den Umgang mit Fremdkulturen ist es wichtig zu lernen, mit Angst umzugehen und eigenes Befremden zu akzeptieren.

3) Das Ziel des interkulturellen Verstehens und Kommunizierens sollte sich in der dritten Phase durchgesetzt haben, indem man sich der Machtasymmetrien und Ungleichheiten bewusst wird.

4) In der letzten Phase wird Dialogfähigkeit erreicht.

Interkulturelle Bildung entsteht in Situationen, in denen das Innen-Außen-Schema nicht mehr funktioniert und Fremdheit allgegenwärtig wird. Nach Bauman wird der Fremde nicht in ein Innen-Außen-Schema eingefügt, sondern in das einer Freund-Feind-Opposition (Baumann 1996: 97). Simmels Definition des „Fremden“ offenbart, dass die heutige Migration, aber auch die Globalisierung und die Auseinandersetzung mit dem Fremden eine notwendige Entwicklung darstellt. So lässt sich Simmels Konzept des Fremden auf heutige Migrant_innen übertragen: „Der Fremde ist uns nah, insofern wir Gleichheiten nationaler oder sozialer berufsmäßiger oder allgemein menschlicher Art zwischen ihm und uns fühlen; er ist uns fern insofern diese Gleichheiten über ihn und uns hinausreichen und uns beide nur verbinden, weil sie überhaupt sehr viele verbinden“ (Simmel 1992: 13f.).

„Das Fremde ist in mir, also sind wir alle Fremde. Wenn ich Fremder bin, gibt es keinen Fremden“ (nach Sigmund Freud; Kristeva 1990: 209).

3.2.2 Migrationspädagogik

Das Wort „interkulturell“ drückt gesellschaftliche Vielfalt und Differenz aus. In pädagogischen Kontexten wird es meist mit dem Kontext der Migration verbunden. Auf Grund von Migration hat eine kulturelle Diversifikation gesellschaftlicher und auch pädagogischer Realitäten stattgefunden. Es handelt sich hier nicht um den „Import fremder Kulturen“, sondern um die Entwicklung „einheimischer Kulturen“, die durch dieses Phänomen entstanden ist. „Jede ist anders anders“: Es sind darum nicht mehr nur

interkulturelle Unterschiede, sondern vielmehr kulturelle und sprachliche Unterschiede, die eine (plurale) Gesellschaft kennzeichnen. Daraus wird dann die Botschaft „Wir sind different“ (Arens/ Mecheril 2009: 7ff.).

Die Migrationspädagogik thematisiert nicht nur Kultur, sondern auch Macht, die einen wichtigen Aspekt in Zugehörigkeit zu einer Gruppe ausmacht. Die Migrationspädagogik schließt die interkulturelle Pädagogik mit ein. Das Ziel dabei ist eine Unterscheidung und Erzeugung der Differenzen zwischen „Anderen“ und „Nicht-Anderen“ zu erläutern (Mecheril 2004: 19). Denn wo auch immer die als fremd Betrachteten auftreten, bedarf es einer interkulturellen Kompetenz der der Aufnahmegesellschaft Angehörigen. Minderheitsangehörige, Personen mit Migrationshintergrund, Migranten und Migrantinnen kommen als Adressaten einer interkulturellen Kompetenz nicht vor. Sigrid Luchtenberg (1999: 223) stellt einige Arbeitsfelder zusammen, „für die Lehrkräfte Kompetenzen in interkultureller Kommunikation erwerben müssen“, dazu gehören unter anderem Unterrichtsgespräche in mehrsprachigen Klassen, Kommunikation mit Kolleg_innen nichtdeutscher Herkunft, Zusammenarbeit mit Eltern nichtdeutscher Herkunft und viele weitere (Auernheimer 2013: 17). Je mehr wir über die anderen wissen, desto besser ist die Interaktion zwischen den Akteuren verschiedener Kulturen.

Der von Mecheril übernommene Begriff der Migrationspädagogik¹⁴ behandelt alle gesamten Phänomene, in deren Zentren die „pädagogischen Bedingungen und Konsequenzen einer sozialen Ordnung hierarchisierter Differenzen“ stehen. Den Begriff des „Anderen“ versteht Mecheril nicht als ein allgemeines Konzept, sondern im Rahmen der Migrationsgesellschaft. Der Andere wird als „natio-ethno-kultureller“ Anderer betrachtet, wobei es Mecheril vermeidet, die „Migrationsanderen“ als Vertreter (über)mächtiger Organisationen zu deuten und somit zu vernachlässigen, wie diese Menschen selbst „produktive Muster der Aneignung und Neubeschreibung ihrer Position entwickeln“ (Nohl 2006: 129, Mecheril 2004: 104).

Laut Mecheril (2004: 190) „leben wir in einer Dominanzgesellschaft, in der die Differenz zwischen (Migration-)Anderen und Nicht-Anderen als Über- und Unterordnung der ‚kulturellen Identität‘ produziert, hingenommen und etwa mithilfe des Kulturbegriffs legitimiert wird“. Aus diesem Grund heraus entwickelt Mecheril eine Pädagogik, deren Ziel

¹⁴„Der Ausdruck ‚Migrationspädagogik‘ findet sich in den mit dem Verhältnis von Bildung und Migration befassten Texten eher selten (so z.B. bei Czock/Radtke 1984 oder bei Lenhart 1999) und dann auch ohne explizite Angaben zu der mit dem Ausdruck verknüpften pädagogischen Perspektive“ (Mecheril 2004: 17; Hervorhebung aus dem Original).

die Verhinderung einer rassistischen Beziehung zwischen Mehrheit und Minderheit ist. Mecheril betont, dass es wichtig ist, genug Wissen über kulturell Fremde anzusammeln, um einen kompetenten Umgang miteinander zu entwickeln (Mecheril 2002: 26). Folgende Punkte spielen dabei eine wichtige Rolle:

- Statt die Migranten als jene zu betrachten, die eine andere Kultur haben, soll der/die interkulturell Kompetente beobachten, wer mit welchen Wirkungen den Kultur-Begriff benutzt.
- Es soll eine feine Grenzlinie zwischen Wissen und „Nicht-Wissen über Andere“ spürbar sein, wobei man sich selbst dabei respektieren soll.
- Die Sensibilisierung des interkulturell kompetenten Menschen für die Dominanzverhältnisse der Anderen.

Durch Wissen, Ironie und Reflexion im Alltag soll die gesellschaftliche Ordnung stabilisiert werden, um dem schlechten Ruf der Migrant_innen als Einheimische ein Ende zu setzen. Mecheril verweist auf „eine Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2004: 220). Damit ist gemeint, dass Migrant_innen nicht nur eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ihres Herkunftslandes, sondern auch die es Aufnahmelandes haben können (ebd: 129ff.).

Nünning schlägt eine kompensatorische Pädagogik vor, die Migrant_innen helfen sollte, ihre sozialen Probleme, die durch kulturelle Differenzen entstanden sind, zu bewältigen. Das Ziel einer „politisch bewussten Ausländerpädagogik“ sollte es sein, „ausländischen Kindern und Jugendlichen die Kompetenzen zu vermitteln, die sie brauchen, um sich in die Aufnahmegesellschaft individuell und kollektiv behaupten und durchsetzen zu können“ (Geier 2011: 28). Den „Ausländern“ und „Asylanten“ oder „Fremden“ gibt man ein negatives Bild, da sie einerseits Hilfe benötigen, andererseits aber als Problem oder Bedrohung angesehen werden, die Gefahr mit sich bringt (zum Beispiel als Kriminelle oder Islamisten). Diese Negativität prägt Stereotype, die das öffentliche Bild von Fremden in der Aufnahmegesellschaft widerspiegelt (vgl./Mecheril, P./Dirim, I. 2009: 147).

3.2.3 Antidiskriminierungspädagogik

In der Antidiskriminierungspädagogik versteht man unter kultureller Repräsentation Kultur als Repräsentation kollektiver Zugehörigkeit dort, wo Wir-Gruppen in der Öffentlichkeit, teilweise medial unterstützt, kommunizieren. Ein Beispiel sind die Kataloge für Damen- und Herrenoberbekleidung, in denen repräsentiert wird, wie Damen und Herren aussehen sollen. Kulturelle Repräsentationen dienen als Identifikation mit kollektiven Zugehörigkeiten, die entweder als Selbstrepräsentation, mit der man sich eine kollektive Zugehörigkeit zuschreibt, oder als Fremdrepräsentation, mit der man anderen eine kollektive Zugehörigkeit zuschreibt, verstanden wird.

Es ist jedoch unmöglich, Kontrolle darüber zu gewinnen, wie andere kulturelle Repräsentationen wahrnehmen. Aus diesem Grund kann die Selbstrepräsentation kollektiver Zugehörigkeit zur Fremdrepräsentation wechseln. Wie schon erwähnt, kann zum Beispiel aus dem Kopftuch, mit dem manche Frauen ihre Zugehörigkeit zum Islam repräsentieren, eine kulturelle Fremdrepräsentation werden, indem allen Frauen mit Kopftuch eine Zugehörigkeit zum Islam attestiert wird, obwohl diese Frauen ein Kopftuch nur deshalb tragen, weil sie bäuerlicher Herkunft sind. Trotz gleicher kultureller Repräsentation kann es also dazu kommen, dass man unterschiedlichen Milieus angehören kann (vgl. Nohl 2001: 146).

3.3 Rassismus

In diesem Kapitel werden jene Begriffe erläutert, die für die Analyse der Lehrmaterialien „Mitreden“ von Bedeutung sind und mit dem Problem Rassismus zu tun haben. Wie schon in der Einleitung erwähnt wurde, wird der Begriff der *Rasse* kursiv verwendet, um auf seinen problematischen Hintergrund aufmerksam zu machen.

3.3.1 Vorurteile und Kulturdifferenzen

Anhand des Beispiels eines 11-jährigen Jungen mit deutschem Migrationshintergrund wird deutlich, wie stark nationale Identität durch Sprache geprägt ist. Im Deutschunterricht sollten die Schüler_innen das Thema „gesunde Ernährung“ bearbeiten. Sie sollten auf einem Arbeitsblatt die Bezeichnungen von Nahrungsmitteln identifizieren, um sie im Unterricht Nährstoffen zuzuordnen. Der Junge hatte in dem Worträtsel die Bezeichnung „Kartoffeln“

identifiziert und sie in die Tabelle eingetragen und dann in der Stunde die gleiche Bezeichnung als Lösung notiert. Diese Aussage sorgte für heftige Reaktion seitens der Lehrerin, die meinte, dass man in Österreich doch nicht die Bezeichnung „Kartoffeln“, sondern „Erdäpfel“ benützte (vgl. Gawlitzek/ Kümmerling-Maibauer 2014: 127f.).

Dieses Beispiel zeigt, dass von dem Jungen erwartet wurde zu wissen, dass selbst wenn zuvor schriftlich das Wort „Kartoffeln“ verwendet worden war, „Erdäpfel“ in der österreichischen Schule zu sagen. Es geht hier um eine ideologische Korrektur im Sinne der nationalstaatlichen Reproduktion und in dem Sinne, dass nur das Deutsch gesprochen wird, dass als österreichisch gilt. Das beschriebene Beispiel kann man als Paradebeispiel für Situationen betrachten, in denen man sich sprachlich als Österreicherin und Österreicher bestimmen soll. Die sprachliche Korrektur des deutschen Kindes ist auch als eine Forderung der nationethnischen Inferiorisierung zu deuten und macht dem Schüler ein Positionierungsangebot der Unterordnung unter die nationale Ordnung. Die Lehrerin befördert das Kind in eine untergeordnete Subjektposition: „Durch das Wissen, ein „Anderer“ zu sein, werde ich dem Wissen und der affektgenerativen Struktur produktiv unterworfen, die mich zum Anderen macht“ (Brodén/ Mecheril 2002:11). Das zeigt, dass die Sprache von Lehrkräften im Sinne der Nationalkultur zur Inferiorisierung eingesetzt werden kann.

Zu Beginn stellt sich hier die Frage, was unter Vorurteilen verstanden wird. Als Vorurteile werden alle Urteile bezeichnet, die entstehen, ohne vorher deren Gültigkeit überprüft zu haben. Viele Autor_innen untersuchen Diskriminierung zusammen mit Emotionen. Laut Levin (1975) erzeugen Vorurteile „negative Gefühle, Überzeugungen und Handlungstendenzen, oder diskriminierende Handlungen“ (31).

In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoll, auf den Begriff des Stereotyps hinzuweisen, das in der Sozialpsychologie als ein vereinfachtes Bild einer Fremdgruppe verstanden wird. Dabei handelt es sich um bereits gebildete Vorstellungen über die Merkmale einer Gruppe, die dann die Wahrnehmung und Einschätzung eigener Merkmale verunmöglicht. Vorwürfe gegen Fremde und andere sind stereotypisch. Der Ethnologe Schiffauer zeigte nach einem vierjährigen Aufenthalt in einem anatolischen Dorf, wie es zu einer kulturellen Transformation kam, nachdem er mit vier Migrant_innen aus dem Dorf Gespräche geführt hatte. Die extreme Veränderung der Arbeits- und Lebensverhältnisse löste die gegenseitigen Verpflichtungen im bäuerlichen Haushalt ab. Arbeiten wurden nur noch unter bestimmten Bedingungen geschlechtsspezifisch betrachtet. Diesbezüglich veränderte sich auch die Struktur der Familien, die laut Schiffauer die verwandtschaftlichen Verpflichtungen selbst

verdrängt (1991: 123, 137). Die traditionelle Aufgabenteilung sowie Geschlechtertrennung wird zugunsten einer lockeren Rollenverteilung aufgegeben (ebd.: 204, 230f.).

Neuere Studien zeugen vom Wandel der Geschlechterverhältnisse über die Generationenfolge. Farrokhzad et al. (2011) haben jungen Erwachsene und deren Eltern befragt. Herkunftsländer waren die Türkei und die GUS-Staaten. Die ältere Generation wies eine eher konservativere Einstellung gegenüber der Arbeitsaufteilung zwischen Mann und Frau auf, wohingegen die Jüngeren eher eine „bedingt egalitäre Stellung annehmen“ (Farrokhzad et al. 2011: 106f.).

„Wird die Differenz betont, um Ungleichheiten zu legitimieren, gilt es sie zurückzuweisen und auf Gleichheit zu beharren. Und wird Gleichheit umstandslos behauptet, muss auf Differenz beharrt werden, weil sonst die realen Herrschaftsverhältnisse einschließlich ihrer historischen Konstruktionsprozesse verhüllt und verleugnet werden“ (Albrecht-Heide, zit. nach Nissen 1998: 78).

3.3.1 Was ist Rassismus?

„Rassismus ist weltweit verrufen und dauert überall an“ (Hund 2007: 5).

Der Begriff „Rassismus“ tauchte erstmals in den 1890er Jahren unter dem Wort *raciste* als Selbstbezeichnung französischer Nationalisten auf. Mark Terkessidis (2004: 98) versteht unter dem Begriff der „Rassifizierung“ (engl. „racialisation“) einen Prozess, in dem eine Gruppe von Menschen anhand bestimmter Merkmale als natürlich bezeichnet wird und die Natur der Gruppe somit im Vergleich zur eigenen formuliert wird.

Viele Autor_innen konstatieren, dass Rassismus in die Kultur eingebettet ist und dementsprechend auch einen kulturellen Charakter hat (Hall 1994, Mecheril/Scherchel 2009: 50).

Die individuelle Äußerungsform von Rassismus wird den Vorurteilen zugeschrieben. Deshalb wird zwischen individuellem Alltagsrassismus und strukturellem Rassismus unterschieden. Georg Masse (1997) erforscht die Geschichte des Rassismus bis ins 18. Jahrhundert, als sich

Rassismus mit Imperialismus verband¹⁵. Albert Memmi geht darüber hinaus, wenn er sagt, dass das Kolonialverhältnis klassischer Rassismus. „Der Rassismus besteht in einer Hervorhebung von Unterschieden, in einer Wertung dieser Unterschiede und im schließlichen Gebrauch „dieser Wertung im Interesse und zugunsten des Anklägers“ (Memmi 1987: 44). Rassismus entstehe, weil „der Unterschied beunruhigt“ (ebd.: 35, vgl. 31, 76). Der Autor sieht diese Beunruhigung zwar nicht als rassistisch, sie seien aber mit Rassismus verbunden. „Der Unterschied beunruhigt uns sogar in jenen seltenen Fällen, in denen er uns zugleich verführt. Freilich steht die Verführung auch nicht im Widerspruch zum Reiz. Wir selbst können manchmal das Licht und Schatten nicht voneinander trennen (ebd.: 35f.). Wir sind nicht alle Rassisten, aber laut Memmi sind wir „fast alle in Versuchung durch den Rassismus“ (ebd.: 31).

George M. Fredricksons Rassismustheorie aus dem Jahr 2002 basiert auf zwei Komponenten: Differenz und Macht. „Rassismus entspringt einer Denkweise, wodurch ‚sie‘ sich von ‚uns‘ dauerhaft unterscheiden, ohne dass es die Möglichkeit gäbe, die Unterschiede zu überbrücken. Dieses Gefühl der Differenz liefert ein Motiv beziehungsweise eine Rechtfertigung dafür, dass ‚wir‘ unseren Machtvorteil einsetzen, um den ethnorrassisch Anderen auf eine Weise zu behandeln, die wir als grausam oder ungerecht ansehen würden, wenn Mitglieder unserer eigenen Gruppe davon betroffen wären. „Nicht die „Differenz“, sondern bereits das „Gefühl der Differenz“ dient – nach Fredrickson – dazu, „ethnorassisch Andere“ schlecht oder ungerecht zu behandeln (Fredrickson 2004: 16). Um die Begriffe „wir“ und „sie“ bilden zu können, braucht es keinen echten Unterschied, es reicht bereits ein „gefühlter Unterschied“. Diese Art der Machtausübung kann von „einer inoffiziellen, aber durchgängig praktizierten sozialen Diskriminierung bis zum Völkermord“ (ebd.: 16) reichen. Dabei ist nicht festgelegt, ob die Differenz biologischer, kultureller, religiöser oder sonstiger Natur ist.

„Gewöhnlich greift die Wahrnehmung des Anderen als ‚Rasse‘ jedoch Differenzen auf, die in irgend einem Sinne ‚ethnisch‘ sind.“ (ebd. 142)

Eng verbunden mit dem Begriff des Rassismus ist der der Ethnizität. Dieser gründet nach der Definition des Politikwissenschaftlers Donald L. Horowitz (ebd.)

¹⁵Winfried Baumgarts definiert „Imperialismus“ als „die Herrschaft oder die Kontrolle einer Sozialgruppe über eine andere“ (Baumgart 1975: 1).

„auf einem Mythos gemeinsamer Abstammung, die zumeist mit vermeintlich angeborenen Merkmalen einhergeht. Eine gewisse Vorstellung von Merkmalszuschreibung und einer daraus resultierenden Affinität sind vom Konzept der Ethnizität untrennbar. Die Kennzeichen und Identifizierungsmerkmale sind Sprache, Religion, Bräuche sowie (angeborene oder erworbene) physische Eigenschaften.“

3.3.2 Alltagsrassismus nach Essed

Philomena Essed (1990, 1991, 2000) führte den Begriff des Alltagsrassismus ein. Zusammen mit Rudolf Leiprecht entwickelte sie ein neues Konzept von Alltagsrassismus, der mehrere Formen annehmen kann:

- a) alltäglicher Rassismus von Gruppen oder Einzelpersonen
- b) alltäglicher institutioneller Rassismus, z.B. in Gesetzen, Erlassen und Praxen der Mitarbeiter_innen von Behörden in Institutionen
- c) alltäglicher struktureller Rassismus¹⁶
- d) Alltagsrassismus in öffentlichen Diskursen, zum Beispiel in Publikationen, Print-, Audio- und audiovisuellen Medien (vgl. Butterwegge 2002b in Melter 2006 : 25)

Essed unterscheidet also zwischen Rassismus und Alltagsrassismus:

„Everyday racism is racism, but not all racism is everyday racism.“ (Essed 1991: 3)

Auch wenn eine Äußerung nicht rassistisch gemeint ist, kann sie durchaus rassistisch sein und die betroffenen Menschen beschämen und verletzen. So werden durch die Frage „Wo kommen sie her?“ zweideutige Informationen sowie die Botschaft „Hier gehören sie nicht hin!“ oder „Zu uns gehören sie aber nicht!“ vermittelt. Kann Freundlichkeit rassistisch sein? Birgit Rommelspacher meint, dass man sich in die Situation der betroffenen Person, die ständig gefragt wird, woher sie kommt, hineinversetzen soll (vgl. Rommelspacher 2003: 1 in Broden/Mecheril 2010: 13). Sie nennt es Alltagsrassismus, und dieser ist Bestandteil der Alltagskultur. Alltagsrassismus habe nicht unbedingt etwas mit einem Willen zur Diskriminierung, sondern mehr mit Neugierde zu tun, die häufig positiv konnotiert ist. Die

¹⁶Meint nach Melter (2006: 25) „die strukturelle Ausgrenzung vom Imigrantinnen ohne deutsche „Staatsangehörigkeit, ‘Schwarzen Deutschen’ und anderen Personen, die als ‘nicht deutsch’ definiert werden.“

Schwierigkeit Rassismus zu identifizieren, ist nicht nur funktional für den Rassismus, sondern Teil des Rassismus selbst“ (vgl. Ferreire 2003: 156 in Broden/Mecheril 2010: 13).

Rassismus ist zum festen Bestandteil der Gesellschaft geworden und wird daher als Normalität angesehen. Herder schrieb (1989):

„Ich sehe keine Ursache dieser Benennung. Rasse leitet auf eine Verschiedenheit der Abstammung, die hier entweder gar nicht stattfindet, oder in jedem dieser Weltstriche unter jeder dieser Farben die verschiedensten Rassen begreift. [...] Kurz, weder vier oder fünf Rassen, noch ausschließende Varietäten gibt es auf der Erde.“¹⁷

3.3.3 Der neue Rassismus

Rassismus ist nicht immer sofort erkennbar, er kann sich auch adaptieren. Sein Inhalt blieb gleich: Rassismus bedeutet nach wie vor, dass beansprucht wird, dass am Aussehen der anderen erkannt werden soll, ob sie dazu gehören oder nicht.

„Wenn die Herkunft, das Aussehen oder der Akzent für unsere Einschätzung oder Bewertung einer Person wichtiger ist als ihr Handeln, dann ist das Rassismus. Wenn wir Menschen nach äußerlichen oder kulturellen Merkmalen in »wir« und »Ander« einteilen und die »Anderen« als weniger wert oder weniger gut als »uns« einstufen, dann denken wir rassistisch. In Deutschland bedeutet Rassismus, dass weiße Menschen sich selber unhinterfragt als die Norm verstehen, dass weiße Deutsche also das »Wir« für sich in Anspruch nehmen und sich nicht als die »Anderen« sehen müssen.“¹⁸

Rassismus ist aus dem Alltag nicht verschwunden, sondern hat nur eine andere Form angenommen. Wenn Menschen nicht wegen ihrer Hautfarbe diskriminiert werden, dann wegen ihres Namens oder ihrer Herkunft. Im Rahmen einer UNESCO-Konferenz von 1949 mit dem Titel „The Race Question“, die 1950 in Paris abgehalten wurde, wurde eine gemeinsame Erklärung veröffentlicht, die beanspruchte, den Begriff *Rasse* „durch die weniger gefühlsbeladene und (in der Umgangssprache) genauere Bezeichnung ‚ethnische Gruppe‘ zu ersetzen“ (zit. n. Terkessidis 1998: 101, in Shipman 1995: 222).

¹⁷Herder, Johann Gottfried (1989): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Leipzig: Deutscher Klassiker Verlag, 255-266.

¹⁸Zitiert aus: Amadeu Antonio Stiftung (o.J.): Rassismus. Was ist das? Was geht mich das an? Was kann ich dagegen tun? URL: <http://aas18.wegewerk.org/w/files/pdfs/rassismus.pdf>, Aufruf vom 25.03.2018

Durch dieses Bemühen, den Begriff *Rasse* aufzugeben, wie auch das unausweichliche rassifizierte Wissen zu überwinden, kam es zu neuen Form von Rassismus, in welche biologische Merkmale kultureller Diversität an den Rand traten. Der von Etienne Balibar (1990: 28) geprägte Begriff „Rassismus ohne Rassen“ deutet auf einen Rassismus hin, der darauf aufmerksam macht „die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten“. Ein zuvor biologischer Rassismus wurde in einen kulturellen Rassismus transformiert. Im Kontrast zur *weißen* Norm wird so eine kulturelle Differenz kreiert, wessen Bewahrung mithilfe rassifizierter Ausschlusspraxen verwirklicht wird (Balibar 1990: 28ff, Mecheril/ Melter 2010: 150ff, Terkessidis 199: 110ff). Die „Migrationsanderen“¹⁹ (Mecheril 2010: 17) sind für die „Leitkultur“ eine Bedrohung, weshalb sich letztendlich das *weiße* Wir durch die Präsenz eines nicht-*weißen* Nicht-Wirs bedroht fühlt:

„They have a different mentality.

They do not respect women.

They are dirty, cause dirtiness and decay.

They are a closed group, they keep to themselves [...]” (Dijk 1987: 56).

Dijks weitere Aussagen, wie zum Beispiel „They are aggressive (violent), „They are lazy (don’t want to work)“ und „They are criminal“ (ebd.:59) geben neue Einsichten in einen postkolonialen Rassismus, indem rassifizierte Machtdifferenzen bezogen auf das bereits erworbene Wissen von den Unterschieden zwischen *weißem* Wir und nicht-*weißem* Nicht-Wir betont werden. Kultur zeigt sich als rassifizierte Differenzkategorie in deutschsprachigen Regionen und ist eng verbunden mit kollektiven Zuschreibungen wie Nation, Ethnizität, Religion und auch *Rasse*. Leiprecht (2001) bezeichnet Kultur als ein „Sprachversteck für „*Rasse*“ (28), um auf die Dynamik rassifizierter Machtverhältnisse aufmerksam zu machen. Balibars „Rassismus ohne Rassen“ bezieht sich nicht mehr auf Genetik und Blut, sondern thematisiert kulturelle Zugehörigkeit sowie Differenzen (vgl. Balibar 1992: 28f.).

Jedes Merkmal kann Verachtung, Diskriminierung oder Gewalt seitens der anderen Gruppe hervorrufen, die sich als anders fühlen oder zu einer anderen ethnischen Gruppe gehören. Rassismus kann man auch mit anderen Worten beschreiben, und zwar wird diese Differenz

¹⁹ Mecheril (2010: 15ff.) deutet mit dem Begriff „Migrationsandere“ auf die Relation zwischen Wir und Nicht-Wir hin, aber auch auf die Prozesse und Sichtbarmachung der Differenzen. „Migrationsandere“ ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es „Migranten_innen und Ausländer_innen und komplementär „Nicht-Migrant_innen“ und „Nicht-Ausländer_innen“ nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt“ (ebd.: 17).

unter Einsatz von Macht zu etwas, das Hass erregt und Nachteile mit sich bringt. Die Grenzlinie zwischen „Kulturalismus“ und Rassismus ist nach Fredrickson daher nicht eindeutig. Wichtig ist, dass durch die Betonung von Grenzen und Unterschieden nicht Nationalismus und Rassismus gestärkt werden, sondern die Anerkennung der Pluralität von Denkerfahrungen und Lebenswelten. Rassismus lässt sich so als „eine hierarchische Gliederung der sozialen Welt“ verstehen (Weiß 2001: 62), die sich in „rassistischen Praktiken und physischer Gewalt widerspiegelt“ (Nohl 2006: 209).

3.3.4 Rassismus und Religion

Am 14.4.1997 titelte der *Spiegel* „Gefährlich fremd“, womit Wilhelm Heitmeyer, Joachim Müller und Helmut Schröder auf die Reislamisierungstendenzen, islamische Überlegenheitsansprüche und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen türkischer Abstammung hindeuteten. Die Autoren äußerten sich später darüber in einem Artikel der *Zeit*. Sie schrieben: „Es besteht die Gefahr, dass religiös-politische Gruppen [gemeint sind islamische Gruppen; AMN] eine schwer durchschaubare Parallelgesellschaft aufbauen könnten“ (Nohl 2010: 44, zit. Nach Heitmeyer et.al. 1996: 13). „Die Sprengkraft der vorhandenen und möglicherweise wachsenden Akzeptanz islamisch-fundamentalistischer Sichtweisen in Deutschland kann heute niemand beurteilen. Dabei sind die Risiken nicht zu ignorieren: Wenn junge Türken sich zu islamisch-fundamentalistischen Vereinen mehr hingezogen fühlen, so stellt sich die Frage, wie weit sie dem sozialen und politischen System der Bundesrepublik bereits den Rücken gekehrt haben (Nohl 2010: 39, zit. nach Heitmeyer et al. 1996: 13).



(Abb. 1: Titelbild des *Spiegel* vom 14.04. 1997)

Für Huntington ist Religion Teil der Kultur (Opielka 2007: 33). So wird auch der Islam zu einem Kulturträger. In den aktuellen politischen Diskursen des Westens wird der Islam jedoch zumeist mit einem negativen Bild belegt (s. dazu das obige Titelbild des *Spiegel*). Aufgrund optischer Unterschiede, wie zum Beispiel der Hautfarbe, werden Menschen mit Migrationshintergrund Zugehörigkeiten zugeschrieben, die sich oft auf Kultur, Nation und Ethnizität zurückführen lassen. So kann in diesem Sinne die Rede von „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ gesprochen werden (Mecheril et.al. 2010: 13).

Für Guardini ist Religion „das lebendig personale Verhältnis des Menschen zum personalen Gott“ und nicht mit Kultur gleichzusetzen (vgl. Guardini 1992: 107, zit. nach Sternberg 2004: 320). Kultur habe es als Ziel, sich selbst als etwas Unwiderrufliches anzusehen. Stünde sie vor einer Bedrohung, würde sie sich durch Religion schützen.

Migrationsbewegungen schaffen religiöse Vielfalt, die sogenannte „Pluralisierung“. Friedrich Wilhelm Graf sieht in der Einwanderung eine Gefahr, die er in ihrer Wurzel angreifen möchte: „Liberale Asylpraxis heißt auch: die Diffusität eines religiösen Pluralismus zu akzeptieren, in dem selbst die christliche Ökumene nur provinziell sein kann. Kirchen, die für eine liberale Asylpraxis plädieren, betreiben auch ihre eigene gesellschaftliche Marginalisierung“ (zit.n. Leggewie 1990: 75). Die Religion der Muslim_innen dient als Grenze zwischen „wir“ (Christ_innen) und „sie“ (Muslim_innen). Wer über andere spricht,

sagt implizit auch etwas darüber aus, wie er sich selbst sieht, so die Psychologin Birgit Rommelspacher (2002). Für sie ist das Gefühl der Fremdheit nicht einfach vorgegeben, sondern ein aktiver Prozess:

„Im Grunde kann jede Differenz als Fremdheit interpretiert werden. Sie wird jedoch mehr als Fremdheit verstanden, je mehr die Unvertrautheit in den Vordergrund geschoben und die Differenz als symbolische Grenze erfahren wird, die zwischen ‚Ihr‘ und ‚Wir‘ trennt. [...] Es geht also nicht nur um die Tatsache von Differenz überhaupt, sondern auch um die Frage, welche Intention mit der Feststellung von Unterschieden verknüpft sind, d.h., inwiefern sie der Exklusion und der symbolischen Grenzziehung dienen“ (Shooman 2014 : 127).

3.4 Intersektionalität und postkoloniale Theorie

Im vorliegenden Kapitel werden die Begriffe der Intersektionalität und Diversität thematisiert. Zuerst wird die Wichtigkeit des Begriffs der Intersektionalität betont, da dabei verstanden wird, dass

„soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen“ (Walgenbach 2012: 81).

Parallel zum Begriff der Intersektionalität, dem es um die Wechselwirkungen der Kategorien geht, steht der Begriff der Diversität gegenüber:

„Diversitätsbewusste Perspektiven thematisieren Diversität als ein Merkmal von allen Menschen und machen deutlich, dass alle – wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise – mit ‚Einteilung‘ entlang von Kategorien wie soziale Klasse/Schicht, Ethnie/Nation/Kultur, Geschlecht/sexuelle Orientierung, Generation/Alter,

Gesundheit/Orientierung, Generation/Alter, Gesundheit/Behinderung usw. zu tun haben” (zit.n. Leiprecht 2008 in Nohl 2006: 18).

3.4.1 Das Konzept der Intersektionalität

Kultur kann so nicht mehr als auf eine bestimmte Ethnizität bezogene Kultur verstanden werden, sondern muss mehrdimensional betrachtet werden (ebd.: 131). Es stellt sich die Frage, ob es neben der Ethnizität auch andere Dimensionen gibt, die die Struktur einer Gesellschaft beeinflussen. Im Kontext der feministischen Forschung tauchen solche Fragen in Bezug auf Geschlechterverhältnisse auf. Dazu gehört die Frage, ob es ausreichend ist, soziale Beziehungen als Gegensatz zwischen den Geschlechtern zu betrachten (ebd.: 131). Dass Diskriminierung in mehrere Richtungen verlaufen kann, zeigt die Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw (2013: 40) an einem Beispiel:

„Ähnliches gilt für eine schwarze Frau, die an einer Kreuzung verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein” (ebd.:131).

Crenshaw nennt dieses Problem „Intersektionalität“. Sie führte den Begriff der intersectionality bereits 1989 ein, der zunächst jedoch nur in politischen Kontexten verwendet wurde. Sie entwickelte den Begriff anhand juristischer Fallanalysen, die zeigten, dass amerikanische Antidiskriminierungsgesetze entweder schwarze Männer oder *weiße* Frauen unterstützen. Dieses Konzept der mehrfachen Unterdrückung beschreibt, „wie Frauen gleichzeitig als Frauen und zum Beispiel als Schwarze Arbeiterklassen-, lesbische oder koloniale Subjekte positioniert sind“ (Phoenix/ Pattynama 2006: 187, Crenshaw 1989: 148ff., 60-63). Das Modell von Crenshaw zeigt, dass Unterdrückung auch von einer Form der Diskriminierung zu einer anderen übergehen kann. Das bedeutet, dass man nicht nur als Frau, sondern auch als Arbeiterin machtlos sein kann.

Für Lutz (2001: 238) ist es jedoch nicht genug nur „Race, Class & Gender“ zu berücksichtigen, sondern sowohl die „Selbstpositionierung“ von Menschen, als auch ihre Fremdpositionierung, da diese Aspekte noch mehr Differenzlinien umfassen. Sedef Gümen (1996: 80) deutet auf die „Verflechtung von Ethnisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozessen“ an. Dabei geht es um konkrete „Ein- und

Ausschließungsprozesse im Sinne von Definitions-, Zuschreibungs- und Differenzierungsprozessen in historisch spezifischen Kontexten“ (ebd.: 86; vgl. auch Lenz 1996: 216). Beispielsweise wird die Figur der unterdrückten türkischen Frau mit Kopftuch in Deutschland als eine Zuschreibung verstanden. Es stellt sich die Frage, ob verschiedene Unterdrückungsformen unabhängig voneinander bekämpft werden können oder ob sie sich stets miteinander verflechten (vgl. Somersan 2004: 83). Nun fragte man sich, wie sich die Differenzlinien sinnvoll festlegen lassen?

Gabriele Winker und Nina Degele (2009) plädieren dafür, Intersektionalität auf verschiedenen Ebenen des Sozialen zu untersuchen; was neben expliziten Positionierung auch habitualisierte und implizite Aspekte beinhalten kann. Habitualisiertes Wissen in Milieus und Lebenswelten ist mehrdimensional, das heißt nach Geschlecht, Generation, Religion, Migration, Alter und anderen Differenzlinien zu unterscheiden. Selbst da, wo sich Menschen als „Alte“, „Reiche“ oder „Frauen“ explizit selbst etikettieren, können ihrer zugeschriebenen Lebensweise mehrere Kulturdimensionen unterstellt werden (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 15-36).

Eine Berücksichtigung der Diversität darf jedoch nicht zu einer wechselseitigen Stereotypisierung der Kategorien Geschlecht, Ethnizität, Religion und anderen führen, weil dies unter Umständen eine Einschränkung individueller Handlungsmöglichkeiten zur Folge hätte (vgl. Hormel/Scherr 2009: 54f.).

3.4.1.1 Intesektionalität im deutschsprachigen Raum

In der Bundesrepublik Deutschland entwickelten sich in den achtziger Jahren die ersten kritischen Ansätze und Debatten zum Intersektionalitätskonzept, das unter anderem *schwarzen* und jüdischen Feministinnen, Migrantinnen und solche, die als körperlich behindert markiert werden, berücksichtigt. Im Gegensatz zu Deutschland begann die Debatte in Österreich erst in den neunziger Jahren (Fuchs/ Habinger 1996: 7). Die ersten Frauenbewegungen haben Auseinandersetzungen, die Unterschiede zwischen Frauen aufgrund von Klassen betonen (Walgenbach 2007: 25f). Begriffe wie „doppelte Vergesellschaftung“, „Mehrfachunterdrückung“ oder „Doppeldiskriminierung“ leiteten die Diskussion.

„Gemeinsam machten Schwarze Frauen, Migrantinnen, Jüdinnen, Lesben und Frauen mit Behinderungen in der BRD die Erfahrung, dass sie im feministischen *Mainstream* als, die ‚Anderen‘ repräsentiert und verobjektiviert wurden“ (Walgenbach 2012: 9). Nach der Analyse

schwarzer Feministinnen können sowohl Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf Rassismus und Sexismus als auch ihre gegenseitige Verflechtung bezüglich Geschlechterstereotypen festgestellt werden (z.B. Oguntoye/ Opitz/ Schultz 1992: Seite, Kraft 1990: Seite, Walgenbach 2012: 5). Die Intersektionalitätsdebatte im deutschsprachigen Raum verpasste jedoch den Anschluss an postkoloniale Theorien (Castro Varela/ Dhawan 2009: 317ff.). Da sie das System internationaler Arbeitsteilung und Diskriminierung benachteiligte, wird der deutschen Intersektionalitätsdebatte Eurozentrismus vorgeworfen. (ebd.).

3.4.1.2 Kritik am Konzept der Intersektionalität

Bezüglich der Kategorien wie *Rasse* und Gender macht Wagenbach darauf aufmerksam, dass „die Metapher der Straßenkreuzung [...] suggerieren (könnte), dass die Kategorien Gender und Race vor (und auch nach) dem Zusammentreffen an der Kreuzung voneinander getrennt existieren“ (Walgenbach 2012: 18). Um eine Trennung dieser Kategorien zu vermeiden, entwickelte sie zusammen mit Kolleg_innen der Humboldt-Universität zu Berlin „interdependente Kategorien“ (Walgenbach 2012). Das Ziel dieses Begriffs ist es zu zeigen, dass es nicht nur eine Kategorie gibt, sondern es unmöglich ist, die eine Kategorie ohne die anderen zu analysieren und sich deren Wechselwirkung ständig verändert (El-Tayeb nach Walgenbach 2012: 19). Gutiérrez Rodríguez meint hingegen, dass wir „innerhalb der sozialen Strukturen nicht einfach als Frau, sondern als differenzierte Kategorie wie Arbeiterin, Bäuerin, Migrantin [existieren]. Jede Geschlechterkonfiguration hat ihre eigene historische und soziale Spezifik“ (Rodríguez nach Walgenbach 2012: 19).

Da der Terminus Intersektionalität auf etwas Selektierendes in den Kategorien hindeuten könnte, wird der Begriff der „Interdependenz“ eingeführt (z.B. Weiß et. al 2001: 22, Lorey 2006, 62; El-Tayeb 2003: 129). Das Präfix „inter-“ bedeutet „zwischen“ und Dependenz „Abhängigkeit“. „Interdependenz“ bedeutet also gegenseitige Abhängigkeit. Intersektionalität fokussiert sich auf bestimmte Sektionen und isolierte Konzepte. Die Beziehungen von Ungleichheiten werden in den Vordergrund gestellt. Soziale Kategorien werden als interdependent konzeptualisiert, somit werden Kategorien wie Klasse, Ethnizität und Sexualität als interdependente Kategorien gedacht (Walgenbach et al. 2007: 9).

Das zentrale Problem der Intersektionalitätsdebatte liegt in der Frage, wer zu den unterdrückten sozialen Gruppen anhand welcher Kriterien gezählt wird. Die Verflechtung

verschiedener Formen der Ungleichheit bedurfte einer Analyse, die in den 1970er Jahren vollzogen wurde und vor allem *Rasse*, Klasse und Geschlecht als Analysekriterien beinhaltete. Die Studie ergab, dass Frauen auf mehreren Ebenen unterdrückt werden, beispielsweise auf der Geschlechtsebene, als rassistisch markierte andere und aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit (vgl. Winker/ Degele 2009: 11f). Im Gegensatz zu Religion oder Beruf wird Geschlecht als Identitätskategorie bezeichnet, die genau wie *Rasse* als naturgegeben erscheint (ebd.: 20). Der Begriff *race* wird im Deutschen oft durch Ethnizität übersetzt, um kulturelle Differenzen oder religiöse Überzeugungen besser zu beschreiben (ebd.: 14).

3.4.2 Postkoloniale Theorie

Die von Said 1978 veröffentlichte Studie „Orientalism“ wird als Gründungsdokument der *postkolonial studies* betrachtet (Castro Varela/ Dhawan 2005: 29). Mit Hilfe einer Diskursanalyse arbeitete er heraus, wie der „Orient“ von den westlichen Kolonialmächten als Gegenpol zum zivilisierten, maskulinen Westen entwickelt wurde. Der „Orient“ wurde als primitiv, feminin und irrational beschrieben (Dietrich 2007: 32). Said zeigte damit, wie „der koloniale Diskurs die kolonisierten Subjekte und Kolonisatoren gleichermaßen produziert hat“ (Castro Varela/ Dhawan 2005: 32). Heutzutage erscheint der „Orient“ zeitlos und homogen vor, wohingegen der „Okzident“ als „normal“ und dynamisch angesehen wird (Said 1978: 40). Das erschaffene Wissen über „rückständige, unterwürfige Orientale“ (ebd.) wurde im Zuge des westlichen Dominanzverhältnisses anerkannt und hegemonial. In diesem Zusammenhang weist Said auf einen wichtigen Aspekt hin, nämlich, dass erst die Konstruktion eines kolonisierten anderen zu einer *weißen* Zivilisation befähige (Dietrich 2007: 32). Die theoretischen Ansätze der postkolonialen Studien sind vor allem im anglo-amerikanischen Raum präsent.

Das Adjektiv „postkolonial“ beziehungsweise das Präfix „post-“ bezieht sich auf die Zeit *nach* dem Kolonialismus. Die postkoloniale Theorie und Kritik spricht über rassistische Prozesse der Subjektivierung und Objektivierung sowie über dadurch entstandene Macht- und Wissensstrukturen postkolonialen Gebieten (Steyerl/Gutiérrez Rodríguez 2012: 10). Für Gutiérrez Rodríguez bezieht sich das Präfix auf „ein komplexes theoretisches Gebäude, erwachsend aus dem Dreieck Marxismus [...], Poststrukturalismus [...] und Feminismus“ (Gutiérrez Rodríguez 2012: 19).

Postkoloniale Theorien veränderten die Perspektive auf hegemoniale, gesellschaftliche Dynamiken und bilden somit eine wichtige Grundlage für das Verständnis der *Critical Whiteness Studies* bzw. der Kritischen Weißseinsforschung. Dem Adjektiv „postkolonial“ wurde die Bedeutung einer linearen historischen Entwicklung zugeschrieben.²⁰ Dies wird anhand einer interdisziplinären Kritik, die die Vorgänge rassifizierter Subjektivierung und Objektivierung beschreibt, deutlich. So wird die Verbindung zwischen Wissen, Macht, Kolonialismus und Rassismus wahrnehmbar, die wiederum in einer „Dekonstruktion von Wissens- und Wahrheitsproduktionen“ mündet (Steyrerl/Gutiérrez Rodríguez 2003: 8).

Postkoloniale Diskurse haben die Kommunikations- und Denkweisen weltweit nachhaltig beeinflusst. Innerhalb der postkolonialen Theorie gibt es kein einheitliches Paradigma. Es gibt „antiimperialistische, feministische, neo- und postmarxistische, poststrukturalistische und psychoanalytische Positionen“ (Ha 2007: 47). Jedoch lassen sich in allen Ausprägungen der postkolonialen Theorie starke Einflüsse des Marxismus und des Poststrukturalismus vorzufinden (Castro Varela/Dhawan 2005: 8).

Stuart Hall (2002) weist darauf hin, dass die einzelnen Systeme der Kolonialisierung als ein Zusammenhang von Macht und Wissen gesehen werden können. So kann sich der gewalttätigen Repräsentation des anderen und der Bedeutung für die Konstruktion eines europäischen Selbst gewahr werden (237f.).

3.4.2.1 Feministischer Postkolonialismus

In diesem Kapitel werden die fundamentalen Konzepte und theoretischen Weiterführungen des feministischen Postkolonialismus thematisiert. Um strukturelle Zusammenhänge postkolonialer Gesellschaften zu analysieren, beziehen sich die meisten feministischen postkolonialen Theorien auf eine intersektionale Perspektive. Dabei werden auch die Kategorien *Rasse* und *Geschlecht* als sich gegenseitig verstärkende Ausschlussmechanismen im Kolonialismus berücksichtigt. Nach Wetterer gab es in den Kolonien viele Gesellschaften, die vor der Kolonialisierung fast überhaupt nicht durch die Kategorie *Geschlecht* oder anders als das westliche System gegliedert waren (Wetterer 2004: 124). Er macht darauf aufmerksam, dass *Geschlecht* in den ehemaligen Kolonien einen explizit entwerfenden

²⁰ In Edward Saids *Orientalism* (1978/1995) findet die Wahrnehmung der marginalen, also nicht bedeutsamen Beteiligungen an der Kolonialgeschichte deutschsprachiger Regionen statt, in der er eine Analyse des deutschen Orientalismus auffasste (ebd., S. 17ff.).

Charakter hat und, im Gegensatz zu westlichen Konzeptionen, keine naturalistische Merkmale aufzeigt (Wetterer 2004: 123).

Das Fehlen des Unterscheidungsmerkmals Geschlecht kann man am Beispiel der Yorùbá²¹ in Afrika (Oyěwùmí 2005) abbilden, die kein soziales Geschlecht kennen, sondern ihr Leben am Prinzip der Seniorität organisieren. Sie kritisiert jedoch die Äußerung westlicher Theoretiker_innen und Feminist_innen, die die Yorùbá als eine durch Geschlecht strukturierte Gesellschaft wahrnehmen: „Yet another case of Western dominance in the documentation and interpretation of the world“ (Oyěwùmí 2005: 99f.). Feministische postkoloniale Analysen verdeutlichten, dass die Fixierung des westlichen Geschlechtermodells in den europäischen Kolonien eine wesentliche Grundlage des rassistischen und kapitalistischen Kolonialsystems war. Um diese Machtverhältnisse zu analysieren, bedarf es einer intersektionalen Herangehensweise, die die Konstrukte Geschlecht und *Rasse* nicht getrennt voneinander betrachtet, aber auch andere Faktoren wie zum Beispiel Sexualität, körperliche Fähigkeiten und auch Klasse mit einbezieht.

Eine Gemeinsamkeit von Postkolonialismus und Feminismus besteht darin, dass sie sich beide mit marginalisierten Gruppen, die keine Stimme haben, beschäftigen. Beide Theorien wollen somit Menschen sichtbar machen und eine Stimme verleihen, die sonst nur schwer die Möglichkeit dazu haben (Brandscheidt 2010: 3). Allerdings herrscht auch Kritik aus postkolonialer Richtung am westlichen Feminismus. Neben der Sexualisierung nicht-weißer Frauen existiert auch ein Diskurs der Viktimisierung, wie Mohanty mit der „Dritte-Welt-Frau“ beschreibt (Mohanty 1988: 149-162). Erst durch die westliche Darstellung der „Dritten-Welt-Frau“ als Opfer kann die westliche, weiße Frau als modernes, emanzipiertes Subjekt beschrieben werden (Gutiérrez Rodríguez 2012: 25).

Feministische postkoloniale Analysen zeigte auf, dass die Verwurzelung des westlichen Geschlechtermodells in den europäischen Kolonien eine Grundlage für das rassistische und kapitalistische Kolonialsystem des Westens darstellte. Dessen Auswirkungen sind in den Lehrwerken heute noch erkennbar. Die Analyse von „Deutsch als Zweitsprache“-Lehrwerken kann aufklären, ob einige dieser kolonialistischen Wissensbestände in aktuellen österreichischen Lehrwerken nach wie vor vorhanden sind (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2012: 21). Um die Machtverhältnisse zu analysieren, ist es notwendig eine intersektionelle

²¹Yorùbá waren eine durch Geschlecht strukturierte Gesellschaft in Afrika. Kólá Abímólá (2005): Yorùbá Culture, a philosophical Account, Great Britain, iróko Academic Publishers

Perspektive einzugehen, die die Konstrukte Geschlecht und „Rasse“ nicht getrennt voneinander betrachtet.

4. Methodik

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgangsweise der Untersuchung vorgestellt. Dabei handelt es sich um eine Lehrwerkanalyse anhand ausgewählter Key Incident-Analysen.

4.1 Lehrwerke und Lehrmaterialien

Lehrwerke beziehungsweise Lehr- und Lehrmaterialien dienen dazu, Lernen zu fördern. Lehrmaterialien können als Ergänzung zum Unterricht, aber auch als kurstragende Materialien verwendet werden (Krumm 2001: 1215, Krumm nach Rösler und Skiba 198). So beinhalten sie Lernziele und Lernstrategien sowohl im Bereich der Grammatik, als auch im Bereich des interkulturellen Lernens.

Einen zentralen Zugang zu fremden Kulturen erlangt man in Lehrwerken über Texte und Bilder. Sie übermitteln Informationen und Werte der Zielkultur. In den interkulturellen Lehr- und Lernzielen gewinnen gerade literarische Texte an Bedeutung (vgl. Mummert 2006 nach Krumm: 1216).

Ein Lehrwerk besteht aus einem Lehrbuch und folgenden Teilen:

- Lehr- und Lernmaterialien als schriftliches Material
- Audio-, visuelle und audiovisuelle Medien

Ein Lehrbuch hingegen ist ein Druckwerk mit einem festen didaktischen und methodischen Konzept (vgl. Neuner 2003: 399). Lehrwerke bieten einen einheitlichen Einblick in die fremde Kultur, aber auch in die Zielsprache des Ziellandes. Aus diesem Grund üben Lehrwerke folgende Funktionen aus:

- Sie beeinflussen den Unterrichtsverlauf, seine Unterrichtsphasen, die Sozialformen usw.
- Sie legen fest, welche Lernziele eingesetzt werden, sowie welche Testverfahren einsetzbar sind (Neuner 1994: 8).

4.1.1 Funktion von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

In einem Sprachkurs muss für den reibungslosen Unterrichtsablauf ein soziales Miteinander geschaffen werden. Dem Lehrwerk kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu. Krumm und Ohms-Duszenko (2001: 1029-103) nennen folgende Funktionen des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht:

- Lehr- und Lernziele

In einem Lehrwerk werden die Lehr- und Lernziele nach bestimmten Curricula durch- und umgesetzt. Das betrifft sowohl den Bereich der Grammatik, als auch Kommunikationsstrategien und interkulturelles Lernen. In der Erwachsenenbildung kommt ein Curriculum selten vor. Das Lehrwerk ist daher ausschlaggebend, weil ihm die Rolle des Lehrplans zukommt.

- Lerninhalte

Um einen Zugang zur fremden Sprache und Kultur zu bekommen, müssen die Texte und Themen in den Lehrwerken bestimmen, in welchen Situationen die Zielsprache erlernt wird (vgl. Krumm 2010: 1216). Die Lerninhalte müssen aktuell und authentisch sein, was für ein Lehrwerk schwer umsetzbar ist. Die Internetrecherche oder selbsterstellte authentische Materialien können dieses Lernziel jedoch erfüllen.

- Lernenden

Die Interessen der Lernenden werden in den Lehrwerken oft vernachlässigt oder nicht berücksichtigt. Der Begriff der „Lernerautonomie“ wurde in den 1990er Jahren zum Thema. Mit dem Autonomiekonzept ging man davon aus, dass die Lernenden selbständiger arbeiten sollen.

- Lernmethoden in den Lehrwerken

In den Lehrwerken herrschen verschiedene Methoden zum Fremdsprachenerwerb vor (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993: 17):

- Texte (Auswahl und Gestaltung der Texte)
- Grammatik (Darstellung)
- Übungen (Typen und Phasen)
- Lektionsaufbau (Einführung, Übung, Anwendung)

- Lernprogression (Kombination der Lernziele)

4.2 Lehrwerkanalyse und (kritische) Lehrwerkforschung

In der Analyse von Lehrwerken im Bereich DaF/DaZ sind meistens entweder empirisch-quantitative oder hermeneutisch-qualitative Forschungsmethoden vertreten. Diese Methoden schaffen einerseits Klarheit und Verständlichkeit, können durch ihre quantitativen Messungen, die Gegenstände nur oberflächlich thematisieren, jedoch keine impliziten Inhalte ergreifen. Diesbezüglich werden die Analysen mittels Kriterienkataloge durchgeführt, mit denen versucht wird, objektiv zu bleiben (Ucharim 2011: 7).

Ein Lehrwerk kann entweder synchron oder diachron analysiert werden. Aufgabe der Lehrwerkkritik ist es neben den Lernzielen auch „ein valides Raster von Beurteilungskriterien zu entwickeln, die Beurteilung eines Lehrwerks nach den festgelegten Kriterien vorzunehmen und Empfehlungen zum Einsatz des Lehrwerks unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen zu erarbeiten (Neuner 1994: 17).

In der Lehrwerkforschung wird die hermeneutisch-qualitative Methode verwendet. Hermeneutisch-qualitative Verfahren versuchen durch einen analytisch offenen Blick hinter die Oberfläche zu schauen, um auf implizite Aussagen, Kohärenz und Handlung Rücksicht nehmen zu können. Ähnlich wie in der Schulbuchforschung spielt beim Aufbau der Lehrwerke „ein normativer Gegenstand [...], dem (erwünschte) Wirkungen wie etwa Aufklärung oder Objektivität der Inhalte zugerechnet werden“ (Höhne 2003: 12ff.) eine Rolle. Eine objektive Beurteilung der Lehrwerke ist in den diskursanalytischen Ansätzen schwer zu finden (vgl. Ucharim 2011: 132ff.).

Neuner (1994: 13) nennt sechs Faktoren, die bei der Gestaltung der Lehrwerke wichtig sind:

- fremdsprachenlerntheoretische Erwägungen als konstruktive,
- sprach- und textwissenschaftliche und auch landeskundliche Faktoren als analytische,
- soziale Rahmenvorstellungen zu Schule und Lehrwerk als fachspezifische Faktoren
- Lehrpläne als institutionelle,
- didaktisch-pädagogische Konzepte als reflexive,
- Umfang des Lehrwerks als materielle Bedingungen.

Die Lehrwerkforschung bezieht sich auf die Funktion von Lehrmaterialien im Lernprozess (vgl. Neuner 2003: 400). Nach Heindrich et al. (1980: 149f.) lassen sich drei Arten der Lehrwerkforschung unterscheiden:

- die spekulative Lehrwerkkritik: wird in Form von Rezensionen und Gutachten von Fachdidaktiker_innen geprüft
- die quantitative Lehrwerkforschung: die Daten aus den Lehrwerken werden erfasst und verglichen
- die empirische Lehrwerkforschung: die Lehrwerke werden anhand ihrer Effektivität überprüft

Eine Verbindung aus allen drei Stufen für eine quantitative Analyse wie in dieser Arbeit hätte keinen Erfolg erbracht. Im Rahmen dieser Arbeit wird untersucht, inwieweit die ausgewählten Lehrmaterialien für die Zielgruppe geeignet sind und ob in den ausgewählten Kapiteln heteronormative Geschlechterbeziehungen Stereotype abbauen oder implizit Konflikte hervorrufen. Es werden jene Elemente aus den Materialien identifiziert und entnommen, die der Forschungsfrage entsprechen und anhand einer Key Incident-Analyse interpretativ analysiert und kontextualisiert. Mit der Methode der Key Incident-Analyse werden die Stellen aus den Lehrmaterialien entnommen, die rassifizierte Markierungen aufweisen und Verbindung zu theoretischen Bezügen erarbeitet. Anhand dieses Analyseschemas identifiziert der Forschende zunächst die Key Incidents, beschreibt sie und stellt sie in Beziehung zu anderen Key Incidents.

Die (kritische) Lehrwerkforschung entwickelte sich im deutschsprachigen Raum zuerst in den sechziger beziehungsweise in den siebziger Jahren. Im außerschulischen Bereich, also in der Erwachsenenbildung, kam es zur Entwicklung von Kriterienkatalogen, wie zum Beispiel dem „Mannheimer Gutachten“ (Engel 1977, 1979: 9ff.). Daraufhin folgte das Gutachten des „Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ (Barkowski u.a.1982) sind. Das „Mannheimer Gutachten“ operierte im Bereich der Linguistik, Didaktik und Landeskunde, das des „Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ hingegen im Bereich der Anpassung der Lehrwerke an die Zielgruppe Arbeiter_innen mit Migrationshintergrund. Kulturelle und landeskundliche Aspekte wurden im „Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Fach Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern“ bearbeitet (Krumm 1994b: 101). Landeskunde spielt eine wichtige Rolle in der

Lehrwerkanalyse, da sie ein Landesbild vermittelt. Die Frage wird gestellt in welcher Form ein Lehrwerk die Realität des Ziellandes präsentiert (vgl. Wegner 1999 Kapitel 1)²².

Heuer und Müller unterstützen die Entwicklung einer wissenschaftlichen Lehrwerkkritik (vgl. Heuer und Müller 1973, 1975; Neuner 1979). Sie erstellten 1973 eine Grundlage zur Erforschung der kritischen Auseinandersetzung mit Lehrwerken. Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse untersuchen das Lehrwerk als Produkt und versuchen unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Ziele in einer hermeneutischen²³ Lehrwerkanalyse zu erfassen. Die Lehrwerkkritik kennzeichnet sich durch die Analysekriterien, die sich auf unterschiedliche Lerngruppen beziehen. 1979 wurden von der Arbeitergruppe im Rahmen des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer_innen Kriterien entwickelt. Die Gruppe führte eine Überprüfung von Lehrwerken für den Unterricht mit Arbeitsmigrant_innen durch und legte ein Lehrwerkgutachten vor (vgl. Barkowski et al. 1980 nach Krumm: 1219).

Die Lehrwerkkritik versucht die Auswahl der Kriterien und ihre Anwendung in Materialien umzusetzen, selbst wenn sie dabei eine subjektive Interpretation darstellt. Subjektive Erfahrungen können blind machen, deshalb ist es notwendig, Lehrwerke unabhängig von der praktischen Untersuchung auf die Überlappung mit didaktischen Konzepten zu überprüfen (vgl. Krumm 2001: 1218).²⁴

Das Thema Interkulturalität wird auf Grund von Globalisierungsprozessen auch in Lehrwerken immer präsenter, denn die „Internationalisierung und Globalisierung vieler Bereiche unserer Gesellschaft schreiten ständig voran“ (Thomas 2005-2007: 9). Heutzutage ist das Thema der Multi- und Interkulturalität Bestandteil jener Deutschkurse geworden, die für *Diversity* und Toleranz plädieren, um Stereotype, Kulturkonflikte und Rassismus abzubauen. Dies war jedoch nicht immer der Fall:

„Wer sich von dreißig Jahren mit interkultureller Kommunikation beschäftigen wollte, hatte Schwierigkeiten, Literatur dazu zu finden. Heute ist dies anders, denn inzwischen

²²In: Helbig,G./Götze,L./Henrici,G./Krumm, H.-J. (2001): Deutsch Als Fremdsprache, Band 2 (Hrsg.), Berlin, S. 1035

²³„Hermeneutisch“ bedeutet, dass die Gutachter_innen plausible Gründe für die Feststellung der Kriterien anführen können, wobei sie sich nicht auf ein übergreifendes Ordnungssystem beziehen (vgl. Krumm 1982: 2).

²⁴Vgl. die Kritik an einer „spekulativen Lehrwerkkritik“ bei Heindricks et al. 1980: 149f..

ist es fast schon Mode geworden, sich mit Aspekten interkultureller Kommunikation zu beschäftigen“ (Apeltauer 2002: 1 in Kindl 2014: 3).²⁵

4.2.1 Feministische Schulbuchforschung

Seit den siebziger Jahren wurden feministische Schulbuchanalysen durchgeführt, deren Fokus vor allem auf der Darstellung des Frauenbildes in den Lehrwerken lag. Ziel war es, patriarchale Ebenen und Bilder, die Unterrepräsentation der Frau und die Wirkung der Diskriminierung von Mädchen in der Schule offenzulegen. Diskriminierungen auf Grund von Klasse und Rassismus wurden zunächst nicht thematisiert. Damit war der Ansatz noch kein intersektionaler. Brehmer (1982: 14) entwickelte die erste Analyse mit einer sozialkonstruktivistischen Auffassung von Geschlecht und kam zu folgenden Ergebnissen:

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

Fichera (1989) stellte ebenfalls fest, dass Schulbücher Frauen und Männer einseitig repräsentieren, wobei Männlichkeit explizit als überlegen dargestellt wird. Sie beschäftigte sich als erste mit der Frage der Darstellung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen (Frauen) in ihrem Kriterienkatalog. 1996 führte sie eine Studie durch, in der sie feststellte, dass Sexismus in Schulbüchern häufig vorzufinden ist (Fichera 1996: 21f). Hunze (2003:80) schreibt diesbezüglich in ihrem Artikel, dass „die Forderung nach einer durchgängig gleichberechtigten Darstellung der Geschlechter im Schulbuch [...] nicht erfüllt [ist]“.

Es gibt zwei Untersuchungen, die sich mit der Situation in Österreich beschäftigen:

- die, die zuerst in Österreich 1999 vom Verband Wiener Volksbildung durchgeführt wurde und
- die, die von Kreysler-Kleemann/Schuster 1999 herausgegeben wurde.

²⁵Vgl. dazu: Kindl, Rosa (2014): Lehrwerkanalyse und -vergleich aus Sicht der interkulturellen Sprachdidaktik. München: GRIN-Verlag.

Es wurden Lehrwerke in den Fächern Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch „zu Fragen geschlechtersensibler Rollenvermittlung und geschlechtergerechten Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht an Wiener Volksschulen“ untersucht und festgestellt, dass weder eine geschlechtergerechte Kommunikation, noch Aspekte geschlechtergerechter Pädagogik vorkommen (Kreysler-Kleemann/Schuster 1999: 253). Die aktuellste Studie (2007) wird von Markom und Weinhäupl mit dem Titel „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“ herausgegeben. Die Autor_innen beziehen sich auf das Konzept der Heteronormativität, um auf die Leerstellen in Bezug auf nicht-heteronormative Identitäten hinzudeuten. Die Studie zeigt: „[D]ie AutorInnen von Schulbüchern unterlassen es weitgehend, die Rolle und Position von Heterosexualität zu reflektieren. Damit folgen sie der heteronormativen Tradition und legen diese implizit fest.“ (Markom/ Weinhäupl 2007: 171).

4.3 Key Incident-Analyse

Die folgende Untersuchung wird mit der Methode der Key Incident-Analyse bearbeitet. Es werden verschiedene Key Incidents, die auf den ersten Blick unsichtbare Kategorien der rassialisierten heteronormativen Geschlechter- und Interkulturellenbeziehungen repräsentieren, ausgewählt. Dann werden genau jene Sequenzen interpretativ analysiert, die diskursive Elemente rassialisierender Konstruktionen enthalten. Entscheidend dabei sind die Textpassagen, in denen sich rassifizierte Differenzmarkierungen wiederholen.

„Key“ hat nach Wicox (1980: 9) folgende Bedeutung: „Key Incident is key in that it represents concrete instances of the working of abstract principles of social organization“. Erickson (1977) sagt, dass ein Key Incident, „das Allgemeine im Spezifischen, das Universale im Konkreten“ offenbaren sollte, indem es die Funktion des Emblems bekommt. Er betont jedoch, dass es einen Zusammenhang zwischen den beiden gibt, der den Menschen moralische Lektionen geben soll.

Ein Emblem hat eine *pictura* (eine Radierung oder ein Holzdruck) und ein *lemma/inscriptio* (eine Überschrift, zum Beispiel ein Sprichwort oder Zitat), das oft in Form eines Sprichworts oder eines Zitats gemeinsam mit der *pictura* ein „Geheimnis“ bildet. In Form eines Epigramms bekommt man spezifisches, universales Wissen. Die Überschrift ist das Lemma, die Analyse und die Interpretation sind das Epigramm. *Pictura* ist somit nicht die Wirklichkeit, sondern eine Repräsentation der Wirklichkeit, wobei sie nicht die ganze Wirklichkeit abbildet, sondern eine vereinfachte. Der Leser entscheidet, wie er das Emblem

benutzt und zur neuen Definitionen der Wirklichkeit führt. Wilpert (1969: 204) beschreibt den Gebrauch des Emblems folgendermaßen:

„Der Gebrauch des Emblems beruht auf der Überzeugung, das Weltgeschehen stecke voller aufdeckbarer heimlicher Verweise, verborgener Bedeutungen und verkappter Sinnbezüge, und auf der Vorstellung vom Verweischarakter alles Sichtbaren auf einen höheren, inneren, prinzipiellen Sinn der Weltordnung.“



(Abbildung 2)²⁶

Die oben aufgeführte Abbildung ist ein Beispiel für ein Emblem, das von Jacob Cats (1577-1660), einem bekannten niederländischen Künstler aus dem 17. Jahrhundert, geschrieben und vom Radierer Adriaan van de Venne (1589-1665) gemacht wurde (Bosch 1960: 84-87). In der *pictura* offenbart uns Cats (1577-1660)²⁷ ein „Geheimnis“, das sich in einer abstrakten *lemma/inscriptio* verflechtet und ein gemeinsames Rätsel in einem *subscriptio* (längere Unterschrift) aufgibt. Dieses „Geheimnis“ soll uns eine Lektion im Bereich der Liebe, des Bürgersinns und der Religion erteilen. Cats versucht das Geheimnis zu fangen und dadurch ein Rätsel zu lösen, das in ein *subscriptio* aufgelöst wird. Das *inscriptio* im Bereich der Liebe lautet dann „Stillstehen bewegt“ und die *pictura* ist dann keine Wirklichkeit, sondern eine Repräsentation der Wirklichkeit. Die *pictura* bildet auch nicht die ganze Wirklichkeit ab, sondern ist ihre Reduzierung: „Die ‚ganze‘ Wirklichkeit, reduziert zu einem Abbild der Wirklichkeit, belastet mit einem Geheimnis, das analysiert und interpretiert und von anderen Beweisen unterstützt werden kann“ (Kroon/ Sturm 2002: 110). Anhand dieser Emblem-

²⁶Kroon, Sjaak; Sturm, J. (2002): Key Incident Analyse' und 'internationale Triangulierung' als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung, Tilburg University, S. 96-111 <https://pure.uvt.nl/ws/files/817101/keyincident.pdf>, Aufruf vom 07.09.2017

²⁷ Niederländischer Künstler aus dem 17. Jahrhundert

Analyse lässt sich nun konstatieren, ob der Key eine Repräsentation der Wirklichkeit ist, die „einen Schlüssel zur Entschlüsselung der Wirklichkeit“ (ebd.) darstellt, und somit die Geheimnisse hinter dem Key Incident enthüllt.

5. Untersuchung

In der folgenden Untersuchung werden diejenigen Textpassagen, die auf rassifizierte Differenzmerkmale hindeuten, beschrieben und mit den anderen Incidents verglichen. Die Key Incidents werden identifiziert, woraufhin ihnen, wie bereits erwähnt, ein emblematischer Charakter zugeschrieben wird. Das geheime, „versteckte“ Wissen kann dann anhand einer *subscriptio* oder eines Epigramms gelöst werden (Kroon/ Sturm 2002: 109f). Mit Hilfe von emblematischen Schemata werden fünf Key Incidents, die die angeführten Aspekte der heteronormativen Geschlechterbeziehungen und kulturelle Unterschiede implizit (rassialisierend) darstellen, herausgesucht. Unter dem Aspekt der kritischen Diskursanalyse werden die rassifizierten Kategorien angeführt und analysiert. Jene Key Incidents, die mit einer *pictura* markiert wurden, werden anschließend mit einer Überschrift/*inscriptio/lemma* kombiniert. Dementsprechend auch der Text als Epigramm analysiert, um die „versteckte“ Bedeutungen des (weißen) Wissens zu entschlüsseln.

In meiner Arbeit möchte ich auf die Aspekte Klasse, *Rasse* und Geschlecht aus einer feministisch-postkolonialen Perspektive in DaZ-/DaF-Lehrwerken näher eingehen. Anhand ausgewählter Sequenzen aus den Materialien wird analysiert, wie Frauen und Männer zum Beispiel in familiären Verhältnissen, Lebensformen oder Berufen abgebildet, welche Charakteristika ihnen zugeschrieben und ob sie anhand dieser (implizit) diskriminiert werden.

Für die Analyse werden aus den Lehrmaterialien „Mitreden A2-B2“ Ausschnitte mit interkulturellen Übungen entnommen. Bei „Mitreden A2-B2“ handelt es sich um aktuelle Lehrmaterialien, die vom Klett-Verlag im Kontext der Landeskunde für Flüchtlingskurse erschienen sind. Die vorliegende Key Incident-Analyse grenzt sich damit von traditionellen Lehrwerkanalysen ab.

Im nächsten Schritt der Untersuchung wird sich mit einer Feinanalyse der ausgewählten Sequenz beziehungsweise der Key Incidents befasst. Dazu werden die Key Incidents mit Bildern und Texten angeführt. In der Feinanalyse wird sich den drei Diskurselementen gewidmet, die wiederum in drei große Themenbereiche gegliedert werden:

1. Personen- und Bildbeschreibung/Geschlechterrollen
2. Familie/Beziehung Mann und Frau
3. Interkulturelle Beziehung/Migration

Darüber hinaus wird eine Text-Bild-Analyse gemacht, die auch sprachliche Mittel und inhaltliche Aussagen berücksichtigt.

Die Darstellung der Personen in den Lehrmaterialien von „Mitreden“ spielt eine wichtige Rolle für den Fremdsprachenunterricht. Die Bildbeschreibung ist umso wichtiger, da sie implizit Vorstellungen/Stereotype darüber bildet, wie zum Beispiel ein bestimmtes Geschlecht vorgestellt wird, wie es ausschauen soll und zu welchen Geschlechterkonstruktionen(-kategorien) eine Person zugeordnet wird. Damit einhergehend stellt sich die Frage, welche Geschlechterkonstruktionen präsent sind und ob sie mit Konstruktionen von *Rasse* verbunden sind.

Inwiefern implizieren kulturelle Unterschiede rassialisierende Konstruktionen? Welche Diskurse verlangen ausreichendes Vorwissen über bestimmte Diskurssituationen? Als Beispiel für die Kategorisierung von Personen lassen sich Kategorien wie „Männer“, „Frauen“, „Deutsche“, „Moslems“ oder bestimmte Vorstellung von „Familie“ oder „Gesundheit“ anführen.

5.1. Das Lehrwerk „Mitreden“

Im vorliegenden Kapitel werden die Lehrmaterialien „Mitreden“ nach den im Folgenden erklärten Punkten analysiert, um Aufbau und Inhalt des Lehrwerks besser verständlich zu machen.:

- a) Allgemeines zur Lehrmaterialien: Titel, Autor_innen, Erscheinungsjahr, Verlag, Zielgruppe
- b) Sollen die Lehrmaterialien den Lernenden sprachliches oder landeskundliches Wissen vermitteln?

- c) Lernziele: Gibt es Lernziele im Lehrwerk mit Bezug auf die diskursive Landeskunde²⁸, die besonders hervorgehoben werden? Wenn ja, welche?
- d) Bestandteile: Welche Materialien und Medien zählen zum Lehrwerk?
- e) Struktur der Lehrwerkmaterialien: Wie sind die Module und Einheiten aufgebaut?
- f) Welche Themen werden behandelt?

Die Materialsammlung „Mitreden“ enthält drei Module, die sich an den drei Niveaustufen A2, B1 und B2 des Europäischen Referenzrahmens orientieren. Diese Sammlung ist exemplarisch für den diskursiven Landeskundeansatz, der sich vom faktenorientierten Ansatz, aber auch der interkulturellen Landeskunde orientiert. Kultur verändert sich und besteht aus Bedeutungszuschreibungen, die im Alltag vorkommen. Die eigene Lebensrealität nimmt man als sinnreichend wahr, wobei die eigene Lebenswelt mit Deutungsmustern verflochten werden. Das Hauptlernziel des Landeskundeunterrichts ist die Befähigung der Lernenden zu einer aktiven Teilnahme an Diskussionen auf Deutsch.

Die vom Klett Verlag veröffentlichten Lehrmaterialien bestehen aus Materialien, die für die Niveaus A2 bis B2 konzipiert wurden und landeskundliche Inhalte speziell für Zuwanderer_innen, die nach Österreich gekommen sind, beinhalten. Diese innovative Materialiensammlung unterstützt die Diskurskompetenz der Lernenden und bereitet sie darauf auf, aktiv an Diskussionen teilzunehmen. Bei der Konzeption orientierten sich die Autor_innen auch an den Kannbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS).²⁹

Die Lehrmaterialien beinhalten drei Module zu den Themen: Menschen (A2), Essen (B1) und Mobilität (B2). Die Materialien bieten eine Vielfalt von authentischen Texten, die methodisch-didaktisch an den Anforderungen für Lernende orientiert sind. Sie beinhalten vielfältige Interaktionsformen, die im Unterricht eingesetzt werden sollen, zum Beispiel Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie Arbeit im Plenum. Es kommen sowohl politische

²⁸Kulturwissenschaftliche Landeskunde wird auch „diskursive Landeskunde“ genannt, da sich die Ziele und Inhalte des landeskundlichen Lernens immer wieder verändern und daher immer wieder neu bestimmt und diskursiv ausgehandelt werden müssen (Mitreden 2016: 7). Sie „beschäftigt sich nicht mit der deutschsprachigen ‚Kultur‘ schlechthin, sondern mit dieser Kultur im Hinblick auf landeskundliche Lehr- und Lernprozesse im fremdsprachlichen Unterricht“ (Altmayer 2006a: 184). Das Ziel der kulturwissenschaftlichen Landeskunde ist die Sichtbarmachung der Deutungsmuster anhand von Texten und Diskursen sowie die Teilnahme der Lernenden an diesen (Altmayer 2006b: 57).

²⁹Zum Nachlesen: http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf, Aufruf vom 07.04.2018

und geschichtliche Themen, wie auch motivierende Diskussionen und Übungen (zum Beispiel Standbilder) vor. Ein vielseitiger Medieneinsatz mit Videos, Hörmaterialien, Grafiken, Bilder, verschiedenen Textsorten und Onlineübungen soll den Lernprozess erleichtern und motivierend wirken. Die Module sind so aufgebaut, dass zuerst das Vorwissen, das heißt das eigene Verständnis der Lernenden angesprochen wird und danach die Deutungsmuster aktiviert werden.³⁰

1. Modul „Menschen“

Das erste Modul „Menschen“ beinhaltet neun Themenbereiche, die für die Niveaustufe A2 geeignet sind:

1. Selbstbilder – Auftakt
2. Mitmenschen,
3. Typisch Mann, typisch Frau?,
4. Unternehmen: Frauen zu Hause,
5. Schilderwelten,
6. Nationale Identitäten,
7. Personenpuzzle,
8. Wir bauen einen Menschen,
9. Selbstbilder – Reflexion

Für das erste Modul mit dem Thema: „Typisch Mann, typisch Frau?“ gibt es ein zusätzliches Lösungsangebot im Anhang.

2. Modul „Essen“

Das zweite Modul „Essen“ beinhaltet ebenfalls neun Themenbereiche, die für die Niveaustufe B1 geeignet sind:

1. Wir kaufen ein – Auftakt, Was kaufen andere?,
2. Die Kuh als Klimakiller?,
3. Tiere essen?, Fakten?, Wurst und Wahn, Supertrumpf,
4. Wir machen eine Talkshow, Wir kaufen ein – Reflexion

Im zweiten Modul gibt es zu mehreren Themen Lösungsangebote: Thema 2: Was kaufen andere?, Thema 3: Die Kuh als Klimakiller, Thema 4: Tiere essen?, Thema 6: Wurst und Wahn?, Thema 7: Supertrumpf

3. Modul „Mobilität“

³⁰De Gruyter (2017): Info DaF, Berlin/Boston, S. 173, <https://www.degruyter.com/view/j/infodaf.2017.44.issue-2-3/infodaf-2017-0011/infodaf-2017-0011.xml>, Aufruf vom 27.06.2017.

Das dritte Modul „Mobilität“ beinhaltet sieben Themenbereiche, die für die Niveaustufe B2 geeignet sind:

- Wir fahren irgendwohin – Auftakt, 2. Karten, Karten, Karten, 3. Migrationsgeschichten, 4. Grenzen und Freiheiten, 5. Einschränkung oder Möglichkeit?, 6. Inszenierung von Grenzen, 7. Wir fahren irgendwohin – Reflexion

Da das Lehrwerk nach Claus Altmayers diskursiver Landeskunde geschrieben und konzipiert wurde, wird in der Einführung zur Lehrmaterialien „Mitreden“ zuerst der Begriff „diskursive Landeskunde“ näher beschrieben, daraufhin werden die Grundbegriffe „Kultur“, „Diskurs“ und „Deutungsmuster“ erläutert. Daraufhin wird der Begriff der „Diskursfähigkeit“ beschrieben, der sich innerhalb der Fremdsprachendidaktiken als Alternative zu fremdsprachlichen Lernzielorientierungen wie „kommunikative Kompetenz“ zu festigen beginnt. Zum Schluss wird vorgestellt, was die Lernenden in den drei Modulen des Lehrwerks erwartet. Einzelne Diskurse über Essen, Trinken, Migration oder Sozialpolitik, der Entstehungsprozess des didaktischen Materials sowie wichtige Aspekte fremdsprachlicher Diskursfähigkeit werden ebenfalls beschrieben (Mitreden 2016: 11).

Für die Materialienanalyse werden diejenigen Übungen aus der Materialiensammlung „Mitreden“ ausgewählt, die eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglichen. Die Übungen sollen die Themen interkulturelle Realität, kulturelle Diversität und Geschlechterbeziehungen abbilden, um (implizite) Rassifizierungen aus intersektionaler Perspektive zu identifizieren und mögliche Stellen zu markieren und zu kritisieren. In der vorliegenden Analyse werde ich mehrere Sequenzen von Geschlecht und Rassialisierungen auswählen und die dazugehörigen Übungen analysieren.

Da es sich bei der Materialiensammlung „Mitreden“ um die diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache handelt, werden auch interkulturelle Elemente und verschiedene Diskurse miteinander verbunden und verschränkt. Dabei stellt die Kollektivsymbolik ein bedeutsames Bindemittel dar. Kollektivsymbole sind „kulturelle Stereotypen (häufig ‚Topoi‘ genannt), die kollektiv tradiert und benutzt werden.“ (Drews et al. 1985: 265). Werden die Kollektivsymbole, die alle Mitglieder einer Gesellschaft kennen, betrachtet, hat man viele Bilder zur Verfügung, mit denen man sich ein allgemeines Bild der gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit herstellen kann. Aus diesem Grund wird in der Analyse der Fokus teilweise auf der Bildebene liegen, da sich damit die gesellschaftliche

Wirklichkeit deuten lässt (vgl. Link 1982, Drews/Gerhard/Link 1985, Link/Link-Heer 1990, Becker/Gerhard/Link 1997).³¹

³¹ Kollektivsymbolik nach Jürgen kennzeichnet „die Gesamtheit der sogenannten ‚Bildlichkeit‘ einer Kultur, die Gesamtheit ihrer am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Metaphern, Exempelfälle, anschaulichen Modelle und orientierenden Topiken, Vergleiche und Analogien“ (Link 1997: 25).

5.2 Key-Incident-Analyse

5.2.1 Key Incident 1: Frauen in der Fußgängerzone

5.2.1.1 Vorstellung des Key Incident

Modul „Menschen“, Einheit „Mitmenschen“



(Abb. 3: Üb. 1a., KV 2 „Fußgängerzone“. Mitreden 2016, S. 20)

In Modul 2 „Menschen“ Einheit 2 „Mitmenschen“ wird in der Aufgabestellung zum ersten segmentierten Key Incident von den Teilnehmer_innen verlangt, sich zuerst das oben angeführte Bild anzusehen (*Was sehen Sie?*) und Notizen zu machen (*Ich sehe...*).

In der ersten Aufgabe 1a. aktualisieren die Teilnehmer_innen (TN) durch die Bildbeschreibung bekannte Schemata, wecken ihr Vorwissen und verknüpfen es mit den ihnen bekannten Mustern. In der zweiten Aufgabe 1b. stellen die TN fest, ob sich ihre Meinungen ähneln oder ob sie Unterschiede sehen.

1b) Tauschen Sie sich mit einem Partner aus. Sehen Sie Ähnliches oder Unterschiedliches? Warum ist das so? Woran erkennt man z.B. Personen?

Ich erkenne die Person...

an der Körperhaltung | an der Frisur | an der Kopfbedeckung | am Kleid | an den Schuhen |
am Blick | an der Handtasche | an der Kleidung

(Abb. 4, KV 2, Mitreden 2016:20)

In der dritten Aufgabe 1c. finden die TN heraus, ob sie ‚ähnliche‘ oder ‚unterschiedliche‘ Geschichten/Dialoge erfinden und schreiben, was dazu führt, dass sie ‚ähnliche‘ oder ‚unterschiedliche‘ Muster verwenden, die durch W-Fragen als ein Baustein für den Aufbau der Geschichte dienen.

1c) Schreiben Sie gemeinsam zu dem Bild eine gemeinsame Geschichte oder einen Dialog. Beachten Sie dabei folgende W-Fragen:

- **Wo spielt die Geschichte/der Dialog?**
- **Wer sind die Personen?**
- **Wann spielt die Geschichte/der Dialog?**
- **Wie ist die Beziehung zu den Personen?**
- **Was ist das Thema?**

In der vierten Aufgabe 1d. stellen die TN ihre Geschichten im Plenum vor.

1d) Lesen Sie Ihre Geschichte/ihren Dialog vor.

In der fünften Aufgabe 1e. schreiben die TN die gleichen oder unterschiedlichen Elemente aus den Geschichten oder Dialoge an die Tafel. Dabei werden ähnlichen oder verschiedene Muster identifiziert.

1e) Vergleichen Sie die Geschichten und Dialoge. Worin sind Sie sich ähnlich? Worin unterscheiden Sie sich?

Für die Übungen werden folgende Lernziele formuliert:

- TN können Formen und Methoden der Bedeutungserzeugung in der Fremdsprache (z.B. in Bildern) wahrnehmen

- TN können Diskursmehrheit und verschiedene Diskursstellungen wahrnehmen
- TN können an der Bedeutungserzeugung teilnehmen bzw. sich mitbeteiligen (Mitreden 2016: 21)

Die vorgesehene Dauer für jede Übung beträgt 30 Minuten und wird in Einzel- und Gruppenarbeit gemacht.

Es lässt sich feststellen, dass die unterschiedlichen Deutungen, die sowohl durch verschiedene Muster der TN, als auch durch vergleichbare Charakterisierungsmerkmale (wie zum Beispiel geldsammelnde Bettler_innen, Einkaufsstraße, Menschen mit viel Geld) und entsprechende Ungenauigkeiten sowie Mehrdeutigkeiten im leicht zu erklären sind. Hier ist anzumerken, dass es keine richtige Bedeutung des Textes/Fotos an sich gibt, da die Bedeutung eines Textes/Fotos nur von den Deutenden, den TN, anhand ihrer bekannten Muster hergestellt wird (Mitreden 2016: 19).

Für das Modul „Mitmenschen“ werden keine Lösungen im Anhang angeboten, dennoch gibt es genau wie zu jedem Modul einen ausführlichen didaktischen Kommentar mit Lernzielen entsprechend dem GERS-Niveau. Für das Modul „Mitmenschen“ sind 60 Minuten vorgesehen, für das im didaktischen Kommentar mögliche Lösungen angeboten werden. Im Modul „Mitmenschen“ aktivieren die Lernenden in der Auseinandersetzung mit den Texten individuell verfügbare Deutungsmuster. Dabei wird aus einer Metaebene der Fokus auf das *Wie* gelegt, wobei auch auf die Bedeutungsproduktion und auf die Vielfalt von Standpunkten und Diskurspositionen eingegangen wird (Mitreden 2016:11). Die Inhalte sind eng an deutschsprachige Diskurse angelehnt. Die Lernenden beschreiben Fotos, erzählen Geschichten oder schreiben Dialoge. Die Aktivierung von Vorwissen und bereits bekannten Mustern soll dabei helfen, Menschen, Dinge oder Situationen zu beschreiben. Die Beschreibung einer Person als „Mann“ oder „Frau“ ist eine Interpretation beziehungsweise Zuschreibung. Die Beschreibung einer Person als „arm“, „reich“, „obdachlos“ oder „modern“ ist eine Zuschreibung, die zu Klassifizierungen und Kategorisierungen führt.

5.2.1.2 Key Incident-Analyse 1

Im Modul „Menschen“, Einheit „Mitmenschen“, beschreiben die Teilnehmer_innen in der ersten Aufgabe 1a. ein Bild. Sie sehen sich das Bild an und machen Notizen. Das Bild zeigt einerseits zwei Frauen auf einem Einkaufsboulevard spazierend, die sommerlich bekleidet sind, andererseits ist auf der Straße eine bettelnde Frau, die verschleiert ist, zu sehen. Die Charaktere, die im Vordergrund stehen, sind Frauen, die auf dem ersten Blick zwei verschiedenen Kulturen gehören. Auf dem Bild sind noch einige Fußgänger_innen zu sehen, die, genauso wie die beiden Frauen ihrer Körperhaltung nach, die bettelnde Frau nicht beachten. Die beiden Frauen tragen legere, knielange Sommerkleider, bequeme Sandalen und moderne Taschen. Betrachtet man den Gesichtsausdruck beider Frauen, verrät er, dass sie sich möglicherweise in ein ernstes Gespräch vertieft haben. Beide Frauen sind mit dem Kopf nach links gedreht und schauen über die bettelnde Frau hinweg zu den Schaufenstern oder Kaffeehäusern hin. Die Frauen sind modisch angezogen und bewegen sich freizügig, gehen shoppen und lassen die Beobachter_innen vermuten, dass sie emanzipiert und selbstständig sind.

Schaut man hingegen auf die bettelnde Frau mit dem senkenden Blick auf den Boden und mit einem Gefäß vor sich, wird schnell deutlich, dass ihre Kleider schlicht und vermutlich kulturspezifisch sind. Sie trägt ein Kopftuch, einen Pullover und einen langen Rock, obwohl es Sommerzeit ist, um ihren Körper zu bedecken. Die zwei emanzipierten Frauen, die als Repräsentantinnen der österreichischen beziehungsweise westlichen Kultur gelten, werden im Vergleich zur verschleierte Frau nicht nur kulturspezifisch markiert, sondern ihr gegenüber auch als machtvoll dargestellt. Auf dem Bild sind im Hintergrund einige Männer zu sehen, die genauso wie die zwei Frauen leger angezogen sind und ihre Einkäufe erledigen oder einfach nur den Einkaufsboulevard entlang spazieren gehen. Beobachtet man alle im Bild abgebildeten Personen, stellt man fest, dass niemand die bettelnde Frau beachtet.

In Aufgabe 1b. sollen sich die Kursteilnehmer_innen darüber unterhalten, was „typisch Mann“ und was „typisch Frau“ ist, indem sie über Ähnliches und Unterschiedliches sprechen, darüber reflektieren, warum es so ist und woran man Personen erkennt. In diesem Zusammenhang verwenden die TN vorgeschlagene Muster und Beispielsätze wie „Ich erkenne die Person an der Körperhaltung/am Blick.“ Die TN sollen eine Bettlerin und einen Einkaufsboulevard, auf dem sich die abgebildeten Personen frei bewegen, erkennen. Darüber hinaus sollen die TN Adjektive wie „obdachlos“ und „arm“ gegenüber „reich“, „modisch

gekleidet“ und so weiterverwenden. Durch diese Interpretation beziehungsweise Zuschreibung kommt es zur Klassifikation und Typisierung der Personen und Dinge. Das Bild dient dem Vergleich zwischen Armut und Reichtum, es werden damit jedoch implizit rassialisierende Konstruktionen/Gefühle geweckt und so kann der Diskurs einen negativen Ton bekommen.³²

Im untersuchten Bild werden die Reichen als jene, die schöne, moderne Kleider tragen, gegenüber den Armen, in Form einer bettelnden Muslima, als jene, die nicht modern und nicht emanzipiert sind, dargestellt. Es wird implizit deutlich, dass der Unterschied zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ stark im Vordergrund steht. Da aber eine Bedeutung des Bildes/Textes an sich nicht existiert, kann sie nur durch die Deutungen, die die Teilnehmenden anhand ihrer schon bekannten, verfügbaren Muster und ihres Vorwissens mit kreieren, erschaffen werden.

In Aufgabe 1c. schreiben die TN gemeinsam eine Geschichte oder einen Dialog zum Bild, indem sie verschiedene W-Fragen beantworten sollen (s.o.). Diese W-Fragen dienen als Baustein für die Strukturierung der Geschichte, die die TN zum Schluss vergleichen sollen, indem sie auf ähnliche und unterschiedliche Muster zurückgreifen. Werden die Fragen näher analysiert, stößt man auf Elemente, die die Grenze zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ verschärfen. Wird die Bild-Text-Ebene betrachtet, kommt man zu dem Schluss, dass das Bild nicht zur Aufgabenstellung passt.

Die klischeehaften Vorstellungen von Migrant_innen beziehungsweise Migrationsanderen werden in diesem Bild besonders hervorgehoben, indem man durch die bettelnde Frau, die einerseits als Arme, andererseits als Muslima dargestellt wird, in Zeiten massiver Flüchtlingsströme nach (West-)Europa eine Bedrohung für die moderne österreichische Gesellschaft darstellen will. Geschlecht und *Rasse* erhalten so im Bild einen diskursiven Effekt, in der die Geschlechterkategorie „Frau“ als erfolgreich und seriös gegenüber einer „armen Muslima“ dargestellt wird, die zusätzlich mit der Kategorie „Migrantin“ verknüpft wird.

Die unterschiedlichen sozialen Bereiche von Männern und Frauen entsprechen dem im 18. Jahrhundert aufgekommenen Bild der bürgerlichen Familien, die die Rollenverteilung explizit

³²Vgl. ein Beispiel von Frankenberg (1995), der festgestellt hat, dass (heteronormative) Weiblichkeitskonstruktionen immer rassialisiert sind (Frankenberg 1995: 85). Sie bezeichnet dieses Phänomen als „coconstruction of gender and whiteness (ebd.: 237), die parallel zu einer Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit verläuft.

machte. In dieser Zeit etablierten sich die Eigenschaften für Männer und Frauen, wie stark/schwach, rational/gefühlbetont oder öffentlich/privat und wurden Teil des gesellschaftlichen Bewusstseins. Betrachtet man die Alltagsdiskurse zu Migration und Geschlechterverhältnissen, tauchen immer wieder Stereotype und Bilder über Geschlechterrollen auf, die besonders muslimische Familien und Frauen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund stellen. Die damit verbundenen Adjektive implizieren durch Argumentation und Bildbeschreibung negative Zuschreibungen gegenüber (islamischen) Migrant_innen, die so abgebildet werden, als ob sie durch ihr Aussehen und kulturelle Markierungen für die Gesellschaft eine Gefahr darstellten. Obwohl in der Aufgabenstellung die Frau nicht explizit gemeint ist (zum Beispiel wird das Wort „Person“ statt „Frau“ verwendet), zeigt sich deutlich, dass sie im Vordergrund der Erzählung steht. Gegenüber dem Bild einer bettelnden Frau, die hilflos und arm ist, steht das Bild der unabhängigen, weißen Österreicherin. Die weiße, emanzipierte Geschäftsfrau übermittelt somit die diskursive Botschaft, dass die österreichische Frau als Vorbild fungiert. So entstehen Vorurteile. Auffällig ist, dass die Personen, die ethnisch markiert sind, als arm, ungebildet und sozial schwach dargestellt sind.

5.2.2 Key Incident 2: Typisch Mann, typisch Frau

5.2.2.1 Vorstellung des Key Incidents

Modul „Menschen“, Einheit 3 „Typisch Mann, typisch Frau?“

Übung 1a. Was ist ‚typisch Mann‘, was ist ‚typisch Frau‘? Ordnen Sie zu. Manche Aussagen passen mehrfach.

hat lange Haare | hat kurze Haare | trägt Kleider | hat einen Busen | hat einen Penis |
trägt Anzug | hat einen Bart | ist stark | ist schwach | macht den Haushalt | raucht |
putzt die Wohnung | putzt das Auto | liebt Blumen | backt Kuchen | geht arbeiten |
ist Maurer/in | ist Friseur/in | erzieht die Kinder | bringt die Kinder ins Bett | liebt Autos |
will unabhängig sein | will Sicherheit | trifft Freunde zum Bier | macht Kraftsport | ist Mutter |
ist Vater | saugt Staub | bekommt Kinder | liebt Frauen | liebt Männer

	MANN	FRAU
Körper / Aussehen	trägt Anzug	
Charakter		
Aufgaben		ist Mutter
Sonstiges		

(Abb. 5., Üb. 1a., KV 3 „Typisch Mann, typisch Frau“. Mitreden 2016: 22)

In der Übung 1a. lernen die Teilnehmer_innen durch die Zuordnungen der angegebenen Kategorien „Mann“ und „Frau“ sowie den drei Bereichen „Körper/Aussehen“, „Charakter“ und „Aufgaben“ neue Begriffe. Durch die Zuordnungsaufgabe lernen die TN unbekannte Begriffe und werden durch das Zuordnen für Attribute und Kategorien sensibilisiert (Mitreden 2016: 21)³³

Übung 1b. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Sind Sie alle einer Meinung? Diskutieren Sie.

Die Übung 1b. lässt es zu, dass die TN den Frauen „typische männliche“ Attribute, aber auch umgekehrt „typisch weibliche“ Attribute Männern zuschreiben. Im didaktischen Kommentar wird davon ausgegangen, dass als Endprodukt dieser Übung ein Gespräch entsteht, aus welchem bestimmte Eigenschaften sowohl Frauen als auch Männern zugeschrieben werden

³³ Lösung im Anhang, S. 121

können. Männer und Frauen werden beobachtbar, beschreibbar und identifizierbar durch bestimmte Charakterisierungen. Dabei wird versucht, bei den TN Vorwissen zu aktivieren und Erfahrungen aus ihrer Alltagswelt auffindig zu machen (vgl. Lösungen im Anhang von *Mitreden*, S. 118). Mit der Zuteilung von Attributen werden Charaktereigenschaften genannt, die dann als positiv oder negativ bewertet werden können.

Im Modul 2 „Menschen“, Einheit 3 „Typisch Mann, typisch Frau?“ wird in der Aufgabenstellung zum zweiten Key Incident von den Teilnehmer_innen verlangt, den angegebenen Kategorien „Mann“ und „Frau“ ‚typisch weibliche‘ Attribute und ‚typisch männliche‘ Attribute (s. Abbildung 4, S.) zuzuordnen. Des Weiteren sollen sie auch den drei Bereichen „Körper/Aussehen“, „Charakter“ und „Aufgaben“ Wortgruppen zuordnen.

Für die Übungen werden folgende Lernziele formuliert:

- TN können Formen und Methoden der Bedeutungserzeugung in der Fremdsprache (z.B. in Bildern) wahrnehmen
- TN können Diskursmehrheit und verschiedene Diskursstellungen wahrnehmen
- TN können an der Bedeutungserzeugung teilnehmen, bzw. sich mitbeteiligen

5.2.2.2 Key Incident-Analyse 2

Schon in der ersten Aufgabe 1a. wird von den Teilnehmenden verlangt, bestimmte Begriffe den vorgegebenen Kategorien „Mann“ und „Frau“ sowie den drei Bereichen „Körper/Aussehen“, „Charakter“ und „Aufgaben“ zuzuordnen. Dafür wurde ein Wortschatz im Kasten vorgegeben. Die Übung dient dazu, die TN für westliche Geschlechterrollen zu sensibilisieren, indem sie die Bezeichnungen den entsprechenden Kategorien zuordnen.³⁴

Betrachtet man die vorgegebenen Attribute, ergibt sich ein stereotypisches Bild von Männern und Frauen, das Frauen als minderwertig darstellt. Mit dem vorgegebenen Wortschatz werden starke stereotypische Geschlechterbilder (re-)produziert, da die TN sich keine Attribute ausdenken können. Es lässt sich darüber hinaus feststellen, dass die Beschreibungen heteronormative Klischees über Männer und Frauen, die an manchen Stellen sogar sexualisiert, aber auch diskriminierend wirken können, (z.B. Mann hat einen Penis, Frau hat einen Busen) enthalten.

³⁴ Lösung im Anhang, ebd.

Jedoch lässt Übung 1b. zu, dass die TN den Frauen „typisch männliche“ und den Männern „typisch weibliche“ Attribute zuschreiben können. Eines der Ziele dieser Übung ist das Provozieren einer Diskussion über Männer und Frauen und deren Aufgaben und Eigenschaften in der Gesellschaft. Damit wird auch das Vorwissen der TN angesprochen.³⁵

Die Eigenschaften, mit denen Männer und Frauen in Aufgabe 1 beschrieben werden sollen, sind größtenteils stereotypisch und rassialisierend. Die konkrete Aufgabestellung lautet: „Was ist ‚typisch Mann‘, was ist ‚typisch Frau‘? Ordnen Sie zu. Manche Aussagen passen mehrfach.“ Hier wird sofort deutlich, dass es den Teilnehmenden offengelassen wird, Aussagen mehrfach zu benutzen, also mehreren Kategorien zuzuordnen.

Die Lösung zu Lehrmaterialien „Mitreten“ zu Aufgabe 1a. gestaltet sich wie folgt:

Mann: trägt Anzug, hat lange Haare, hat kurze Haare, hat einen Penis, liebt Autos, will Sicherheit, will unabhängig sein, putzt die Wohnung, macht den Haushalt, putzt das Auto, backt Kuchen, geht arbeiten, raucht

Frau: trägt Anzug, hat lange Haare, hat kurze Haare, trägt Kleider, liebt Blumen, will unabhängig sein, will Sicherheit, putzt die Wohnung, macht den Haushalt, putzt das Auto, backt Kuchen, geht arbeiten, bekommt Kinder

Interessant ist die Zuordnung jener Begriffe, die in die Kategorie „Charakter“ oder „Sonstiges“ fallen. So wurde beispielsweise der Frau das Attribut „bekommt Kinder“ zugeordnet, und zwar nicht in der Kategorie „Aufgaben“, wie es in der Ausgangsübung vorgegeben war, sondern in der Kategorie „Sonstiges“.

In der Aufgabe werden außerdem Berufsbezeichnungen, wie „ist Maurer/in“ oder „ist Friseur/in“ verwendet. In beiden Fällen handelt es sich um Berufe, für die man keine höhere Ausbildung benötigt. Hier wäre es angebracht gewesen, auch Berufe vorzuschlagen, die einen höheren Abschluss verlangen, wie zum Beispiel Arzt/Ärztin. Um die gesellschaftliche Realität der Aufnahmegesellschaft möglichst authentisch abzubilden, müsste man auch die Vielfalt der beruflichen Lebensformen darstellen. Betrachtet man jedoch die zwei vorgeschlagenen Berufe, die den Kategorien „Mann“ und „Frau“ zugeordnet werden sollen, lässt sich feststellen, dass die vorgestellten Berufe rassialisiert werden. Aus rein sprachlicher Sicht sind die Berufe nicht rassialisiert, da die Berufe sowohl im generischen Maskulinum als auch Femininum verwendet werden.

³⁵ Lösung im Anhang, ebd.

Werden die Aussagen in der Aufgabe 1a. näher betrachtet, wird ersichtlich, dass es zu typischen Rollenzuschreibungen kommt, aufgrund dessen die Geschlechter diskriminiert werden. Indem einer Frau die Aussagen wie „hat einen Busen“ „ist Mutter“, „trägt Kleider“ zugeschrieben werden, kommen die klischeehaften Rollenzuschreibungen und Stereotype zum Vorschein. Betrachtet man die Lösungen zum Modul „Menschen“ „Typisch Mann, typisch Frau“ stellt man fest, dass die Autor_innen der Lehrmaterialien „Mitreden“ es versucht haben, die klassischen Rollenbilder auszutauschen und den Zuschreibungen auszuweichen, indem dem Mann zum Beispiel typische Merkmale einer Frau zugeschrieben werden (hat lange Haare, backt Kuchen, macht den Haushalt) oder der Frau typische männliche Charakteristika (wie zum Beispiel trägt Anzug, putzt das Auto).

5.2.3 Key Incident 3: Frauen zu Hause

5.2.3.1 Vorstellung des Key Incidents

Modul „Menschen“, Einheit 4 „Unternehmen: Frauen zu Hause“

In Modul 2 „Menschen“, Einheit 4 „Unternehmen: Frauen zu Hause“ werden folgende Lernziele gestellt:

- TN kann Formen und Methoden der Bedeutungserzeugung in der Fremdsprache (z.B. in Bildern) wahrnehmen
- TN kann Diskursmehrheit und verschiedene Diskursstellungen wahrnehmen
- TN kann an der Bedeutungserzeugung teilnehmen, bzw. sich mitbeteiligen
- TN kann fremde Positionen/Diskursstellungen verstehen
- TN kann an der Bedeutungserzeugung in der Fremdsprache mitwirken und sie erweitern

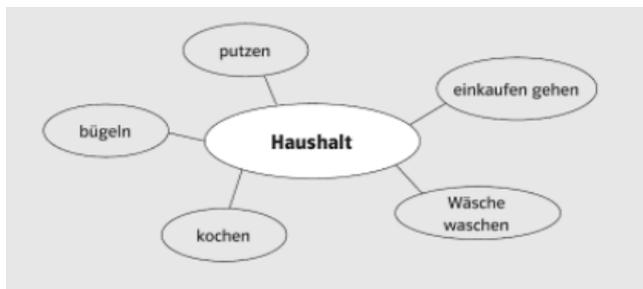
Die vorgesehene Dauer beträgt 160 Minuten und ist in fünf Übungen untergeteilt.

Übung 1a: Welche Wörter fallen Ihnen zum Thema ‚Haushalt‘ ein? Ergänzen Sie das Assoziogramm.



(Abb.6, Mitreden 2016: 23)

Im didaktischen Kommentar wird ein Vorschlag für das Assoziogramm zum Thema „Haushalt“ gegeben. Dadurch wird der Wortschatz aktiviert und in Form einer Mindmap erweitert. Das Assoziogramm könnte folgendermaßen aussehen:



(Abb. 8, Mitreden 2016: 23)

Betrachtet man das im didaktischen Kommentar vorgeschlagene Assoziogramm zum Thema „Haushalt“ mit den typischen Haushaltsaufgaben, wird deutlich, dass daraus nicht geschlossen werden kann, ob sich die Aufgaben auf eine weibliche oder eine männliche Person beziehen. Somit kann die Aufgabe 1. als „geschlechtsneutral“ betrachtet werden.

In der Übung 2a sehen sich die Teilnehmer_innen den Werbespot von Dr. Oetker³⁶ aus den 1950er Jahren an und machen Notizen zu den Fragen. Währenddessen tauschen sich die TN untereinander aus. Im didaktischen Kommentar wird erklärt, dass sich die Frage „Woran erkennen Sie das?“ auf die Form des Werbespots bezieht, das heißt auf filmtechnische Eigenschaften wie die Perspektive, das Setting, die Farbe, Musik und Sprecher_innen. Der Werbespot läuft am Anfang etwas schneller, was an Zeiten des Stummfilms erinnert. Im Werbespot wird die verheiratete Frau, die kocht/backt und darüber glücklich ist, gezeigt. Dazu kommentiert ein männlicher Sprecher die verschiedenen Szenen.

³⁶ Kopievorlage 4-7, Werbespot von Dr. Oetker und Vorwerk. Online-Code „dw8g39k“ auf <https://www.klett-sprachen.de/675267-mitreden/modul-menschen/c-1333>, Aufruf vom 27.03.2018.

Die Ergebnisse hängen vorwiegend vom Vorwissen der Teilnehmer_innen ab. Außerdem wird die Frage nach dem Alter des Clips am Anfang des Unterrichts gestellt, um die Merkmale des Spots betreffend Musik, Mode, Schnitt und so weiter bereits zu Beginn zu besprechen.

Übung 2a: Sehen Sie sich den Werbespot an. Was und wen sehen Sie? Worum geht es? Ist der Werbespot alt oder neu? Woran erkennen Sie das? Sprechen Sie mit einem Partner und machen Sie Stichpunkte. Sprechen Sie danach im Kurs.

Der Werbespot ist... | Es geht um ... | Ich sehe / Wir sehen ...

(Abb.7, KV 5, Mitreden: 26)

Weiterhin werden die TN in der Übung 2b. für die sprachlichen und inhaltlichen Praktiken der Bedeutungskonstruktion des Werbespots sensibilisiert (Mitreden 2016: 24).

Die Übung 2b. weckt das Bewusstsein über die sprachlichen und inhaltlichen Konstruktionen des Werbespots, die dann von den Teilnehmer_innen einzeln bearbeitet werden.

Übung 2b: Lesen Sie den Ausschnitt aus dem Werbespot: Was sagen/wissen/sollen/dürfen/tun die einzelnen Personen? Schreiben Sie die Sätze auf.

Eigentlich hat sie es ja viel besser als er: Sie darf backen. So, jetzt aber Tempo. Bald wird Peter da sein mit einem Bärenhunger. Sie wissen ja: Eine Frau hat zwei Lebensfragen: Was soll ich anziehen und was soll ich kochen?

Es ist erstaunlich, was ein Mann alles essen kann, wenn er verheiratet ist – anscheinend kommt auch der Appetit mit der Ehe.

Ja, und das Allerwichtigste für ihn ist der Pudding. Richtig, Sie wissen ja: Männer, die gern Süßes essen, haben einen guten Charakter. Natürlich nur bei einem solchen Erfolg. [...]

Kuchen macht uns Männer sanft und verträglich. Da kann das neue Kleid ruhig 100 Mark mehr kosten, oder sagen wir 5.

Übrigens, bei Dr. Oetker gibt es nicht nur eine oder zwei, da gibt es zahllose Möglichkeiten. Drum: Macht's wie Renate! Und die weiß es wieder von ihrer Mutter: Für Kuchen und Pudding einfach Dr. Oetker!

Eine Frau	
Ein Mann / er	
Der Zuschauer / Sie	

(Abb.8, KV 2, Mitreden 2016: 26)

Übung 2c. ermöglicht es den TN zu erkennen, wie Bedeutungskonstruktionen funktionieren. Dabei geht es um die „typische“ Frau der 1950er Jahre und nicht beispielsweise um „Renate“. Um die Verallgemeinerung zu veranschaulichen, können die TN weitere alltägliche Beispiele finden: Es können einzelne Personen, die für eine Gruppe als Stellvertreter_innen dienen, genutzt werden, indem ihnen „typische“ Merkmale zugeschrieben werden, zum Beispiel der Fahrradfahrer, der Angestellte, der Deutsche usw.³⁷

³⁷ Siehe Anhang 10-14 Einheit 6 „Nationale Identitäten“.

2c. Wer ist die Zielgruppe des Werbespots? Wer wird angesprochen? Kreuzen Sie an?

eine Frau / Renate / sie

eine bestimmte Frau

die typische Ehefrau / Hausfrau der 50er Jahre

ein Mann / Peter / er

ein bestimmter Mann

der typische Ehemann der 50er Jahre

Sie / Zuschauer / Leser

ein bestimmter Zuschauer

der typische Zuschauer der 50er Jahre

(Abb.9 KV 5, ebd.: 27)

In Übung 2d. wird weiter das „Typische“ zum Vorschein gebracht, indem die Teilnehmer_innen ihr Bewusstsein von „typischen“ Attributen einer Frau und denen eines Mannes in den 1950er Jahren entwickeln und beschreiben können und ihre Notizen nochmals reflektieren oder erweitern.

2d. Schreiben Sie eine Zusammenfassung: Wer macht / darf / hat / weiß / soll was? Das Subjekt (Eine Frau, Frauen, Die Frau, Ein Mann, Männer, Der Mann, Der Zuschauer) soll immer am Satzanfang stehen.

Eine Frau hat es viel besser. _____

Ein Mann ... _____

Der Zuschauer ... _____

(Abb.10 KV 5, ebd.: 27)

Die Übung 2e. legt den Fokus auf Formen und Praktiken der Bedeutungsproduktion. Je nachdem, welches Modalverb verwendet wird, wird die Bedeutung verändert. So kommt es zu unterschiedlichen Interpretationen des Textes, indem verschiedene Meinungsäußerungen entstehen, die die TN dann argumentieren und begründen können. Bei der gleichen Meinung

versuchen sie die Gründe in Erfahrung zu bringen, um gemeinsam nach Gegenbeispielen zu suchen. So wird beispielsweise hinterfragt, warum es nicht unbedingt besser ist „backen zu dürfen“.

Die Frau _____ [braucht / darf] nicht „arbeiten“ gehen.

Sie _____ [braucht / darf] kein Geld verdienen.

Sie _____ [kann / darf] Geld ausgeben.

Sie _____ [darf / muss] kochen und Kuchen backen.

Sie _____ [darf / muss] sich schön anziehen für den Mann.

Der Mann _____ [muss / darf] arbeiten gehen und das Geld verdienen.

(Abb.11 KV 5, ebd.: 27)

In Aufgabe 3a. wird der Werbespot³⁸ der Firma „Vorwerk“ aus dem Jahr 2006 gezeigt. Die Hauptfigur, eine Frau, wird bei einem Vorstellungsgespräch gezeigt. Die Atmosphäre in diesem ist kühl, betrachtet man das Setting, die Farben und die Figuren. Im Werbespot werden verschiedene Szenen aus dem Kontext „Haushalt“ und „Familie“ dargestellt und mit einem erfolgreichen Unternehmen verglichen, was einen humorvollen Effekt verleiht.

Nachdem sich die TN den Werbespot mehrmals angesehen und Notizen gesammelt haben, tauschen sie sich mit einem Partner/einer Partnerin aus. Die Frage „Woran erkennen Sie es?“ bezieht sich auf die filmtechnische Umsetzung wie zum Beispiel das Setting, die Perspektive, die Musik und so weiter.

3a. Sehen Sie sich den zweiten Werbespot an. Was und wen sehen Sie? Ist der Werbespot alt oder neu? Woran erkennen Sie das? Sprechen Sie mit Ihrem Partner und machen Sie Stichpunkte. Sprechen sie danach im Kurs.

Der Film ist... | Es geht um ... | Ich sehe / Wir sehen ...

(Abb.12 KV 6, ebd.: 28)

³⁸Der Werbespot von Vorwerk: Online-Code „dw8g39k“ auf <https://www.klett-sprachen.de/675267-mitreden/modul-menschen/c-1333>, Aufruf vom 27.03.2018

Aufgabe 4a. dient dazu, beide Werbespots zu vergleichen. Die Teilnehmer_innen sollen anhand der vorgegebenen Kategorien erkennen, wie Bedeutung konstruiert wird, sich aber auch bewusstwerden, dass bestimmte Kategorien es ermöglichen, sie zu beobachten, zu identifizieren und zu beschreiben. Die „typischen“ Kategorien, mit denen eine Hausfrau der 1950er Jahren beschrieben wird, verdeutlichen, dass sich inhaltlich nicht viel geändert hat, sondern die Kategorien nur sprachlich anders ausgedrückt werden.

Aufgabe 5. soll das Vorwissen der TN aktivieren und eine Verbindung zu ihren Lebenswelten herstellen. So soll eine Diskussion angeregt werden.

5. *War es früher wirklich besser? Diskutieren Sie.*

Folgende Satzbausteine können Ihnen dabei helfen:		
Ich denke, die Frau hatte es damals ...	besser,	weil sie es leichter hatte, sie musste ‚nur‘ kochen.
Meiner Meinung nach hatte die Frau es ...	schlechter,	weil der Mann das Geld nach Hause brachte und das Sagen hatte.
Für mich hatte der Mann es ...	genauso gut,	weil ...

(Abb.13 KV 7, ebd.: 29)

Im didaktischen Kommentar wird ein weiterer Werbespot für die Erdbeertorte von Dr. Oetker aus dem Jahr 2001 vorgeschlagen, um die vermittelten klassischen Rollenbilder zu hinterfragen. In diesem Werbespot kümmert sich der Mann um das Kind und die Frau arbeitet. Der Mann im Werbespot übernimmt die klassische Rolle einer Hausfrau, kümmert sich um das Kind und backt einen Kuchen mit großer Freude. Das Mädchen im Werbespot zeigt sich darüber überrascht und fragt sich „Seit wann kann Papa backen?“

Durch die Fragen „Welches Rollenbild vermittelt der Werbespot?“, „Wie wird das erreicht?“, „Wieso haben sich die Macher des Werbespots für diese Art der Darstellung entschieden?“ werden die TN dazu angeregt, über typische Rollenbilder nachzudenken und sie zu diskutieren. Es wird gezeigt, dass nicht nur eine Frau für die Familie und Haushalt sorgt, sondern auch Männer dieser Aufgaben übernehmen können. Mit diesem Werbespot werden Stereotype abgebaut und neue Perspektiven aufgezeigt.

5.2.3.2 Key Incident-Analyse 3

Wie bereits im deskriptiven Teil beschrieben, besteht die Einheit 4 aus fünf Aufgaben, die das Thema „Frauen zu Hause“ näher bearbeiten sollen. In Aufgabe 1. erweitern die TN ihren Wortschatz zum Begriff „Haushalt“, indem sie ihre Ideen in Form eines Assoziogramms notieren. Nachdem die TN Assoziationen zum Thema Haushalt gesammelt und im Plenum vorgestellt haben, sehen sie sich den Werbespot von Dr. Oetker aus den 1950er Jahren an. Aufgabe 2a. regt zum Austausch unter den Partner_innen an, greift aber nicht tiefer in den Sinn der Aufgabe, wohingegen Aufgabe 2b. mit der Analyse des Werbespots und des Ausschnitts aus dem Werbespot eine Diskussion erzeugen soll. Die Aufgabenstellung lautet: „Was sagen/haben/wissen/sollen/dürfen/tun die einzelnen Personen?“ Folgende Aussagen kommen im Werbespot vor:

- Eigentlich hat sie es a viel besser als er: Sie darf backen. So, jetzt aber Tempo. Bald wird Peter da sein mit einem Bärenhunger. Sie wissen ja: Eine Frau hat zwei Lebensfragen: Was soll ich anziehen und was soll ich kochen?
- Es ist erstaunlich, was ein Mann alles essen kann, wenn er verheiratet ist - anscheinend kommt auch der Appetit mit der Ehe.
- Ja, und das Allerwichtigste für ihn ist der Pudding. Richtig, Sie wissen ja: Männer, die gern Süßes essen, haben einen guten Charakter. Natürlich nur bei einem solchen Erfolg.
- Kuchen macht uns Männer sanft und verträglich. Da kann das neue Kleid ruhig 100 Mark mehr kosten, oder sagen wir fünf.
- Übrigens, bei Dr. Oetker gibt es nicht nur eine oder zwei, da gibt es zahllose Möglichkeiten. Drum: Macht's wie Renate! Und die weiß es wieder von ihrer Mutter: Für Kuchen und Pudding einfach Dr.O etker!³⁹

Die Aufgabe 2b⁴⁰. dient der Sensibilisierung der Kursteilnehmer_innen für die inhaltlichen und sprachlichen Praktiken von Bedeutungserzeugung am Beispiel eines Werbespots.

³⁹ Mitreden 2016: 25 /KV4.

⁴⁰ Anmerkung: Im didaktischen Teil steht, dass eine mögliche Lösung im Anhang zu finden ist, was jedoch nicht der Fall ist.

Aufgabe 2c. lautet: „Wer ist die Zielgruppe des Werbespots? Wer wird angesprochen?“ Hier wird ein Diskurs, der das Bild einer Frau der 1950er Jahre, die Renate heißt, gebildet (siehe Abb.9, Mitreden 2016, KV5: 27).

Es geht hier nicht um „Renate“, sondern um die „typische“ Frau der 1950er Jahre. Damit deutet der Werbespot auf zwei Punkte hin: und zwar erstens auf die typische Frau, die kocht, sich um die Familie kümmert und dabei glücklich ist und zweitens auf die typische Frau, die „Renate“ heißt. Dabei wird (implizit) darauf hingewiesen, dass im Werbespot eine österreichische Frau gemeint ist. Es wird außerdem kein Raum für Heterogenität gelassen.

Im didaktischen Kommentar zur Aufgabe wird vorgeschlagen, weitere alltägliche Beispiele für eine Verallgemeinerung zu finden, zum Beispiel in Form einzelner Personen, die als Repräsentant_innen einer ganzen Gruppe gelten und denen dann „typische“ Merkmale zugeschrieben werden sollen. Dazu zählen unter anderem „der Fahrradfahrer“ (rücksichtslos, hält sich nicht an die StVO), „der Angestellte“ und „der Deutsche“ (siehe: Einheit „Nationale Identitäten“).

In den Aufgaben 2c. und 2d. soll Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass die Frau „typische“ Attribute einer „Hausfrau“ und der Mann „typische“ Attribute eines „arbeitenden Mannes“ der 1950er Jahren aufweist. Die TN sollen eine Zusammenfassung schreiben: Wer macht/darf/hat/weiß/soll was? Das Subjekt (eine Frau, Frauen, die Frau, ein Mann, Männer, der Mann, der Zuschauer) soll dabei immer am Satzanfang stehen:

Eine Frau hat es viel besser... _____

Ein Mann... _____

Der Zuschauer... _____

Aufgabe 2e. beschäftigt sich mit Modalverben. Hier sollen die TN diskutieren, welche Modalverben ihrer Meinung nach am besten zu den Subjekten und Attributen passen. Es bleibt die Frage offen, inwiefern die Bedeutungsproduktion von ausgewählten Verben verändert wird und die ausgewählten Modalverben rassialisierende Konstruktionen implizieren. Das Hinterfragen von Bedeutungskonstruktionen wird durch die Diskussion explizit und somit kann die Frage von Seite der TN diskutiert werden, warum es zum Beispiel nicht besser ist „backen zu dürfen“ beziehungsweise in welchem Verhältnis „backen dürfen“ und „backen müssen“ stehen (siehe Abb. 12, Mitreden 2016, KV5: 27)

Im didaktischen Teil wird darauf hingewiesen, dass abhängig davon, welches Modalverb verwendet wird, sich auch die Bedeutung der Aussage verändern kann. Somit sind verschiedene Lesearten und Interpretationen des Textes möglich, die dann diskutiert und argumentiert werden können. So sollen die Kursteilnehmer_innen darüber diskutieren warum es besser ist backen „zu dürfen“ als backen „zu müssen“.

In 3a. sehen sich die TN den zweiten Werbespot von der Firma „Vorwerk“ aus dem Jahr 2006 an und diskutieren mit einem/r Partner_in: „Was und wen sehen Sie? Ist der Werbespot alt oder neu? Woran erkennen Sie das?“

Der Film ist... | Es geht um ... | Ich sehe / Wir sehen ...

(Abb.14, KV 6, ebd.: 28)

In Aufgabe 3b. wählen die TN Begriffe aus, die typischerweise einer Hausfrau zugeschrieben werden können. Die Wörter werden den unterstrichenen Begriffen aus dem Werbespot zugeordnet.

Hausfrau | Kochen, Putzen, Staubsaugen | Familie | Basteln | Haushalt | Streit schlichten

Ihr Beruf-oder sind Sie nur...?

(Abb.15, KV 6, ebd.: 28)

Ich arbeite in der Kommunikationsbranche (= als Hausfrau/im Haushalt) und im Organisationsmanagement (= Haushalt/als Hausfrau). Außerdem gehören Nachwuchsförderung (= Basteln) und Mitarbeitermotivation (= Streit schlichten) zu meinen Aufgaben. Oder kurz: Ich führe ein sehr erfolgreiches kleines Familienunternehmen (= habe eine Familie/führe einen Haushalt/bin Hausfrau) (Mitreten 2016: 25)

Ich arbeite in der Kommunikationsbranche und im Organisationsmanagement. Außerdem gehören Nachwuchsförderung und Mitarbeitermotivation zu meinen Aufgaben. Oder kurz: Ich führe ein sehr erfolgreiches kleines Familienunternehmen.

Kommunikationsbranche _____
Organisationsmanagement _____
Nachwuchsförderung _____
Mitarbeitermotivation _____
Familienunternehmen _____

(Abb.16, Mitreden 2016: 25, KV6)

In der vierten Aufgabe sollen beide Werbespots miteinander verglichen werden. Wie im didaktischen Kommentar beschrieben, sollen die vorgeschlagenen Kategorien die TN darauf hinweisen, wie Bedeutung konstruiert wird. Denn so können erst bestimmte Kategorien das Beobachten, Identifizieren und Beschreiben ermöglichen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass es „typische“ Kategorien zur Beschreibung einer Hausfrau in den 1950er Jahren damals genauso gab wie es sie heute gibt. Es wird kein inhaltlicher, sondern nur ein sprachlicher Unterschied deutlich.

Die sprachlichen Mittel dieser Einheit sind problematisch, da sie indirekt Konfliktsituation schaffen können. So kann beispielsweise in Aufgabe 2e. die Auswahl der Modalverben in der Aufgabenstellung gegenüber Frauen diskriminierend und rassialisierend verstanden werden (zum Beispiel „Die Frau braucht/darf nicht ‚arbeiten‘ gehen“). Je nachdem, welches Modalverb gewählt wird, wird eine geschlechtsspezifische Stereotypisierung vorgenommen. Kommt man zurück auf das erste Key Incident und das Bild der verschleierten Muslima, kann der Kontext der Aufgabe implizit auf die Familienrollenbilder der Menschen mit Migrationshintergrund deuten. Gerade im Vergleich zu den Beispielen der Männer („Er darf/muss pünktlich zum Essen zu Hause sein und darf/muss kein Essen kochen.“) wird deutlich, dass Frauen hier erneut als minderwertig dargestellt werden.

Auch der Werbespot mit den dazugehörigen Aufgaben scheint in Bezug auf Familienkonzepte rassialisierend und vergeschlechtlicht. Es lassen sich typisch patriarchale Beziehungen erkennen, in denen die Frau im Bereich der Hausarbeit in den Vordergrund rückt. Männer werden als „Versorger“, die ihre Familien finanziell unterstützen, dargestellt. Im Werbespot wird eine klassische Rollenverteilung aufgezeigt, die dann im zweiten Werbespot

ausgetauscht werden soll, um eine Diskussion zu erzeugen und ein anderes Bild der Realität in der Aufnahmegesellschaft zu zeigen.

Im Werbespot wird das klischeehafte Bild einer „typischen“ Frau namens Renate vermittelt, die wiederum die *weiße* österreichische Hausfrau darstellt, die glücklich darüber ist, sich um die Familie und ihren Mann zu kümmern. Da diese Materialien im Kontext der Migrationskurse eingesetzt werden, soll den Migrant_innen das Zusammenleben einer typisch österreichischen Familie und deren Beziehungen vorgestellt werden. Dieses besteht im Falle des untersuchten Lehrwerks in der patriarchal organisierten Familie, in der der Vater seine Familie finanziell versorgt, indem er arbeiten geht. Analysiert man den zweiten Werbespot von Dr. Oetker „Erdbeertorte“ aus dem Jahr 2001, wird sofort deutlich, dass die klassischen Rollenbilder getauscht werden, um ein anderes Bild der Rollenbilder einer modernen, emanzipierten westlichen Familie, die auf Gleichberechtigung beruht.

Im didaktischen Kommentar zu Einheit 4 werden folgende Fragen zur Diskussion vorgeschlagen: „„Welches Rollenbild vermittelt der Werbespot? Wie wird das erreicht? Wieso haben sich die Macher des Werbespots für diese Art der Darstellung entschieden?“ (Mitreden 2016: 25). Das Ziel der letzten Aufgabe stellt eine Verbindung zur eigenen Lebenswelt und dem Vorwissen der Kursteilnehmer_innen her. Sie dient der Bewusstseinswerdung von verschiedenen Rollenbildern und Familienbeziehungen und soll die TN dazu anregen, ihre Meinung in Bezug auf Familienbeziehungen und klassischen Rollenbilder zu verändern, um Gleichberechtigung zu hinterfragen und keine Diskriminierung hervorzurufen. Bei der Vorstellung der Familie in Einheit 4 fällt auf, dass bereits erwähnte Rollenbilder der Frau, die als typische Hausfrau dargestellt wird, vorkommen, die auch durch den typisch deutschen Namen „Renate“ markiert werden.

5.2.4 Key Incident 4: Schild Fußgängerzone

5.2.4.1 Vorstellung des Key Incidents

Modul „Menschen“, Einheit 5 „Schilderwelten“

Im Modul „Menschen“ Einheit 5 „Schilderwelten“ werden folgende Lernziele gestellt:

- TN kann Formen und Methoden der Bedeutungserzeugung in der Fremdsprache (z.B. in Straßenschildern, Forenbeiträgen, Kolumnen) wahrnehmen
- TN kann Diskursmehrheit und verschiedene Diskursstellungen wahrnehmen

- TN kann an der Bedeutungserzeugung teilnehmen, bzw. sich mitbeteiligen
- TN kann fremde Positionen/Diskursstellungen verstehen
- TN kann an der Bedeutungserzeugung in der Fremdsprache mitwirken und sie erweitern

Die vorgesehene Dauer für diese Einheit beträgt 115 Minuten und ist in sechs Aufgaben unterteilt. Die Aufgaben können in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden.

Aufgabe 1a. lautet: *Sehen Sie sich die alte und die neue Version des Straßenschildes ‚Fußgängerüberweg‘ an. Was ist gleich, was ist unterschiedlich?*⁴¹.

Aufgabe 1b. lautet: *Sehen Sie sich nun das aktuelle Schild ‚Fußgängerzone‘ an. Was sehen Sie? Was ist anders? Sammeln Sie Merkmale und diskutiere Sie.*⁴²

Aufgabe 1c. fragt: *Sie sind in einer Kommission, die ein neues Schild ‚Fußgängerzone‘ entwerfen soll. Wie könnte so ein neues Schild aussehen? Zeichnen Sie und vergleichen Sie Ihre Schilder im Kurs.*⁴³

Aufgabe 2a. lautet: *Sie haben von der Neuregelung der Straßenverkehrsordnung (StVO) gehört. Diese gilt seit 2013. Sie suchen im Internet nach Informationen und stoßen auf eine Kolumne. Lesen Sie den Ausschnitt und füllen Sie die Tabelle: Welche Wörter sollen aus dem Deutschen ‚raus‘, welche ins Deutsche ‚rein‘?*⁴⁴.

Aufgabe 2b. lautet: *Lesen Sie einen Beitrag aus einem Online-Forum. Ersetzen Sie die unterstrichenen Ausdrücke durch die passenden Wörter aus dem Kasten.*

Aufgabe 2c. lautet: *Schreiben Sie selbst einen Beitrag zum Thema der Kolumne. Formulieren Sie eine passende Überschrift. Positionieren Sie sich und ziehen Sie ein Fazit.*

⁴¹ Siehe Anhang KV8, Mitreden 2016: 32.

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Siehe Anhang KV9, Mitreden 2016: 33.

Der Lösungsvorschlag für die Tabelle sieht folgendermaßen aus:

<i>‚raus‘</i>	<i>‚rein‘</i>
<i>Fußgänger</i>	<i>wer zu Fuß geht</i>
<i>Radfahrer</i>	<i>wer ein Fahrrad führt</i>
<i>Verkehrsteilnehmer</i>	<i>zu Fuß Gehende</i>
<i>Mofafahrer</i>	<i>Mofa Fahrende</i>
<i>Fußgängerzone</i>	<i>Flaniermeile</i>
<i>herrlich</i>	
<i>jedermann</i>	
<i>man</i>	

(Abb.17, Mitreden 2016: 31)

Aufgabe 2b. legt den Fokus auf die sprachliche Ebene, auf die Groß- und Kleinschreibung, Elemente der Mündlichkeit und den Stil (zum Beispiel Ironie). Dabei wird auch auf Besonderheiten der Textsorte Forenbeitrag im Unterschied zum Leserbrief in Bezug auf mediale Schriftlichkeit und konzeptionelle Mündlichkeit eingegangen. Die TN nehmen folgende Ersetzungen vor (Mitreden 2016: 31):

des Neutralität > der Neutralität

Hörrlich > Herrlich

Die Weihnachtsperson > der Weihnachtsmann

Putzperson > Putzfrau

Aufgabe 2c. fördert die selbstständige Arbeit der Teilnehmer_innen, indem sie durch eigene Forenbeiträge an der Bedeutungsherstellung mitwirken. Die TN positionieren sich zum Thema, indem sie eine Überschrift zum Beitrag wählen, um am Ende eine Schlussfolgerung daraus zu ziehen.

5.2.4.2 Key Incident-Analyse 4

Die vorgesehene Dauer für diese Einheit 5 beträgt 115 Minuten und kann sowohl in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. In Aufgabe 1a. sehen sich die TN die alte und die neue Version des Straßenschildes „Fußgängerüberweg“ an und besprechen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Schild Fußgängerzone alt



Schild Fußgängerzone neu



(Abb.18, KV 8, Mitreden 2016: 32)

In Aufgabe 1b. sehen sich die TN das aktuelle Schild „Fußgängerzone“ an und diskutieren darüber, was sich verändert hat.



(Abb.19, Fußgängerzone, KV 8, Mitreden 2016: 32)

In Aufgabe 1a. sollen die TN durch die Beschreibung des alten und neuen Verkehrsschildes „Fußgängerüberweg“ auf ihre bereits bekannten Muster und ihr Vorwissen zurückgreifen. Es soll herausgearbeitet werden, dass die neue Darstellung des Fußgängers nicht explizit männlich ist, sondern auch weiblich oder geschlechtsneutral sein könnte.

Im Gegensatz zum Schild „Fußgängerüberweg“ hat das Schild „Fußgängerzone“ keine Überarbeitung erfahren. Die TN suchen nach möglichen Gründen für die Beibehaltung der Frau auf dem Schild (Nicht-Neutralisierung), um sie mit dem Phänomen der Geschlechterrepräsentation im Alltag zu konfrontieren. Auch hier beziehen sich die TN auf eigene bekannte Muster und reflektieren diese.

In Aufgabe 1c. können sich die Teilnehmenden vorstellen, sie seien in einer Kommission, die ein neues Schild „Fußgängerzone“ entwerfen soll. Hier sollen Sie diskutieren, wie ein solches Schild aussehen könnte und ihre Entscheidung begründen.

Im Gegensatz zum Schild „Fußgängerweg“ wurde das Schild „Fußgängerzone“ nicht überarbeitet und im Bild ist deutlich eine Frau mit Kind zu erkennen. Die Lernenden setzen sich so mit Geschlechterrepräsentation im Alltag auseinander und vergleichen es mit ihrer eigenen Wahrnehmung und ihrem Vorwissen bezüglich der symbolischen Darstellung von Mann und Frau sowie ihrer Rolle in der Gesellschaft.

In Aufgabe 1c. werden die Teilnehmer_innen gebeten, einen eigenen Schilderentwurf auf einem leeren Blatt Papier (im DIN A4-Format) zu entwerfen. Die entstandenen Entwürfe sollten verglichen und besprochen werden, wobei der Fokus auf dem Bewusstsein der symbolischen Darstellung von Mann und Frau als sowie von der Rollenverteilung liegt.

Aufgabe 2a. legt den Fokus auf die sprachliche Bewusstwerdung innerhalb des Diskurses „Feminisierung bzw. Neutralisierung der Sprache“. Die TN wählen welche Wörter aus dem Deutschen 'raus' und welche ins Deutsche 'rein' sollen und beschäftigen sich mit Praktiken der Bedeutungskonstruktion.

Auf der anderen Seite besprechen die TN ihre Erfahrungen mit Political Correctness in ihrer Ausgangssprache und stellen fest, dass alle TN wissen, dass eine Kolumne eine Stilform im Journalismus ist, in der die Meinung einer Person dargelegt wird. Die TN werden nach ihrer Meinung zur Neutralisierung der Sprache gefragt, zum Beispiel „Wie finden Sie das? Ist es berechtigt? Übertrieben? Sinnvoll?“

Die ausgefüllte Tabelle könnte folgend Aussehen:

„raus“	„rein“
Fußgänger	wer zu Fuß geht
Radfahrer	wer ein Fahrrad fährt
Verkehrsteilnehmer	Zu Fuß gehende
Mofafahrer	Mofa fahrende
Fußgängerzone	Flaniermeile
herrlich	
jedermann	
man	

In Aufgabe 2b. wird der Forenbeitrag auf sprachlicher Ebene analysiert, indem die Groß- und Kleinschreibung sowie der Stil (Ironie) besprochen wird, damit zum Schluss die TN ihren eigenen Standpunkt dazu äußern und einen eigenen Beitrag verfassen.

5.2.5 Key Incident 5: Nationale Identitäten

5.2.5.1 Vorstellung des Key Incidents

Im Modul „Menschen“, Einheit 6 „Nationale Identitäten“ werden folgende Lernziele formuliert:

- TN kann an der Bedeutungserzeugung in der Fremdsprache mitwirken und sie erweitern

- TN kann Formen und Methoden der Bedeutungserzeugung in der Fremdsprache (z.B. in einer Kampagne) wahrnehmen und hinterfragen
- TN kann eigene Diskursstellung und Meinung vertreten
- TN kann bekannte Diskursstellungen und Standpunkte verstehen

Die vorgesehene Dauer für die Einheit 6 beträgt 120 Minuten, die in fünf Aufgaben unterteilt ist. Die Aufgaben können in Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit oder im Plenum bearbeitet werden. Zusätzliche Materialien zu den Aufgaben KV 11-16 wie das SPIEGEL-Titelbild werden online bereitgestellt unter www.klett-sprache.de.

Aufgabe 1a. lautet: ***Sehen Sie sich folgendes Bild an. Was sehen Sie? Schreiben Sie einen kurzen Steckbrief zu der Person auf dem Bild. Folgende Kategorien können Ihnen dabei helfen: Alter/Nationalität/Beruf/Wohnort/Hobbys/...***



(Abb.20, KV 10, Mitreden 2016: 38)⁴⁵

Bei dem verwendeten Bild handelt es sich um ein Bild der Kampagne #AuchichbinDeutschland, die über den Gegensatz zwischen Bildebene und sprachlicher Ebene fungiert. Die erste Variante des Bildes, die sogenannte „Roh-Variante“, gibt den Teilnehmer_innen die Möglichkeit, sich auf die Bild- und Personenbeschreibung zu konzentrieren. In Aufgabe 1a. werden sowohl beim Beschreiben des Bildes, als auch beim Verfassen eines Steckbriefes bekannte Muster der TN aktiviert und mit den von ihnen vorgenommenen Zuschreibungen beschäftigt und gearbeitet. Die Reflexion soll durch d

⁴⁵ Siehe Anhang 10 u. 11, S. 116/117

In Aufgabe 1b. sollen die Teilnehmer_innen die Gründe für ihre Zuschreibungen hinterfragen und reflektieren.

Beispiel:

„Der Mann heißt Yasar und kommt aus der Türkei. Zurzeit wohnt er in Berlin. Seine Hobbys sind...“

„Ich denke, dass es hier um einen Mann aus der Türkei oder einem arabischen Land handelt, weil er dunklere Haut, dunkle Augen und einen dunklen Bart hat...“

Aufgabe 1c. dient als Vergleich zum Originalbilde und soll Überraschung, Irritation und Aufmerksamkeit hervorrufen. So hilft es den Teilnehmenden, erneute Kategorisierungen/Zuschreibungen vorzunehmen. „Verstehen“ würde bei dieser Aufgabe bedeuten, den Gegensatz zwischen Bild- und Textebene herauszuarbeiten, der darin besteht, dass ein dunkelhäutiger Mann ein Poster mit dem Hashtag #AuchinbinDeutschland hält.

In Aufgabe 1d. sollen die Teilnehmer_innen den Text beziehungsweise die Textreihe und die Bedeutungsschichten in ihrer jeweiligen Entstehungssituation verorten. Die Bilder der Kampagne werden innerhalb der Kampagne #AuchichbinDeutschland verortet, da sie innerhalb derer Sinn machen.

Aufgabe 2. mit der Frage „Wir sind wieder...wer?“ deutet auf den Titel der Zeitung des *Spiegel* von 29/2014 hin, auf die Pluralität des Titelbildes, das explizit gegenüber gestellt wird.

Aufgabe 2a., eine Bildbeschreibung, aktiviert bei den Teilnehmer_innen bereits bekannte Muster, die helfen sollen, Bilder im Diskurs „Was ist Deutschland/Deutsch?“ zu deuten. Die zusätzliche Frage „Was sehen Sie nicht?“ sensibilisiert für die Form der Darstellung und unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten, aber auch Unausgesprochenes. Was die Bilder nicht zeigen, das Versteckte, kann anhand des (Vor-)Wissens der TN besprochen werden. So wird das *Deutschsein* den unterschiedlichen Personen durch die Flagge zugewiesen.



(Abb.21, KV 13, Mitreden 2016: 40)⁴⁶

Die Aufgaben 2b. und c. stellen unterschiedliche Typen (Stereotype) beziehungsweise Muster dar, die von der deutschen Fahne bedeckt sind. Hier werden unter anderem der „typische“ Deutsche mit Tennissocken in Sandalen und Schäferhund, der Kleingartendeutsche, der deutsche Fußballnationalspieler, der für das Sommermärchen (das neue deutsche Gemeinschaftsgefühl) steht, die Karrierefrau mit Kind, die Mutter, die Muslima, Angela Merkel und andere Beispiele aufgeführt. Obwohl die Darstellungen eindeutig wirken, können ihre Deutungen je nach Kontext und Perspektive doch unterschiedlich ausfallen.

Aufgabe 2d. ermöglicht den Teilnehmenden erneut zu erkennen, dass sie sich ähnlicher oder unterschiedlicher Kategorisierungen bedienen, wobei sie verschiedene Muster anwenden und aus einer bestimmten Perspektive Dinge/Personen/Sachverhalte betrachten. Hier kann zum Beispiel ein Fußballspieler den Kategorien Sport/Beruf/Arbeit zugeordnet werden.

2d. Ordnen Sie den sechs Titelbildern aus dem Spiegel folgende Kategorien zu. Mehrfachnennungen sind möglich.
Welche weiteren Kategorien passen?

Religion | Beruf / Arbeit | Alter | Familienrolle | Politik | Gartenleben | Sport | ...

(Abb.22, KV 13, Mitreden 2016: 40)⁴⁷

⁴⁶ Siehe Anhang 12, S. 118

⁴⁷ Siehe Anhang, ebd.

Für die Aufgaben 2a.-2d. können auch (große) Farbkopien der Titelbilder (online) verwendet werden. Die TN fügen den entsprechenden Bildern ihre Beschreibungen zu und vergleichen sie im Plenum mit den anderen. Die Kategorien können direkt den Titelbildern zugeordnet werden (2d.).

Aufgaben 2e. und 3. deuten auf viele deutsche Stereotype hin. In ihnen wird reflektiert, was Deutschland symbolisiert (2e.) und eine Diskussion über bekannte Stereotype (3.) entfacht. Die TN können dann die Diskussion in der Muttersprache oder einer Brückensprache führen (Abb.16, KV 13, Mitreden 2016: 40).

Aufgabe 4. legt den Fokus nicht auf die bildliche Darstellung, sondern auf die sprachliche Komponente des Titels. In der vorliegenden Aufgabe wird die Verbindung zwischen dem sprachlichen „Wir“ und der Bildebene gelegt. Das Personalpronomen „Wir“ weist auf die Personen auf den Coverbildern, die als „typische“ Deutsche gezeigt und angenommen werden. Hiermit wird ein „multiples Wir“ symbolisiert. Die unterschiedlichen Gestaltungen auf der Bildebene symbolisieren ein vielfältiges „Wir“. Bezugnehmend darauf nennen die Lernenden weitere Typen, um so ein Bewusstsein dafür zu wecken, dass Deutsche nicht nur auf diese sechs oder sieben Typen beschränkt sind (Mitreden 2016: 37).

Die Aufgaben 4b.-4e. dienen der inhaltlichen und formalen Auseinandersetzung mit den vielschichtigen sprachlichen Strukturen „jemand zu sein“ beziehungsweise „wer zu sein“. In der Lösung zur Aufgabe 4b. ist das zweite Beispiel als richtig vorgegeben.

Aufgabe 4d., in der die richtigen Wörter in die jeweils dazu passende Spalte zugeordnet werden sollen, bietet folgende Lösung:

jemand/ wer sein	niemand sein
wichtig sein	eine Null sein
angesehen sein	unwichtig sein
groß sein	klein sein
reich sein	unten durch sein
stark sein	das Letzte sein

Aufgabe 4f. spielt auf den Titel der Zeitung des *Spiegel* 29/2014 an. Als Deutsche „wieder wer zu sein“ deutet auf ein bereits in der Vergangenheit hin. Schon einmal jemand gewesen zu sein, wird in deutschsprachigen Diskursen mit den Fußballsiegen der deutschen Nationalmannschaft (WM-Sieg 1954, das „Wunder von Bern“ in der Nachkriegszeit, 1974, 1990 im Zuge des Mauerfalls und der deutschen Wiedervereinigen sowie den Sommermärchen der WM-Spiele 2006 und 2014) verbunden.

Die Problematik, dass „wir“ als Deutsche wieder wer sind, ermutigt mit Hilfe des *Spiegel*-Titels in Aufgabe 5a. zur Diskussion, wer dieses „Wir“ eigentlich ist. Das „Wir“ umfasst die oben genannten sechs Typen, womit das „Wir“ bereits fest umgrenzt scheint. Die Vorstellung, die man von Pluralität und Vielfalt durch den möglichen Kreis, den die sieben Typen bilden, wird brüchig (Mitreden 2016: 37).

Aufgabe 5b. beinhaltet eine kritische Reflexion des *Spiegel*-Titels und die Frage, welche Positionierung die Lernenden selbst zu Nationalstolz und Patriotismus einnehmen (ebd.).

5.2.5.2 Key Incident-Analyse 5

Einheit 6 besteht aus fünf Aufgaben, die in 120 Minuten bearbeitet werden sollen. Die meisten Aufgaben können sowohl in Einzel-, Gruppen- oder Partnerarbeit bearbeitet werden. Materialien, die dazu verwendet werden können, sind online unter www.klett-sprachen.de zu finden.

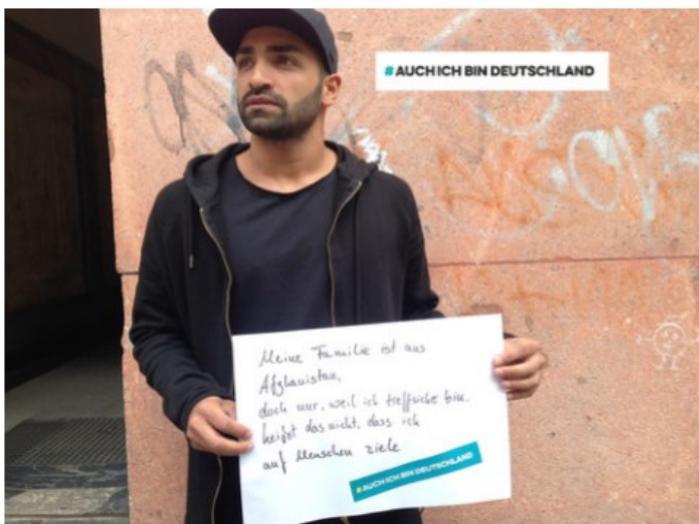
In Aufgabe 1. sehen sich die Lernenden das Bild der Kampagne #AuchichbinDeutschland an und schreiben einen kurzen Steckbrief zu der Person auf dem Bild. In der Aufgabe 3b. wird durch eine Zuordnungsaufgabe der Wortschatz vorgestellt. Im didaktischen Teil wird eine mögliche Zuordnung der Wörter im Schüttelkasten vorgeschlagen, das Titelbild des *Spiegel* im Jahr 1996 war und diskutieren darüber, was sie sehen. Kategorien wie

Alter/Nationalität/Beruf/Wohnort/Hobbys sollen dabei helfen, die Person zu beschreiben und vorzustellen. Außerdem müssen die Entscheidungen begründet werden, was durch folgende Fragen geschieht: „Warum haben Sie sich so entschieden? Woran erkennen Sie Beruf/Nationalität/Hobbys?“.



(Abb. 23, KV11/12, Kampagne #Auch ich bin Deutschland, S. 38)

In Aufgabe 1c. wird die Bildbeschreibung vertieft, indem sich die TN das Originalbild der Kampagne #AuchichbinDeutschland anschauen. Die TN können so das Original mit ihrem erstellten Steckbrief aus Aufgabe 1a. vergleichen und darüber diskutieren, ob sich etwas an der Beschreibung der Person geändert hat und warum.



(Abb. 24, KV12, S. 39: Basketballer Achmadschah Zazai)

Das erste Bild gibt den TN die Möglichkeit, sich nur auf die Bild- und Personenbeschreibung zu konzentrieren. Hier aktivieren die TN beim Beschreiben des Bildes bereits bekannte Muster, während gleichzeitig durch das zweite aufgedeckte Bild Überraschung, Irritation und Aufmerksamkeit hervorruft, die der eigenen Stereotypisierung/Kategorisierung dienen sollen. Daraufhin wird in Aufgabe 1d. über das Original-Bild diskutiert, indem durch das. Ziel ist es, den Gegensatz zwischen Bild- und Textebene (Abbildung eines dunkelhäutigen Mannes mit der Überschrift #AuchichbinDeutschland und dem Text „Meine Familie kommt aus Afghanistan“, das bei vielen Menschen Angst vor Terrorismus assoziiert) zu verstehen. Die TN müssen folgende Fragen beantworten: „In welchen Kontext steht das Bild? Welche Funktion bzw. welches Ziel hat die Schrift? Wie versuchen dieses Plakat und andere Plakate derselben Kampagne formal und inhaltlich zu überzeugen?“⁴⁸

Aufgabe 2a. beschäftigt sich mit dem Bildverstehen. Die Frage „Wir sind wieder...wer?“ deutet auf den Titel des *Spiegel* 1966 hin, den die Zeitschrift nach dem Fußballweltmeisterschaftstitel 2014 für Deutschland- mit sechs verschiedenen Titelbildern veröffentlichte. Die Teilnehmenden bearbeiten folgende Fragen/Aufgaben: „Was sehen Sie? Was sehen Sie nicht? Beschreiben Sie die Titelbilder allgemein.“

Mit der Bildbeschreibung soll das Vorwissen über bekannte Muster der TN aktiviert werden, wobei die genaue Bildbeschreibung dabei helfen soll, die Bilder genau im Kontext des Diskurses (Was ist Deutschland/ Deutsch?) zu analysieren. Die Frage „Was sehen Sie nicht?“ sensibilisiert die TN für die Form der Darstellung und verschiedene Deutungsmöglichkeiten. So sind auf den sechs verschiedenen Titelbildern alle Personen mit der deutschen Fahne bedeckt beziehungsweise haben diese umgehängt. Alle Personen sieht man unter der deutschen Fahne bis zur Gürtellinie. Die Bilder zeigen keine Gesichter, daher kann das, was verhüllt ist, nur mit Hilfe der aktivierten Muster und des (Vor-)Wissens über die Menschen sowie die verschiedenen Kulturen und Nationalitäten beschrieben werden. Auch die Form der Flagge, wie sie um die Körper gehüllt ist, enthält Potenzial für weitere Deutungen. Das Bild einer Muslima mit Burka, eines Fußballspielers sowie eines Deutschen mit Schäferhund deutet auf die Vielfalt der deutschen Gesellschaft hin (siehe Abb. 18, KV13, S.40)

In Aufgabe 2b. suchen sich die TN ein Titelbild aus und beschreiben es im Detail, indem sie zum Beispiel auf folgende Frage eingehen: „Wofür steht das Bild?“

⁴⁸Mitreden KV 12, S. 39.

Zuletzt wird in Aufgabe 2c. von den TN verlangt, folgende Fragen zu beantworten: „Gibt es ein Bild, das Sie vielleicht nicht verstehen? Welches? Warum?“ Wie schon in Aufgabe 2a. angedeutet, stellen die Titelbilder mit den Personen, die mit der deutschen Fahne bedeckt sind, unterschiedliche Stereotype und Muster dar. Die Muster, darunter der „typischen“ Deutsche mit Tennissocken in Sandalen und Schäferhund, der Kleingartendeutsche, der deutsche Fußballnationalspieler, der für das Sommermärchen steht, die Karrierefrau mit Kind, die Mutter, die Muslima, Angela Merkel und so weiter. Obwohl diese Typen eindeutig und klar erkennbar sind, kann man sie verschiedenartig verstehen und interpretieren, je nachdem aus welcher Perspektive sie thematisiert werden (zum Beispiel als Karrierefrau, als Mutter mit ihren Aufgaben, als verhüllte/nicht verschleierte Muslima).

Aufgabe 2c. arbeitet mit dem Bildverstehen. Die Teilnehmenden beantworten also die Frage, ob sie ein Bild verstehen oder nicht und wenn nicht, welches und warum.

In Aufgabe 2d. ordnen die TN den sechs Titelbildern weitere Kategorien zu, Mehrfachnennungen sind möglich. Sie können zwischen den Kategorien: Religion, Beruf/Arbeit, Alter, Familienrolle, Politik, Gartenleben und Sport wählen. Daraufhin werden in Aufgabe 2e. weitere Bilder oder Symbole, die Deutschland darstellen können, im Plenum gesammelt und diskutiert. Die TN reflektieren darüber, was Deutschland ausmacht und symbolisiert und weisen auf verschiedene *deutsche* Typen hin.

In Aufgabe 2e. und 3. wird besonders mit Formen gearbeitet. Hier scheinen in der Bildanalyse vor allem zwei Damen, eine von ihnen mit angewinkeltem Bein, die andere mit nackten Beinen, in Bezug auf die Fragestellung, was Deutschland ausmacht problematisch. Im Gegensatz zu den Beispielen, in denen Männer dargestellt werden, werden die Frauen auf diesen zwei Bildern sexualisiert. Dies kann zu Diskriminierung und Fehlinterpretation führen.

In Aufgabe 4. sprechen die Kursteilnehmer_innen darüber, wer „Wir“ ist. Dafür benutzen sie ihre Ergebnisse aus Aufgabe 2b. und diskutieren. So entsteht eine Beziehung zwischen dem sprachlichen „Wir“ und der Bildebene. Das „Wir“ als Personalpronomen in der Überschrift deutet auf die Personen auf den Coverbildern, die als „typische“ Deutsche dargestellt werden, hin. Dazu zählen die TN weitere „deutsche“ Typen auf, um zu verdeutlichen, dass es mehr als nur sechs oder sieben Typen gibt. Diese verschiedenen Typen auf den Bildern symbolisieren ein vielfältiges „Wir“.

Daraufhin wird in Aufgabe 4b. darüber gesprochen, was es heißt „wer zu sein“. Was passiert eher? Kreuzen Sie an:

Die TN kreuzen die ihrer Meinung nach richtigen Antworten an.⁴⁹

z.B. Ich bin Monika. Ich bin 26 Jahre alt und komme aus Hamburg.

Ich bin Monika. Ich habe einen guten Job, viele Freunde, einen Mann und zwei tolle Kinder (siehe Abb. 19, Mitreden 2016: KV 13).

Aufgabe 4b. dient dazu, sich der inhaltlichen und formalen Unterschiede in Bezug auf komplexe sprachliche Ausdrücke wie „jemand zu sein“ beziehungsweise „wer zu sein“ zu widmen. Daraufhin wird in Aufgabe 4c. von den TN verlangt, dass sie im Plenum die Personen beschreiben, indem sie sie der Kategorie „der/die ist jemand“ oder „niemand sein“ zuordnen. Als Beispiel in Aufgabe 4c. wurde Nelson Mandela als „starke Persönlichkeit“ und „Kämpfer“ aufgeführt. In Aufgabe 4d. ordnen die TN vorgegebene Begriffe (eine Null sein/wichtig sein/unwichtig sein/klein sein/unten durch sein/das Letzte sein/angesehen sein/groß sein/reich sein/stark sein/schwach sein) den beiden Kategorien „jemand sein/niemand sein“ zu. Im didaktischen Kommentar wird folgende Tabelle als Lösung zur Aufgabe 4d. angeführt:

jemand/wer sein	niemand sein
wichtig sein	eine Null sein
angesehen sein	unwichtig sein
groß sein	klein sein
reich sein	unten durch sein
stark sein	das Letzte sein

Aufgabe 4e. konzentriert sich auf die individuelle Sichtweise der Kursteilnehmer_innen und formuliert folgende Aufgabe, die in Notizen zu beantworten ist: „Was bedeutet für Sie ‚wer zu sein‘?“

In Aufgabe 4f. sollen die TN ihre Meinung zur Aussage „Wir sind wieder – wer?“ äußern, indem sie einen besonderen Fokus auf das Wort „wieder“ legen und darüber diskutieren, was es für sie bedeutet. Dabei können sie im Internet recherchieren und die vorgeschlagenen Schlagwörter benutzen:

⁴⁹Anmerkung: Im didaktischen Kommentar zur Aufgabe 4b. wurde die zweite Antwort als richtige vorgeschlagen, Mitreden 2016: 37

Wunder von Bern	Wiedervereinigung	Drittes Reich	Sommermärchen
-----------------	-------------------	---------------	---------------

Mit Hilfe von Aufgabe 4f. sollen die TN das *Spiegel*-Titelbild zum deutschen Sieg der Fußballweltmeisterschaft 2014 besser verstehen. Sie sollen nachvollziehen können, dass die Problematik, als Deutsche „wieder wer zu sein“ auf die Vergangenheit anspielt. Es bedeutet nämlich, dass die Deutschen schon einmal „jemand waren“.

Auch Aufgabe 5a arbeitet mit der Formulierung „Wir sind wieder wer“. Hier sollen sich die TN mit der Aussage „Wir sind wieder ... wer?“ auseinandersetzen und darüber diskutieren, was sie darunter verstehen. Das „Wir“ umfasst auf den Coverbildern des *Spiegel* sechs beziehungsweise sieben Typen, die Vorstellung von Pluralität und Vielfalt wird durch die Vorstellungen, die diese sieben Typen abbilden, unhaltbar und kann einen Konflikt erzeugen.

Zum Abschluss soll in Aufgabe 5b. ein Online-Kommentar an die *Spiegel*-Redaktion geschrieben werden. Die TN schreiben, wie sie die Frage „Wir sind wieder...wer?“ verstehen. Der Kommentar kann sowohl als kritische Reflexion des *Spiegel*-Titels verstanden werden, als auch das Bewusstsein der TN über Nationalstolz oder Patriotismus wecken.

5.3 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Die Ausgangshypothese meiner Arbeit lautete: „Inwiefern werden kulturelle Unterschiede und die Geschlechterbeziehungen aus intersektioneller Perspektive (implizit) rassialisierend dargestellt?“ Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass in den Lehrmaterialien „Mitreden“ das Geschlecht vor allem über Bilder, aber auch Videos sowie sprachlich-performative diskursive Praxen implizit rassialisierend dargestellt wird. Damit wird die wechselseitige Abhängigkeit der Kategorie Geschlecht und *Rasse* besonders deutlich.

Die Zielgruppe der analysierten Lehrmaterialien sind Erwachsene, die Deutsch als Zweitsprache im Rahmen der Integration in die Aufnahmegesellschaft lernen, indem sie mit authentischen landeskundlichen Lehrmaterialien arbeiten.

Bei den analysierten Aufgaben geht es grundsätzlich um das Aktivieren des Vorwissens und eines bestimmten Bewusstseins bei den Kursteilnehmer_innen, damit die kulturelle Vielfalt der Aufnahmegesellschaft akzeptiert wird und Stereotype abgebaut werden. Im Unterricht

werden unterschiedliche kulturelle Inhalte und Lebensweisen, die zueinander in Beziehung gesetzt werden und kritisch betrachtet werden, thematisiert. Es geht dabei um den Aufbau interkultureller Kompetenzen. Menschen sollen dazu befähigt werden, Differenzen zu analysieren und zu verstehen, ohne alles auf kulturelle „Konflikte“ zu deuten (Allemann-Ghionda 2013: 60).

Wie in der Analyse beschrieben, werden kulturelle Unterschiede sowie das Geschlecht über körperliche Merkmale, aber auch über die Zuschreibung bestimmter Attribute als solche vorgegeben, wodurch sich das Klischeehafte und das Stereotypische mit patriarchalen Vorstellungen deckt. Dem hegemonialen Diskurs entsprechend wird hier eine heteronormative, aber auch sexistische Basis, die implizit rassialisierend ist, sichtbar. Die Unterschiede in den Geschlechtern werden im Themenbereich Familie/Beziehungen besonders deutlich. Betrachtet man das erste Video, das eine Frau aus den 1950er Jahren zeigt, die kocht und für die Familie sorgt, wird den TN eine stereotypische patriarchale Familienbeziehung vorgestellt. Dennoch wird im zweiten Werbespot aus dem Jahr 2004 vorgeschlagen, es als alternative zum ersten Video zu sehen, um explizit Stereotype abzubauen und somit den TN auch ein modernes Bild der Familienbeziehung zu präsentieren.

Rassialisierende Differenzen kommen schon in der Aufgabenstellung vor, indem die Lernenden das Bild beschreiben sollen und darüber diskutieren sollen, in welchem Verhältnis die Akteure zueinander stehen (vgl. Key Incident 1). Durch die Aufgabenstellungen werden implizit zwei Gruppen gebildet, „Wir“ und „Nicht-Wir“ oder „Zugehörige“ und „Nicht-Zugehörige“. Durch die Differenzen, die durch die Bildanalyse entstehen, bilden sich implizit Stereotype den anderen gegenüber, die auf „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ beruhen. So bildet sich implizit eine homogene Gruppe, die ausgegrenzt wird. Indem man flüchtende Menschen als „Fremde“ oder „Sie“ bezeichnet, etikettiert man sie implizit und unbewusst als andere und lässt freien Raum für Rassifizierungen.

Bei der Einheit „Mitmenschen“ ist besonders ersichtlich, dass die Kategorie „Klasse“ im Vergleich zu *Rasse* besonders stark klassifiziert wurde, wodurch Migrationsandere eine bedürftige und bildungsferne Zuschreibung erhalten und gleichzeitig stark diskriminiert werden. Dabei ist auffällig, dass die handelnden Charaktere *weiß* sind. Die durchgeführte Analyse offenbart einen Widerspruch zum didaktischen Kommentar, der von den Autor_innen im Vorwort ausführlich beschrieben wurde. Die Autor_innen bestehen darauf, dass die TN ihr Vorwissen und ihr Bewusstsein wecken, um sich an die Vielfalt in der

Aufnahmegesellschaft zu gewöhnen und keine Vorwürfe oder Stereotype zu entwickeln, was jedoch nicht immer umsetzbar ist.

Hier kommt es zu einem Widerspruch zwischen den Vorstellungen, die die Lehrwerksautor_innen vermitteln wollen, und der Realität, die sich in den Kursräumen abspielt. Betrachtet man die Lösungen, die sowohl im Anhang, als auch im didaktischen Kommentar der Lehrmaterialien „Mitreden“ vorkommen, übermitteln sie eine vielfältige Landeskunde, die zum Ziel eine „Integration durch Spracherwerb“ hat, jedoch implizit diskriminierende und rassialisierte Geschlechter- und Klassenvorstellungen bildet. Das geschieht unter anderem, weil Migrationsandere als Bedrohung für die Gesellschaft und vor allem für die Wirtschaft angesehen werden. So wird im untersuchten Lehrwerk eine bettelnde Muslima als ungebildet und unemanzipiert gegenüber gleichgeschlechtlichen, emanzipierten, selbstständigen Österreicher_innen dargestellt.

Die segmentierten Key Incidents stellen eine gesellschaftliche Lebensrealität dar. Das Ziel der analysierten Materialien und Key Incidents ist es zu hinterfragen, ob die gesellschaftliche Lebensrealität und ihre Diversität so authentisch wie möglich dargestellt wurde und damit ein Bewusstsein über kulturelle Unterschiede und Stereotype gebildet werden konnte. Die Lehrwerkautor_innen wollen die TN zu einem Perspektivwechsel auffordern, um echte Chancengleichheit zu schaffen. Es bestehen jedoch Defizite in der Vorstellung von der gesellschaftlichen Realität, da in der Einheit „Familie“ und in den darin formulierten Aufgaben nur ein typisches Familienkonzept vorgestellt wurde, was der Realität in Österreich widerspricht. In der Einheit 4 „Unternehmen: Frauen zu Hause“ wurde die Binarität von Geschlechtern und familiäre Lebensformen aus interkultureller Sicht rassialisierend dargestellt. Um eine möglichst authentische Vorstellung von der Pluralität und Diversität von Geschlechtern und Lebensformen in der Aufnahmegesellschaft zu präsentieren, müssten jedoch alle Lebensformen dargestellt werden und nicht nur die typischen, in der die rassialisierten (Geschlechts-)Identitäten keinen Platz finden.

Mit der Darstellung verschiedener Kulturen in den DaF-/DAZ-Lehrwerken soll ein Umgang mit Diversität im Aufnahmeland kreiert und die gesellschaftliche Realität möglichst nah abgebildet werden. Jedoch kommt es dabei zum „Othering“, weil Vorurteile und Stereotype gegenüber den anderen entstehen. So entsteht implizit eine Lücke zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“. Durch die Vorstellung von weißen, österreichischen Frauen und Männern, die ein emanzipiertes und unabhängiges Leben führen, wird eine Migrantin ausgestoßen. Dadurch wird ein „unsichtbares Wir“ gegenüber den „anderen“ gebildet. Es basiert darauf, dass

Migrant_innen finanzielle Unterstützung brauchen und somit eine gesellschaftliche beziehungsweise wirtschaftliche Bedrohung darstellen. So entsteht ein diskursiver Effekt, der muslimische Migrant_innen mit einer patriarchalen, familienbezogenen Beziehung und weiße Menschen mit modischer Kleidung und ihrer Vorbildrolle verbindet.

In Hinblick auf die postkoloniale Theorie lässt sich feststellen, dass hier das koloniale Bild einer „armen Frau“ aus dem globalen Süden und der Österreicher_innen als weiße emanzipierte Frau abgebildet werden. Das Nicht-Gesagte in Bezug auf Geschlecht und Rassialisierung der ausgewählten Key Incidents, lässt die Möglichkeit einer kritischen Analyse, die sich auf stereotypische und patriarchale Vorstellungen des hegemonialen Alltagsdiskurses bezieht (Cinar 1996: 164ff).⁵⁰

Mit dem intersektionalen Blick konnte belegt werden, dass Diskriminierung nicht nur eindimensional ist, sondern eine Verkettung und Verstärkung verschiedener Ausschlusskategorien ist. Die Analyse hat offengelegt, dass im Lehrwerk „Mitreden“ implizit rassialisierende Differenzen hervorgehoben werden und so ein Gefühl der Ausgeschlossenheit bei der Aufnahmegesellschaft verursacht werden kann. Gesellschaftliche Hierarchien und Klassenunterschiede, die im Unterricht von Migrationsanderen thematisiert werden sollen, bilden starke rassialisierende Vorstellungen den Migrationsanderen gegenüber. Die Differenzen und Abgrenzungen, die ein *weißes*, europäisches, zivilisiertes „Wir“ von *schwarzen*, rassialisierten, patriarchalen „anderen“ abgrenzt, werden in postkolonialen Theorien problematisiert. Nach der Analyse der Lehrmaterialien „Mitreden“ lässt sich zudem konstatieren, dass die im didaktischen Kommentar analysierten Übungen darauf zielen, kulturelle Unterschiede als Bereicherung zu betrachten. Durch die angeregten Diskussionen sollen Vielfalt und Differenzen akzeptiert und als solche angenommen, Rassialisierungen hingegen vermieden werden.

⁵⁰Cinar nennt drei Prozesse des „hegemonialen Diskurses“ in Österreich: Ethnisierung (Reduzierung der Migrant_innen auf ihre ethnische Herkunft), Desintegration und Kulturrelativismus/Sexismus, mit denen „Arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitische Integrationsbarrieren übersehen und ethnisch-kulturelle Differenzen zunehmend zum einzigen Anknüpfungspunkt integrationspolitischer Maßnahmen erklärt werden“ (ebd.: 164). Migrant_innen werden aufgrund ihrer „demokratie- und frauenfeindlichen ‚Kultur‘“ als Bedrohung wahrgenommen (ebd.: 167).

6. Fazit

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich auf den Begriff der kulturellen Diversität aus intersektioneller Perspektive bezogen. Ich beschäftigte mich mit den kulturellen Unterschieden und den Geschlechterbeziehungen aus intersektioneller Perspektive, um zu zeigen, dass Diskriminierung nie eindimensional ist – auch nicht in Lehrwerken des Fremdsprachenunterrichts.

Die Ergebnisse der Analyse in Verbindung mit dem theoretischen Teil haben meine Forschungsfrage „Inwiefern werden kulturelle Unterschiede und die Geschlechterbeziehungen aus intersektioneller Perspektive (implizit) rassialisierend dargestellt“ beantwortet. Um die Forschungsfrage zu beantworten wurden zuerst wichtige theoretische Ansätze näher erläutert. Der Fokus der Analyse lag bei der Darstellung der kulturellen Diversität und Geschlechterbeziehungen. Die vorliegende Arbeit wurde der Methode der Key Incident-Analyse durchgezogen, indem entlang verschiedener Key Incidents die auf den ersten Blick unsichtbaren Kategorien der rassialisierten heteronormativen Geschlechterdarstellung und interkulturellen Beziehungen, herausgefiltert wurden. Danach wurden die Lehrmaterialien „Mitreden“ im Allgemeinen beschrieben. Wie die Module und die Einheiten aufgebaut sind und welche Lernziele besonders hervorgehoben werden. Nach der Analyse der Lehrmaterialien kann festgestellt werden, dass das Hauptlernziel des Landeskundeunterrichts und zwar die Befähigung der Lernenden zu einer aktiven Teilnahme an den Diskussionen erfüllt ist. Da sich die Key Incident Analyse von traditionellen Lehrwerkanalysen unterscheidet, wurde sie im theoretischen Teil zuerst vorgestellt, um die Durchführung der Analyse nachzuvollziehen. Anhand der Key Incident Analyse wurden jene Sequenzen interpretativ analysiert, wobei dann die Textpassagen rausgenommen wurden, in welchen die rassifizierte Differenzmarkierungen vorkamen. Da in der Materialiensammlung „Mitreden“ Heterogenität ebenso wie soziale Ungleichheiten präsent waren, ermöglichte es die Analyse, implizite rassifizierte Wissensbestände sichtbar zu machen. Somit wurde die Heterogenität ebenso wie soziale Ungleichheiten auf implizite Rassialisierungen untersucht. Die Frau wurde auf mehreren Ebenen unterdrückt, sowohl auf der Geschlechtsebene, als auch auf der Ebene ihrer *Rasse* und Klassenzugehörigkeit. Durch die westliche Darstellung der „Dritten Welt-Frau“ als Opfer wird somit die westliche, *weiße* Frau als modernes, emanzipiertes Subjekt dargestellt (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2012: 25). Die Sichtbarmachung von rassifizierten Machtstrukturen, kulturellen Unterschieden und Geschlechterbeziehungen hat in der Auseinandersetzung mit den Materialiensammlungen „Mitreden“ (2016, Klett Verlag)

gezeigt, dass „implizit“ rassialisierende Differenzen hervorgehoben wurden und dass ein Gefühl der Ausgeschlossenheit aus der Aufnahmegesellschaft verursacht werden kann. Infolgedessen wurden in meiner Analyse Ausschnitte interkultureller Übungen aus den Lehrmaterialien Mitreden A2-B2 für eine Analyse entnommen. Die in den Lehrmaterialien vorkommenden Bilder und Texte präsentieren Kultur, Werte, Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen, Familienverhältnisse der Aufnahmegesellschaft. Die analysierten Lehrmaterialien „Mitreden“ sollen außerdem Kolleg_innen im DaF/DaZ Bereich dabei helfen, die Auswahl der Unterrichtsmaterialien leichter zu treffen, die sie im Unterricht einsetzen. Die analysierten Lehrmaterialien als auch die ausgewählten Key Incidents stellen aber einen Widerspruch zwischen den im didaktischen Kommentar vorgegebenen methodischen Schritten, die die Lehrwerkautor_innen präskriptiv übermitteln (das Bild eines „liberalen Westens“, vgl. Hall 1994: 173f) und der wahren diskursiven Übermittlung der Landeskunde, die vor allem vergeschlechtlichte und rassialisierte Identitätskonstruktionen beinhaltet und ebenso Geschlechter- und Beziehungskonzepte im Zielland als patriarchal darstellt. Diesbezüglich kommt es vor, dass eine Gruppe der Migrant_innen als „Andere“, die traditionell, patriarchal und anders sind gegenüber die *weiße* Gruppe der „Österreicher_innen“, die als emanzipiert, modern, selbstbewusst gezeigt wird. Bei den analysierten Aufgaben geht es grundsätzlich um das Wecken des Vorwissens und des Bewusstseins bei den TN, um die kulturelle Vielfalt der Aufnahmegesellschaft als solche zu akzeptieren und Stereotype abzubauen. Menschen sollen dazu befähigt werden, Differenzen zu analysieren und verstehen, ohne alles auf kulturelle „Konflikte“ zu hindeuten (Allemann-Ghionda 2013: 60). Interkulturelle Kompetenz ermöglicht es, eigene Denkweise zu hinterfragen, nicht im Hinblick auf den Wahrheitsgehalt, sondern hinsichtlich der falschen und schädlichen Generalisierung (vgl. Mall 2008: 113). Dabei geht es auch darum Stereotype gegenüber fremden Kulturen abzubauen. Dies gilt für negative wie für positive Stereotypen gleichermaßen. Was das Geschlechterverhältnis betrifft, reproduzieren die analysierten Lehrmaterialien das binäre Geschlechterbild von Mann und Frau und erfüllen das klischeehafte Familienmodell, in welchem die Frau als typische Hausfrau dargestellt wird. Das Geschlecht wird über körperliche Merkmale, so wie über Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften (s. Key Incident 1 u. 2, S. 52 u. 57) und patriarchalen Vorstellungen des hegemonialen Alltagsdiskurses gedeckt.⁵¹ Betrachtet man soziokulturellen Aspekt, lässt sich

⁵¹Der Charakterisierung des „hegemonialen Diskurses“ in Österreich betreffend, identifiziert Çinar drei Prozesse: Ethnisierung (im Sinne von Reduktion der Migrant_innen auf ihre ethnische Herkunft), Desintegration und Kulturrelativismus/Sexismus (Çinar 1996: 164ff.). Im Bezug auf Ethnisierung meint sie, dass „arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitische Integrationsbarrieren übersehen [und] ethnisch-kulturelle Differenzen zunehmend

feststellen, dass Kultur als Unterscheidungsmerkmal im Vordergrund steht und betont implizit die Unterscheidung durch soziokulturelle Merkmale (s. Key Incident 1, S.53).⁵² Die Unterschiede in den Geschlechtern werden im Themenbereich der Familie/Beziehungen besonders deutlich. Betrachtet man das erste Video, das eine Frau aus den 1950er Jahren, die kocht und für die Familie sorgt, wird den TN ein stereotypische, patriarchale Familienbeziehungen vorgestellt. Dennoch wird aber im zweiten Video, in der Werbung aus dem Jahr 2004 vorgeschlagen, es als alternative zum ersten Video, zu zeigen, in welchem klischeehafte Familienbeziehung vorgestellt wurde, um explizit die Stereotype abzubauen und somit den TN auch ein modernes Bild der Familienbeziehung zu zeigen. Dabei ist es auffällig, dass die handelnden Charaktere *weiß* sind. Die durchgeführte Analyse offenbart einen Widerspruch zum didaktischen Kommentar, der von den Autor_innen im Vorwort ausführlich beschrieben wurde. Die Autor_innen bestehen darauf, dass die TN ihr Vorwissen und ihr Bewusstsein wecken, um sich auf die Vielfalt in der Aufnahmegesellschaft zu gewöhnen, um keine Vorwürfe oder Stereotype zu bilden, was wiederum nicht immer erfüllbar ist. Das Ziel der analysierten Materialien und key incidents ist die gesellschaftliche Lebensrealität und ihre Diversität so authentisch wie möglich darzustellen und durch das Wecken des Bewusstseins über kulturelle Unterschiede, Stereotype abbauen. In der vorliegenden Arbeit sind, im Hinblick auf kulturelle Unterschiede und Geschlechterbeziehungen aus rassialisierender Perspektive, noch offene Fragen geblieben: Wie mit dem analysiertem Lehrwerk in der Praxis umgegangen wird? Wie gehen die Lehrenden mit dem erworbenen Wissen um und welche Handlungsstrategien entwerfen sie im Umgang mit impliziten Zuschreibungen?

„Alles Wissen und alles Vermehren unseres Wissens endet nicht mit einem Schlußpunkt, sondern mit einem Fragezeichen“ (zit. nach Romhardt, 1998: 309)⁵³.

zum einzigen Anknüpfungspunkt integrationspolitischer Maßnahmen erklärt werden“ (ebd.: 164). Der kulturrelativistische Sexismus zeigt sich darin, dass Migrant_innen aufgrund ihrer „demokratie- und frauenfeindlichen ‚Kultur‘“ (ebd.: 167) von der breiten Öffentlichkeit als Bedrohung wahrgenommen werden. Die Analysen von Çinar sind nicht aktuell, aber auch Erel meint, dass sich in der Öffentlichkeit ein Diskurs etabliert hat, „der Geschlechterungleichheit und Homophobie in einer so genannten traditionellen Kultur und in einem Modernisierungs- und Demokratisierungsdefizit von MigrantInnen verortet, und zugleich Toleranz, Pluralität und Bereitschaft zur Veränderung als deutsche oder europäische (spät)moderne Errungenschaften behauptet“ (Erel 2007: 251). Aktuelle Beispiele in Österreich, die die Diskurse um Geschlecht, „Rasse“ und Integration prägen, sind z.B. das Tragen des muslimischen Kopftuches als Zeichen weiblicher Unterdrückung.

⁵² Muslimische Migrant_innen werden auf die Seite eines religiösen Fanatismus gedrängt, wobei gleichzeitig patriarchale Geschlechter- und Beziehungskonzepte impliziert werden. Erel beschreibt es folgend: „Die Lebensformen von MigrantInnen werden im Allgemeinen als traditionell angesehen, insbesondere wenn sie einen so genannten muslimischen Hintergrund haben, wie es z.B. den MigrantInnen, die aus der Türkei kommen, unterstellt wird“ (Erel 2007: 255).

⁵³In: Klatte, Benjamin (2003): Wissensmanagement und Kommunikation in Gruppen: Bestimmungsmerkmale, Ansprüche und Implikationen für die kommunikative Wissens(ver)teilung in Gruppen, Diplomarbeit, diplomica Verlag, S.20

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1. Auflage, Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart

Adler, Claudia (2007): Problembereiche der Interkulturellen Kommunikation, Grin Verlag, Wittenberg, S. 4

Aigner, Petra (2017): *Migrationssoziologie. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 98

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: internationale Perspektiven, Ferdinand Schöningh Verlag, S.60

Antor, Heinz (2006): *Inter- und Transkulturelle Studien in Theorie und Praxis: Eine Einführung.* In: Heinz Antor (Hg.): Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9-24

Auernheimer, Georg (2003) : Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. , neu bearb. und erweiterte Auflage, Darmstadt: Wiss. Buchges.

Auernheimer, Georg (2006) : Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Tarek Badawia (Hrsg.) (2006) : Das Soziale gestalten : über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. - 1. Auflage . - Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss, 265 - 198

Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS., 37-70

Auernheimer, Georg (2012): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Balibar, E. (1989): Gibt es einen „neuen Rassismus“? In: Das Argument, Heft 3, 369-380

Balibar, Etienne (1992): *Gibt es einen »Neo-Rassismus«?* In: Balibar, Etienne / Wallerstein, Immanuel (Hg.): *Rasse, Klasse, Nation*. Berlin/Hamburg: Argument-Verlag.

Barkowski, Hans (2008) : *Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule*. In: Furch, Elisabeth [Hrsg.] (2008) : *Kulturen, Sprachen, Welten* . Innsbruck ; Wien [u.a.] - S. 32

Bauman, Zygmunt (1996): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Binder, Susanne (2004): *Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden*. Interkulturelle Pädagogik. Bd. 1., Lit Verlag, Wien

Blioumi, Aglaia (2002): *Interkulturalität und Literatur. Interkulturelle Elemente in Sten Nadolnys Roman „Selim oder die Gabe der Rede“*. In: Blioumi, Aglaia (Hg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: Indicium, 28-40.

Bohnsack, Ralf/Nohl Arnd-Michael (1998): *Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie*. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen: Leske + Budrich, 260-282.

Bohnsack, Ralf/ Nohl Arnd-Michael (2001): *„Ethnisierung und Differenzerfahrung. Fremdheiten der Identität und des Habitus“*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, H.1., 15-36, 189-207

Boos-Nünning, U./ Neumann, U./Reich, H.-H./Wittek F. (1984): *Krise oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft*. In: Reich, H.-H./Wittek, F.(Hg.): *Migration – Bildungspolitik – Pädagogik*. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa, Essen/ Landau, Publikation ALFA 7-33.

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

Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2011): *Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen*. In: dies. (Hg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript-Verlag, 7-23.

Buck, Günter (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Busche, Mart et al. (2010): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld: transcript-Verlag,.

Gümen, Sedef (1996): *Die sozialpolitische Konstruktion „kultureller“ Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung*. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Band 42, 77-89.

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

Crenshaw, Kimberlé (1995): *Mapping the Margins. Intersectionality, Identity, Politics and Violence against Women of Colour*. In: Crenshaw et al. (Hg.): *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement*, New York, The New Press, 357-383.

Crenshaw, Kimberlé (2013): *Die Intersektion von „Rasse und Geschlecht demarginalisieren“: Eine schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik*. In: Lutz, Helma et al. (Hg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 35-58.

Cohen, Philip (1990): *Gefährliche Erbschaften. Studien zur Entstehung einer multirassistischen Kultur in Großbritannien*. In: Kalpaka, Anita /Räthzel, Nora (Hg.): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Dreisam, Köln 1994, 81-146

Dewey, John (1986): *How we think*. In: Boydston, Jo Ann (Hg.): *The later works, 1925-1953*, vol. 8: 1933. Carbondale: Southern Illinois University Press, 105-352.

Dirim, Inci et al. (2014): *Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe*. In: Glawlitsek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Klett Verlag, 121-138.

Dirim, I./ Eder, U./Springsits, B.: Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe, in : Gawlitzek, Ira/ Kümmerling-Maibauer, Bettina (2014): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Filibach, Klett Verlag, 121-142.

Epenstein, Thonas/ Kiesel, Doron (2008): *Soziale Arbeit interkulturell. Theorien, Spannungsfelder, reflexive Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Essed, Philomena / Mullard, Ch. (1991): Antirassistische Erziehung, Migro-Verlag. In: Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe: Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit, Waxmann Verlag, Münster, S. 25f

Falkenberg, Maïke (2007): *Integration, aber wie? Assimilation und Binnenintegration – ein Vergleich*. München, Ravensburg: GRIN Verlag.

Farrokhzad, Schahrzad (2011): *Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im interaktiven und interkulturellen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe; Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern. Hans Huber, S. 22

Fichera, Ulrike (1996): *Die Schulbuchdiskussion in der BRD - Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse*. Frankfurt a. M. (u.a.): Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik. Bd. 670, Lang Verlag, S225- 283, 379

Flammer, August/Alsaker, Françoise (2002): *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Hans Huber, S. 157

Fredrickson, Georg M. (2004): *Rassismus – Ein historischer Abriss*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 16, 142, 148

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

Geier, Thomas (2011): *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gildermeister, Regine/ Wetterer, Angelika (1992): *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtigkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung*. In: Knapp G.A./ Wetterer, A. (Hg.): *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg: Kore, 201-254.

Griese, Hartmut M. (2009): *Vorbilder und Vorurteile*. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*, Münster: Waxmann, 147-168.

Gärtner, Susanne (2007): *Interkulturelles Lernen in multikulturellen Klassen*. Klagenfurt, Alpen-Adria-Univ.

Günther, Meike (2012): *Der Feind hat viele Geschlechter. Antisemitische Bilder von Körpern. Intersektionalität und historisch-politische Bildung*. Berlin: Metropol Verlag.

Gürses, Hakan (2003): *Krieg, Dialog und Macht – oder wie Vernunft und Lebensmittel zu Waffen werden*. In: Czollek, Leah (Hg.): *Verständigung in finsternen Zeiten – interkulturelle Dialoge statt "Clash of Civilizations"*. Köln : PapyRossaVerlag, 196 – 211.

Gürses, Hakan (2008): *Beschwichtigung im Haus der Kulturen*. Südwind: Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung. Nr. 3, März 2008.

Götze, L./Pommerin, G. (1986): *Ein kulturtheoretisches Konzept für interkulturelle Erziehung*. In: Barelli, M. (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik*. Boltmannsweiler, 110-126.

Gümen, Sedef (1996): *Die soziale Konstruktion „kultureller“ Differenzen in der Bundesdeutschen Frauen-und Migrationsforschung*. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis* 42, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main., 77-89

Ha, Kien Nghi/ Schmitz, Markus (2006): *Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik*. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript-Verlag, 225-265.

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

Hall, St. (1980): *Rasse – Klasse – Ideologie*. In: *Das Argument* 122, 507-510.

Hamburger, Franz (1999a): *Zur Tragfähigkeit der Kategorien. "Ethnizität und Kultur" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, H. 2, 167-178.

Hechler, Andreas et al. (2015): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Heindrichs, Wilfried (1980): *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer, S.108, 111, 149,

Heitmeyer, W./ Müller, J./ Schröder, H. (1996): *Zukunft in der Abkehr?* In: *DIE ZEIT* vom 23. August, S. 11-13

Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache Band 2, Ein internationales Handbuch*, Walter de Gruyter, Berlin, New York

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster. Waxmann.

Hofmann, Michael (2006): *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S.11

Hoffmann, Janette (2011): *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext, Interkulturelle Bildungsforschung*, Bd. 18, Waxmann Verlag, Münster, S. 123

Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huggan, Graham (2006): *Derailing the 'trans'? Postcolonial studies and the negative effects of speed*. In: Antor, Heinz (Hg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, 55-61.

Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt a.M.: Johann- Wolfgang- Goethe- Universität.

Höhne, Thomas (2002): *Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern*. In: Hirsland, A. et al. (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band 2: Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, 423-451.

Janich, N./ Thim-Mabrey (2003): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag., S. 57

Kalpaka, Annita (1986): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Berlin: Express Ed.

King, Vera/ Koller, Hans-Christoph (2009): *Adoleszenz-Migration-Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, 2., erweiterte Auflage, Springer Verlag, S. 246

Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Suhrkamp Verlag, Band 604

Kroon, Sjaak/ Sturm, Jan (2012): „*Key Incident Analyse*“ und „*internationale Triangulation*“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Krammler, Clemens/Knapp, Werner (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 96-114

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

Krumm, Hans-Jürgen/Ohms, Maren (2001): *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 119-128.

Kuckelberg, Iris (2009): "Was ist Kultur?" Eine Annäherung an den Kulturbegriff unter Bezugnahme auf die Theorien von Clifford Geertz und Norbert Elias, Grin Verlag, Norderstedt, Deutschland

Lasatowicz, Maria Katarzyna (1999): *Empirische Interkulturalität*. In Lasatowicz, Maria Katarzyna, Jürgen Joachimsthaler (Hg.): Assimilation – Abgrenzung – Austausch. Interkulturalität in Sprache und Literatur. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 21-32.

Leggewie, C. (1990): Multikulti. Spielregel für Vielvölkerrepublik. Nördlingen. In: Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 62

Lehmann, Hartmut (2005): *Migration und Religion im Zeitalter der Globalisierung*. Göttingen: Wallstein Verlag.

Leiprecht, R. (2010): *Ist Intersektionalität ein nützliches Konzept, um unzulässigen Verallgemeinerungen und Stereotypen Schubladenbildungen in der Jugendforschung vorzubeugen?* In: Riegel, Ch. et al. (Hg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-117.

Leiprecht, R. (2008): *Diversity Education und Interkulturalität in der sozialen Arbeit*. In: Sozial Extra 32 (11/12), 15-19.

Lenz, Ilse (1996): *Grenzziehungen und Öffnungen. Zum Verhältnis von Geschlecht und Ethnizität zu Zeiten der Globalisierung*. In: dies. (Hg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive. Opladen: Leske + Budrich, 200-228.

Leskovec, Andrea (2011): *Einführung in die kulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WGB.

Levin, Jack (1975): *The Functions of Prejudice*. New York: Harper & Row.

Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe? Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Dies./ Wenning, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Opladen, 215 – 230

Lutz, Helma (2001): *Differenz als Rechenaufgabe? Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender*. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 215-230.

Liebscher, Doris/ Fritzsche, Heike (2010): *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Mall, Ram A. (2008): *Von interkultureller Kompetenz zur interkulturellen Verständigung*. In: Antor, Heinz (Hg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, 109-118.

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

Mecheril, P./Dirim, I. (2009): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*, Maxmann Verlag, S.147

Mecheril, Paul (2004): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim u. Basel

Mecheril, P./Melter, C. (2009): *Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes*. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 13-24.

Mecheril, Paul (2010): *»Interkulturelle Pädagogik« und »Ausländerpädagogik«*. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik. Materialien zum Band*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 8-11.

Mecheril, Paul/Scherchel, Karin (2009): *Rassismus ohne „Rasse“*. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag

Melter, Claus (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe: Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*, Waxmann Verlag, Münster

Moulakis, Athanasios (2008): *The trouble with intercultural communication*. In: Heinz Antor (Hg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 119-143

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

Neuschwander, M.P. (1996): *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.

Nieke, Wolfgang (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Leske + Budrich, Opladen.

Nicklas, H./Ostermann, A. (1980): *Vorurteil*. In: Asanger, Roland (Hg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim: Beltz, 535ff.

Niedrig, Heike (2000): *Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im PostApartheid-Südafrika*. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 5, Münster u.a.: Waxmann.

Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzierung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen, S. 146

Opielka, Michael (2007): *Kultur vs. Religion? Soziologische Analysen zu modernen Wertkonflikten*. Bielefeld: transcript-Verlag.

Phoenix, Ann/Pattynama, Pamela (2006): *Intersectionality*. In: European Journal of Women's Studia, 2006, Vol. 13 (3), 187-192.

Rommelspacher, Birgit (2002): *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Rosenberg, Florian v. (2016): Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität: Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie, Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS

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

Simmel, Georg (1992): *Exkurs über den Fremden*. In: Locke, Almut (Hg.): Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 13

Shooman, Yasemin (2014): „...weil ihre Kultur so ist“. *Narrative des antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: transcript-Verlag.

Steindl, Maria (2008): *Interkultureller Dialog, interkulturelles Lernen. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte*. Wien: Zentrum Polis - Politik Lernen in der Schule.

Sternberg, Thomas (2004): *Der zähmende Talisman: Das Kreuz. Über die kulturprägende Kraft des Christentums*. In: Thiel, Marie-Jo (Hg.): *Europa, Religion, Kultur angesichts des Rassismus. Impulse aus der Internationalen Konferenz (Straßburg August 2003)*. Münster: LIT-Verlag, 313-327.

Schwemmer, Oswald (2004): *Kultur*. In Jürgen Mittelstraß (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 2*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 508-511.

Terkessidis, Mark (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweier Generationen entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transkript-Verlag.

Terkessidis, Mark (1998): *Psychologie des Rassismus*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Thore, Petra (2004): „*Wer bist du hier in dieser Stadt, in diesem Land, in dieser neuen Welt.*“ *Die Identitätsbalance in der Fremde in ausgewählten Werken der deutschsprachigen MigrantInnenliteratur*. Uppsala: Universitet.

Ucharim, Anja (2011): „*In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.*“ *Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Leipzig.

Van Dijk, Teun A. (1987): *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park (et.al.): Sage

Walgenbach, Katharina et al. (2007): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen u.a.: Budrich.

Winker, Gabriele/ Degele, Nina (2009): *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, transcript Verlag, Bielefeld

Wollrad, Elke (2011): Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 163-178.

Internetquellen

Aigner, Petra (2013): Integration, Interkultur oder Diversität? Anmerkungen zu Fragen von Theorie und Praxis ethnisch – kultureller Vielfalt in Österreich, Auszug aus WISO 36. Jg. (2013), Nr.

http://www.isw-linz.at/themen/dbdocs/LF_Aigner_2_13.pdf, Aufruf vom 12.04.2018

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität - eine Einführung.

<http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>, Aufruf vom 10.04.2018.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Migration und kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995/1. Vj., Stuttgart, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0104.pdf>, Aufruf vom 04.04.2018.

Kroon, S., & Sturm, J. (2002). 'Key Incident Analyse' und 'internationale Triangulierung' als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler, & W. Knapp (Eds.), Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik (pp. 96-114). (Diskussionsforum Deutsch; No. 5). Hohengehren: Schneider Verlag, <https://pure.uvt.nl/ws/files/817101/keyincident.pdf>, Aufruf vom 07.09.2017.

Oerter, Rolf (2006): Entwicklung der Identität. IDENTITY DEVELOPMENT, S. 175-191, <https://cip-medien.com/wp-content/uploads/2006-2-07-Oerter.pdf>, Aufruf vom 04.04.2018.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis (2010), Praxisreihe, Heft 12, Graz http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf, Aufruf vom 07.04.2018

Abkürzungsverzeichnis

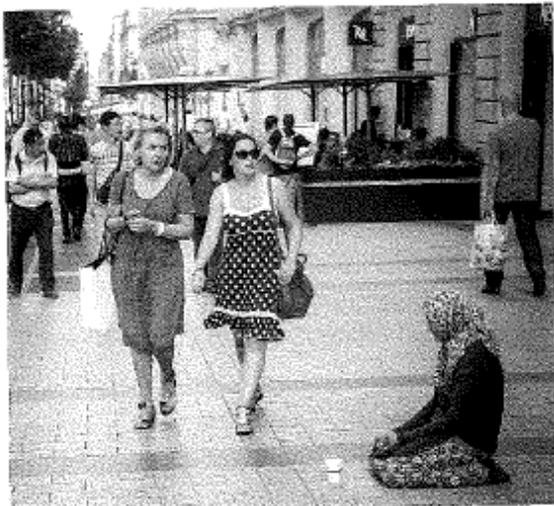
Abb.	Abbildung
DaF/DaZ	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
ca.	Zirka
ebd.	Ebenda
Jg.	Jahrgang
Nr.	Nummer
TN	Teilnehmer_innen
u.	und
vgl.	vergleiche
z.B.	Zum Beispiel
KV	Kopievorlage

Anhang 1 - KEY INCIDENT 1

Mitmenschen

1a. Sehen Sie sich das Bild an. Was sehen Sie? Machen Sie Notizen.

Ich sehe ...



1b. Tauschen Sie sich mit einem Partner aus. Sehen Sie Ähnliches oder Unterschiedliches? Warum ist das so? Woran erkennt man z. B. Personen?

Ich erkenne die Person ...

an der Körperhaltung | an der Frisur | an der Kopfbedeckung | am Kleid | an den Schuhen |
am Blick | an der Handtasche | an der Kleidung

1c. Schreiben Sie gemeinsam zu dem Bild eine kurze Geschichte oder einen Dialog. Beachten Sie dabei folgende W-Fragen:

- Wo spielt die Geschichte / der Dialog?
- Wer sind die Personen?
- Wann spielt die Geschichte / der Dialog?
- Wie ist die Beziehung zwischen den Personen?
- Was ist das Thema?

1d. Lesen Sie Ihre Geschichte / Ihren Dialog vor.

1e. Vergleichen Sie die Geschichten und Dialoge. Worin sind sie sich ähnlich? Worin unterscheiden sie sich? Was ist der Grund dafür?



Anhang 2 - KEY INCIDENT 2

Typisch Mann, typisch Frau?

1a. Was ist ‚typisch Mann‘, was ist ‚typisch Frau‘? Ordnen Sie zu. Manche Aussagen passen mehrfach.

hat lange Haare | hat kurze Haare | trägt Kleider | hat einen Busen | hat einen Penis |
 trägt Anzug | hat einen Bart | ist stark | ist schwach | macht den Haushalt | raucht |
 putzt die Wohnung | putzt das Auto | liebt Blumen | backt Kuchen | geht arbeiten |
 ist Maurer/in | ist Friseur/in | erzieht die Kinder | bringt die Kinder ins Bett | liebt Autos |
 will unabhängig sein | will Sicherheit | trifft Freunde zum Bier | macht Kraftsport | ist Mutter |
 ist Vater | saugt Staub | bekommt Kinder | liebt Frauen | liebt Männer

	MANN	FRAU
Körper / Aussehen	trägt Anzug	
Charakter		
Aufgaben		ist Mutter
Sonstiges		

1b. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Sind Sie alle einer Meinung? Diskutieren Sie.

Anhang 3 KEY INCIDENT 3

Unternehmen: Frauen zu Hause

1. Welche Wörter fallen Ihnen zum Thema ‚Haushalt‘ ein? Ergänzen Sie das Assoziogramm.



- 2a. Sehen Sie sich den Werbespot an. Was und wen sehen Sie? Worum geht es? Ist der Werbespot alt oder neu? Woran erkennen Sie das? Sprechen Sie mit einem Partner und machen Sie Stichpunkte. Sprechen Sie danach im Kurs.

Der Werbespot ist... | Es geht um ... | Ich sehe / Wir sehen ...

- 2b. Lesen Sie den Ausschnitt aus dem Werbespot: Was sagen / haben / wissen / sollen / dürfen / tun die einzelnen Personen? Schreiben Sie die Sätze auf.

Eigentlich hat sie es ja viel besser als er: Sie darf backen. So, jetzt aber Tempo. Bald wird Peter da sein mit einem Bärenhunger. Sie wissen ja: Eine Frau hat zwei Lebensfragen: Was soll ich anziehen und was soll ich kochen?

Es ist erstaunlich, was ein Mann alles essen kann, wenn er verheiratet ist – anscheinend kommt auch der Appetit mit der Ehe.

Ja, und das Allerwichtigste für ihn ist der Pudding. Richtig, Sie wissen ja: Männer, die gern Süßes essen, haben einen guten Charakter. Natürlich nur bei einem solchen Erfolg. [...]

Kuchen macht uns Männer sanft und verträglich. Da kann das neue Kleid ruhig 100 Mark mehr kosten, oder sagen wir 5.

Übrigens, bei Dr. Oetker gibt es nicht nur eine oder zwei, da gibt es zahllose Möglichkeiten. Drum: Macht's wie Renate! Und dje weiß es wieder von ihrer Mutter: Für Kuchen und Pudding einfach Dr. Oetker!

Eine Frau	
Ein Mann / er	
Der Zuschauer / Sie	

Anhang 4

Unternehmen: Frauen zu Hause

2c. Wer ist die Zielgruppe des Werbespots? Wer wird angesprochen? Kreuzen Sie an.

eine Frau / Renate / sie

eine bestimmte Frau

die typische Ehefrau / Hausfrau der 50er Jahre

ein Mann / Peter / er

ein bestimmter Mann

der typische Ehemann der 50er Jahre

Sie / Zuschauer / Leser

ein bestimmter Zuschauer

der typische Zuschauer der 50er Jahre

2d. Schreiben Sie eine Zusammenfassung: Wer macht / darf / hat / weiß / soll was? Das Subjekt (Eine Frau, Frauen, Die Frau, Ein Mann, Männer, Der Mann, Der Zuschauer) soll immer am Satzanfang stehen.

Eine Frau hat es viel besser. _____

Ein Mann ... _____

Der Zuschauer ... _____

2e. Im Werbespot heißt es: „Die Frau hat es viel besser“. Welche Modalverben passen Ihrer Meinung nach besser? Diskutieren Sie anschließend im Kurs.

Die Frau _____ [braucht / darf] nicht „arbeiten“ gehen.

Sie _____ [braucht / darf] kein Geld verdienen.

Sie _____ [kann / darf] Geld ausgeben.

Sie _____ [darf / muss] kochen und Kuchen backen.

Sie _____ [darf / muss] sich schön anziehen für den Mann.

Der Mann _____ [muss / darf] arbeiten gehen und das Geld verdienen.

Er _____ [muss / darf] finanziell für die Frau und die Familie sorgen.

Er _____ [darf / muss] pünktlich zum Essen zu Hause sein und _____ [darf / muss] kein Essen kochen.

Anhang 5

Unternehmen: Frauen zu Hause

2c. Wer ist die Zielgruppe des Werbespots? Wer wird angesprochen? Kreuzen Sie an.

eine Frau / Renate / sie

eine bestimmte Frau

die typische Ehefrau / Hausfrau der 50er Jahre

ein Mann / Peter / er

ein bestimmter Mann

der typische Ehemann der 50er Jahre

Sie / Zuschauer / Leser

ein bestimmter Zuschauer

der typische Zuschauer der 50er Jahre

2d. Schreiben Sie eine Zusammenfassung: Wer macht / darf / hat / weiß / soll was? Das Subjekt (Eine Frau, Frauen, Die Frau, Ein Mann, Männer, Der Mann, Der Zuschauer) soll immer am Satzanfang stehen.

Eine Frau hat es viel besser. _____

Ein Mann ... _____

Der Zuschauer ... _____

2e. Im Werbespot heißt es: „Die Frau hat es viel besser“. Welche Modalverben passen Ihrer Meinung nach besser? Diskutieren Sie anschließend im Kurs.

Die Frau _____ [braucht / darf] nicht „arbeiten“ gehen.

Sie _____ [braucht / darf] kein Geld verdienen.

Sie _____ [kann / darf] Geld ausgeben.

Sie _____ [darf / muss] kochen und Kuchen backen.

Sie _____ [darf / muss] sich schön anziehen für den Mann.

Der Mann _____ [muss / darf] arbeiten gehen und das Geld verdienen.

Er _____ [muss / darf] finanziell für die Frau und die Familie sorgen.

Er _____ [darf / muss] pünktlich zum Essen zu Hause sein und _____ [darf / muss] kein Essen kochen.

Unternehmen: Frauen zu Hause

3a. Sehen Sie sich den zweiten Werbespot an. Was und wen sehen Sie? Ist der Werbespot alt oder neu? Woran erkennen Sie das? Sprechen Sie mit Ihrem Partner und machen Sie Stichpunkte. Sprechen Sie danach im Kurs.

Der Film ist... | Es geht um ... | Ich sehe / Wir sehen ...

3b. Welche Begriffe werden für die typischen Tätigkeiten einer Hausfrau verwendet? Ordnen Sie die Wörter den unterstrichenen Begriffen aus dem Werbespot zu. Sie können Wörter mehrfach zuordnen.

Hausfrau | Kochen, Putzen, Staubsaugen | Familie | Basteln | Haushalt | Streit schlichten

Ihr Beruf – oder sind Sie nur ...?

Ich arbeite in der Kommunikationsbranche und im Organisationsmanagement. Außerdem gehören Nachwuchsförderung und Mitarbeitermotivation zu meinen Aufgaben. Oder kurz: Ich führe ein sehr erfolgreiches kleines Familienunternehmen.

Kommunikationsbranche _____

Organisationsmanagement _____

Nachwuchsförderung _____

Mitarbeitermotivation _____

Familienunternehmen _____

3c. Aus welchem Bereich stammen die unterstrichenen Wörter in der Werbung?

Haushalt Beruf / Arbeit

3d. Was klingt besser? „Ich bin Hausfrau“ oder „Ich leite ein Familienunternehmen“? Diskutieren Sie.

Folgende Argumente können Ihnen helfen:

- Den Haushalt erledigen ist Arbeit / ist wie ein Beruf. Das kann viele Stunden am Tag dauern.
- Kindererziehung ist (auch) anstrengend, das ist Arbeit.
- Heute zählt der Beruf viel. Wenn eine Frau Unternehmerin ist, fühlt sie sich besser. Das ist eine Form der Anerkennung.
- ...

Anhang 7 -KEY INCIDENT 4

Bild Fußgängerzone

Schilderwelten

1a. Sehen Sie sich die alte und die neue Version des Straßenschildes ‚Fußgängerüberweg‘ an.
Was ist gleich, was ist unterschiedlich?



1b. Sehen Sie sich nun das aktuelle Schild ‚Fußgängerzone‘ an. Was sehen Sie? Was ist anders?
Sammeln Sie Merkmale und diskutieren Sie.



1c. Sie sind in einer Kommission, die ein neues Schild ‚Fußgängerzone‘ entwerfen soll. Wie könnte so ein neues Schild aussehen? Warum? Zeichnen Sie und vergleichen Sie Ihre Schilder im Kurs.

Schilderwelten

2a. Sie haben von der Neuregelung der Straßenverkehrsordnung (StVO) gehört. Diese gilt seit 2013. Sie suchen im Internet nach Informationen und stoßen auf eine Kolumne. Lesen Sie den Ausschnitt und füllen Sie die Tabelle: Welche Wörter sollen aus dem Deutschen ‚raus‘, welche ins Deutsche ‚rein‘?

S.P.O.N. – Der Schwarze Kanal: Dummdeutsch im Straßenverkehr

Anpassung der StVO an das „Erfordernis der sprachlichen Gleichbehandlung von Männern und Frauen“

Erstmals fließt der Verkehr in Deutschland geschlechtsneutral, also ohne „Fußgänger“, „Radfahrer“, d. h. ohne jeden „Verkehrsteilnehmer“. Um das zu erreichen, heißt es nur noch „wer zu Fuß geht“ oder „wer ein Fahrrad führt“. Auch „zu Fuß Gehende“ gibt es nun oder „Mofa Fahrende“, aber eben keine Mofafahrer mehr. Man kann darüber streiten, ob diese Änderungen der Verkehrssicherheit in Deutschland dienen. Für die Emanzipation ist die Neuerung nach Ansicht der Unterstützer zweifellos ein wichtiger Schritt.

Hannover schafft die „Fußgängerzone“ ab

[...] In Hannover ist man jetzt dabei, die „Fußgängerzone“ abzuschaffen. Weil „Fußgänger“ männlich ist und „Zone“ militaristisch. Eine

grüne Politikerin möchte, dass fortan nur noch von „Flaniermeile“ die Rede ist – das sei atmosphärisch besser geeignet, wie sie „Bild“ anvertraute.

Für eine gerechtere Welt

Gemeinsam ist solchen Bemühungen die Überzeugung, dass Sprache Bewusstsein schafft. Man muss nur lange genug an ihr schrauben, um zu einer besseren und gerechteren Welt zu kommen. [...] Sprachwissenschaftler haben zwar darauf hingewiesen, dass Genus und Sexus in der deutschen Sprache nicht ein und dasselbe sind. Der Käse hat genauso wenig Männliches wie die Wurst Weibliches. [...]

Es ist ja nicht damit getan, den „Fußgänger“ zu neutralisieren; man muss alle Wörter aus dem Verkehr ziehen, die auch nur vermeintlich ein Geschlecht bevorzugen. Auch „herrlich“ oder „jedermann“ steht auf dem Index, ebenso wie das beliebte Pronomen „man“. [...]

(aus: Fleischhauer 2013, SPIEGEL Online)

‚raus‘	‚rein‘

Anhang 9

Schilderwelten

2b. Lesen Sie nun einen Beitrag aus einem Online-Forum. Ersetzen Sie die unterstrichenen Ausdrücke durch die passenden Wörter aus dem Kasten.

#123
28.03.2013
von unfassbar:

Der Sieg des Neutralität!
Hörrich! Na ja, bis im Dezember die Weihnachtsperson kommt, ist das alles Schnee von gestern. So, jetzt muss ich aber Schluss machen. Meine Putzperson möchte unter dem Schreibtisch saugen.

Wahnsinn schreiben

-frau | herrlich | der | -mann

#123 28.03.2013 von unfassbar:

Der Sieg _____ Neutralität!
_____ ! Na ja, bis im Dezember _____ Weihnachts _____ kommt, ist das
alles Schnee von gestern. So, jetzt muss ich aber Schluss machen. Meine _____ möchte unter dem
Schreibtisch saugen.

2c. Schreiben Sie selbst einen Beitrag zum Thema der Kolumne. Formulieren Sie eine passende Überschrift.
Positionieren Sie sich und ziehen Sie ein Fazit.

Wahnsinn schreiben

Anhang 10 - KEY INCIDENT 5

Nationale Identitäten

Nationale Identitäten

1a. Sehen Sie sich folgendes Bild an. Wen sehen Sie?

Schreiben Sie einen kurzen Steckbrief zu der Person auf dem Bild.

Folgende Kategorien können Ihnen dabei helfen: Alter / Nationalität / Beruf / Wohnort / Hobbys / ...



Alter:

Nationalität:

Beruf:

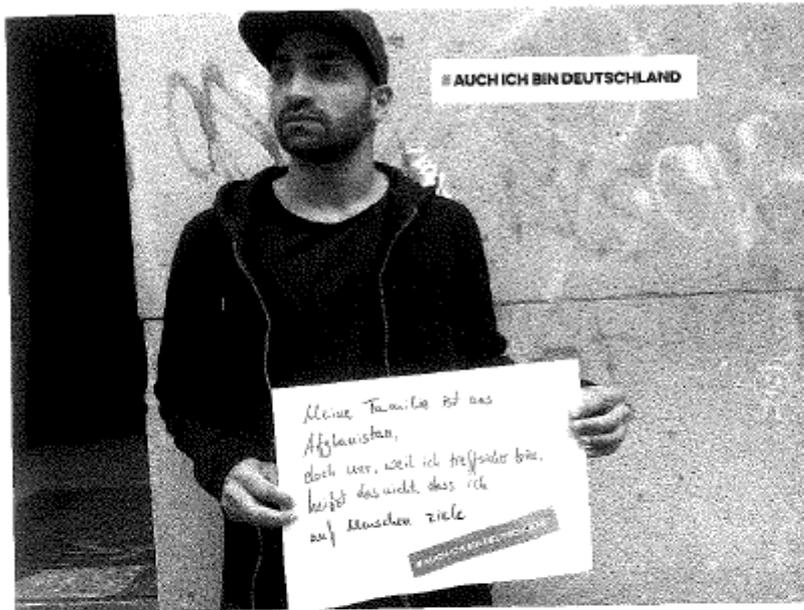
Wohnort:

Hobbys:

1b. Stellen Sie ‚Ihre‘ Person kurz vor. Warum haben Sie sich so entschieden? Woran erkennen Sie Beruf / Nationalität / Wohnort / Hobbys / ... der Person?

Nationale Identitäten

1c. Sehen Sie sich nun das Originalbild der Kampagne #AuchichbinDeutschland an. Betrachten Sie dann erneut den Steckbrief aus Aufgabe 1a. Ändert sich etwas an Ihrer Beschreibung der Person? Warum?



(Basketballer Achmadschah Zaza, <http://auchichbindeutschland.tumblr.com>)

1d. In welchem Kontext steht das Bild? Welche Funktion bzw. welches Ziel hat die Schrift? Wie versuchen dieses Plakat und andere Plakate derselben Kampagne formal und inhaltlich zu überzeugen?

Nationale Identitäten



Die Zeitschrift *Der Spiegel* hat nach dem WM-Sieg 2014 seine Ausgabe mit sechs verschiedenen Titelbildern veröffentlicht.

2a. Was sehen Sie? Was sehen Sie nicht? Beschreiben Sie die Titelbilder allgemein.

2b. Suchen Sie sich ein Titelbild aus und beschreiben Sie es detailliert. Wofür steht das Bild?

2c. Gibt es ein Bild, das Sie vielleicht nicht verstehen? Welches? Warum?

2d. Ordnen Sie den sechs Titelbildern aus dem Spiegel folgende Kategorien zu. Mehrfachnennungen sind möglich. Welche weiteren Kategorien passen?

Religion | Beruf / Arbeit | Alter | Familienrolle | Politik | Gartenleben | Sport | ...

2e. Kennen Sie noch andere Bilder oder Symbole, die Deutschland darstellen? Sammeln Sie im Plenum.

Nationale Identitäten

3. Was denken Sie: Warum gibt es sechs unterschiedliche Titelbilder?

4. Der Titel der Zeitschrift lautet „Wir sind wieder ... wer? Nahaufnahme einer Nation.“

4a. Wer ist in diesem Zusammenhang „wir“? Sehen Sie sich dazu Ihre Ergebnisse aus Aufgabe 2b. an.

4b. Was heißt es, „wer zu sein“? Was passt eher? Kreuzen Sie an:

- Ich bin Monika. Ich bin 26 Jahre alt und komme aus Hamburg ...
- Ich bin Monika. Ich habe einen guten Job, viele Freunde, einen Mann und zwei tolle Kinder...

4c. Sammeln Sie im Plenum Personen, von denen Sie sagen würden: „der / die ist jemand“. Was charakterisiert die Personen?

Nelson Mandela : starke Persönlichkeit, Kämpfer, ...

_____ :

_____ :

4d. Ordnen Sie in die passende Spalte.

eine Null sein | wichtig sein | unwichtig sein | klein sein | unten durch sein | das Letzte sein |
angesehen sein | groß sein | reich sein | stark sein | schwach sein

jemand sein	niemand sein

Anhang 14 - LÖSUNGEN

Lösungen: Modul Menschen

Lösungen: Modul Menschen

3. Typisch Mann, typisch Frau?

1a. Was ist ‚typisch Mann‘, was ist ‚typisch Frau‘? Ordnen Sie zu. Manche Aussagen passen mehrfach.
Die ausgefüllte Tabelle könnte z. B. so aussehen:

	MANN	FRAU
Körper / Aussehen	trägt Anzug hat lange Haare hat kurze Haare hat einen Penis ...	trägt Anzug hat lange Haare hat kurze Haare trägt Kleider ...
Charakter	liebt Autos will unabhängig sein will Sicherheit ...	liebt Blumen will unabhängig sein will Sicherheit ...
Aufgaben	putzt die Wohnung macht den Haushalt putzt das Auto backt Kuchen geht arbeiten ...	putzt die Wohnung macht den Haushalt putzt das Auto backt Kuchen geht arbeiten ...
Sonstiges	raucht	bekommt Kinder