



**Migrationspädagogische
Zweitsprachdidaktik**

**Nur Sprache?
Zum Ineinanderwirken verschiedener
Differenzdimensionen in Kontexten
der Zweitsprachdidaktik**

3/2024

Inhaltsverzeichnis

Assimina Gouma, Maria Weichselbaum, Silvia Demmig, İnci Dirim, Sabine Guldenschuh, Nazli Hodaie, Heidi Rösch & Nina Simon

Editorial. Nur Sprache? Zum Ineinanderwirken verschiedener Differenzdimensionen in Kontexten der Zweitsprachdidaktik..... S. 1

Yalız Akbaba & Nguyen Minh Salzmänn-Hoang

Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus S. 9

Lisa Gulich & Galina Putjata

„Warum ich also Deutsch schwierig gefunden habe“ – Intersektionale Perspektiven auf den Deutscherwerb in biografischen Erzählungen flucht_migrierter Lehrer:innen S. 43

Gastbeiträge:

Alexandra Rösner

Elternarbeit in der Kita der Migrationsgesellschaft – Eine Untersuchung sprachbezogener Phänomene in der Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive S. 69

Ines Teresa Winkler

Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges. Eine Analyse anhand berücksichtigter Mehrsprachigkeit in Deutschlehrbüchern für die Mittelschule..... S. 97

Ines Teresa Winkler

Affiliation: Universität Wien, Österreich

E-Mail: ines.winkler@hotmail.com

Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges. Eine Analyse anhand berücksichtigter Mehrsprachigkeit in Deutschlehrbüchern für die Mittelschule

Abstract Deutsch

Im vorliegenden Artikel wird gezeigt, dass für die Mittelschule deklarierte Deutschlehrbücher im Umgang mit Mehrsprachigkeit als Pseudo-Nudges anzusehen sind, um eine Monolingualität des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu konstruieren. Durch das Integrieren der key incident-Analyse in die Kritische Diskursanalyse können einzelne Elemente innerhalb der Deutschlehrbücher betrachtet werden, die die Konstruktion einer gesellschaftlichen Monolingualität deutlich werden lassen. Basierend auf dem Konzept staatlicher Nudges werden Lehrbücher als Pseudo-Nudges angesehen, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftlichen Sonderfall deklarieren und das Deutsche inklusive der Varietäten als Norm festschreiben. Diesbezüglich werden durch Sprache Othering-Prozesse ausgelöst, die zu einer Diskriminierung mehrsprachiger Schüler:innen führen.

Abstract English

In the present article, it is demonstrated that German language textbooks designated for middle school can be regarded as pseudo-nudges in dealing with multilingualism, aimed at constructing a monolinguality of German as a societal norm. By integrating key incident analysis into Critical Discourse Analysis, individual elements within the German textbooks can be examined, revealing the construction of a societal monolinguality. Drawing on the concept of governmental nudges, textbooks are considered as pseudo-nudges that declare multilingualism as a societal exception and establish German, inclusive of its varieties, as the norm. In this context, language triggers Othering processes leading to the discrimination of multilingual students.

Schlüsselwörter: *Deutschlehrbücher, Pseudo-Nudges, Mehrsprachigkeit, Paternalismus, Diskriminierung*

Keywords: *German textbooks, pseudo-nudges, multilingualism, paternalism, discrimination*

1. Einführung

Im vorliegenden Beitrag wird das paternalistische Konzept der Nudges (Schaber, 2019, S. 174) auf die staatlich für die Mittelschule approbierten Deutschlehrbücher übertragen. Unter dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit werden die Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges verstanden, die keine sprachliche Realität zeigen, sondern eine staatlich gewollte Monolingualität des Deutschen konstruieren.

Nach einer Hervorhebung des Lehrbuchs in dessen Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen und einer Erläuterung über die Approbation von Schulbüchern soll ein Einblick in die österreichische Bevölkerung im Hinblick auf Sprache gegeben werden. Beides dient als Grundlage, um aufzeigen zu können, weshalb das Medium „Lehrbuch“ und die Kategorie „Sprache“ bzw. „Mehrsprachigkeit“ für die Analyse ausgewählt wurden. Die nähere Betrachtung von Paternalismus ermöglicht es, staatlichen Paternalismus, der gesellschaftliche Ziele anstrebt, in Verbindung zu Sprache und approbierten Schulbüchern zu setzen. Approbierte Lehrbücher verfolgen nicht länger die Zielgruppenspezifität und die im Lehrplan verankerten Ziele, sondern dienen als Grundlage für den Erhalt einer staatlich bestimmten sprachlichen Hegemonie, die bestimmte kulturelle Inhalte, Rollenbilder und staatliche Ideale konstruiert. Dies kann mit der Annahme verbunden werden, dass eine Monolingualität als staatlich antizipiertes Gemeinwohl der Gesellschaft verstanden wird, zu welcher Mehrsprachigkeit als Abgrenzung steht (Siep, 2014). Die Approbation von Lehrbüchern und die Aufnahme dieser in die Schulbuchliste lässt diese als Nudges sehen, die Lehrpersonen von staatlicher Seite angeboten werden, um die in den Curricula festgeschriebenen Ziele erreichen zu können. Nicht-approbierte Lehrbücher können ebenso ausgewählt werden, treten jedoch durch ein Fehlen auf der Schulbuchliste in den Hintergrund.

Mithilfe der Kritischen Diskursanalyse (Jäger, 2016) und der key incident-Analyse (Kroon & Sturm, 2002) werden fünf zentrale sprachliche Elemente hervorgehoben, die Mehrsprachigkeit oder die deutsche Sprache als konstruierte gesellschaftliche Bezugsnorm zeigen. Verbunden mit staatlichem Paternalismus soll in der Conclusio festgehalten werden, inwiefern staatlich approbierte Deutschlehrbücher Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Sonderform ausgrenzen und das Deutsche mit seinen Varietäten als gesellschaftliche Norm deklarieren. Im Zuge der

Analyse soll hinterfragt werden, inwiefern Sprache in Lehrbüchern diskriminierende Prozesse auslöst, die eine Gruppe eines Wir und der Anderen konstruiert (Castro Varela & Mecheril, 2010). Diese Othering-Prozesse sind mit Machtverhältnissen verbunden, in denen das Wir der Gruppe der Anderen übergeordnet ist und dieses mit positiven Zuschreibungen versieht (Mecheril, 2015, S. 49). Zuletzt werden Folgen für Schüler:innen aufgezeigt, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit von der konstruierten Norm ausgeschlossen werden.

2. Lehrbuch und staatliche Einflussnahme

Lehrbücher erscheinen für alle Beteiligten der Institution Schule als zentrales Medium. Bezogen auf Lehrpersonen wird dies als *hidden curriculum* angesehen, das bestimmend für Unterrichtsinhalte ist (Hiller, 2012, S. 154). Die Inhalte und die Struktur eines Lehrbuchs können als direkte Ressource verstanden werden, die für Lehrende und Lernende zentral ist. Lehrbücher werden als *hidden curriculum* angeführt, da sich Lehrende in ihrer Unterrichtsvorbereitung stärker von den Lehrbüchern als von den Lehrplänen leiten lassen. Aus diesem Grund sehen sich Lernende in weiterer Folge mit Inhalten, Vorstellungen und Zielen der Lehrbücher konfrontiert und müssen sich mit diesen auseinandersetzen. So kann das Lehrbuch als zentrales Medium angesehen werden, das Lernenden zur Verfügung steht, um sich mit der Gesellschaft und deren Erwartungen zu befassen. Mit Blick auf die Funktion eines Lehrbuchs werden jedoch nicht nur grammatikalische Phänomene und Wissen vermittelt, sondern es dient ebenso dem Abbilden bestimmter sprachlicher und kultureller Vorstellungen bzw. Zugänge (Würffel, 2021). Diversität und Heterogenität muss in Lehrbüchern vorhanden sein, um einer Zielgruppenspezifika (ebd.) gerecht zu werden. Auf staatlicher Ebene kann das Lehrbuch daher als ein Medium angesehen werden, um inhaltlich steuern und bestimmte gesellschaftliche Vorstellungen etablieren zu können (Hiller, 2012, S. 80ff.). Die Notwendigkeit einer staatlichen Approbation eines Lehrbuches, um in die Schulbuchliste aufgenommen werden zu können, stützt diese Annahme. Zudem ist dies mit finanziellen Aspekten verknüpft, da approbierte kostenfreie nicht-approbierten teuren Lehrbüchern gegenübergestellt werden (BMBWF Schulbucherlass, 2019). Die staatliche Einflussnahme über Inhalte und deren Aufbereitungen lassen die ideologische Perspektive eines Lehrbuches deutlich werden (Johnsen, 1992).

Die Zulassung eines Lehrbuches erfolgt durch den positiven Bescheid einer Gutachter:innenkommission (BMBWF Schulunterrichtsgesetz, 2021, §15). Hierfür muss von Seiten des Bildungsministeriums für jede Überprüfung eine Gutachter:innenkommission mit Mitgliedern eingerichtet werden, „die für einen oder mehrere Unterrichtsgegenstände einer oder mehrerer

Schularten zuständig sind“ (BMBWF Schulunterrichtsgesetz, 2021, §15 Abs. 2). Die Kommission bestimmt für jedes Lehrbuch die Schulform, das Schulfach und die Schulstufe. Unter §9 BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen werden neun Kriterien angeführt, die einen positiven Bescheid bedingen, wobei die Schüler:innenzentrierung, das Abbilden der Lebenswelt und die Übereinstimmung mit den Lehrplanrichtlinien als zentrale Elemente für inhaltliche Kriterien hervorgehoben werden können. Mit Blick auf den Lehrplan für die Mittelschule können Heterogenität, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und die Förderung dieser als erstrebenswerte Ziele vorgefunden werden, die sich in den Leitvorstellungen, dem Bildungsbe- reich „Sprache und Kommunikation“ und den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen finden lassen (BMBWF Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule, 2021). Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird als essenziell betrachtet, um die persönliche Ebene der Schüler:innen zu stärken und zu bereichern. Zudem wird auch die gesellschaftliche Bedeutung von Mehrsprachigkeit unterstrichen. In Bezug auf Sprache ergibt sich anhand vorherrschender Rechtsvorschriften ein festgelegtes und zu erreichendes Ziel, in welchem Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm angesehen und als gewinnbringend verstanden werden soll. Die staatliche Einflussnahme deklariert sich einerseits in den gesetzlichen Rahmenbedingungen, die für die Zulassung und die Vergabe der Unterrichtsmittel geschaffen wurden, andererseits aber auch in der Bestimmung der Gutachter:innenkommissionen durch das Bildungsministerium. Dieses ruft die Mitglieder zur Überprüfung der Einhaltung der Vorgaben ein. §9 BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen definiert ebenfalls, dass die Kommission das Unterrichtsmittel als geeignet oder nicht geeignet deklariert, wobei auch die Möglichkeit einer Eignung durch verpflichtende Änderungen ausgesprochen werden kann (ebd.). Allen Ebenen wird als Ziel vorgeschrieben, dass Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern als Norm verankert sein muss, um einen positiven Bescheid zu erhalten und in die Schulbuchliste aufgenommen werden zu können. Mehrsprachige Schüler:innen sollen sich als Teil der Gesellschaft verstehen und dies über die Lehrbücher vermittelt bekommen. Ein Fehlen von Mehrsprachigkeit müsste mit einer geforderten Veränderung der Lehrbuchinhalte von Seiten der Gutachter:innenkommission einhergehen, da die Lehrplanrichtlinien nicht eingehalten werden (BMBWF Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen, 2021, §9). Die Zahlen zur österreichischen Bevölkerung im nächsten Abschnitt zeigen zudem, dass ein Fehlen von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern die Kriterien der Schüler:innenzentrierung und das Abbilden der Lebenswelt nicht treffen. Dahingehend müsste eine Gutachter:innenkommission anhand rechtlicher Vorgaben eine Abänderung der Lehrbücher veranlassen.

3. Österreichische Gesellschaft und Mehrsprachigkeit

Lehrplanvorgaben lassen die Bedeutung und Stellung von Mehrsprachigkeit deutlich werden, die eine Migrationsgesellschaft zeigen, welche sich durch Mehrsprachigkeit auszeichnet. Im deutschsprachigen Raum wird dies jedoch zu Gunsten der Konstruktion einer vorherrschenden Monolingualität aufgegeben, die das Deutsche als legitime Sprache deklariert (Dirim & Mecheril, 2010, S. 115). Diese staatlichen und politischen Bestrebungen der Aufrechterhaltung einer Monolingualität finden sich im Widerspruch zu den Lehrplanvorgaben des Schulwesens (Knappik & Thoma, 2015, S. 9). Während die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Lehrplanrichtlinien für Lehrkräfte und den Kriterien der Gutachter:innenkommission vorgefunden werden können, findet sich im schulischen Bereich eine Gleichartigkeits-Normalität, die Heterogenität als störenden Faktor ansieht (Mecheril, 2015, S. 27). Das Verständnis der österreichischen Gesellschaft als Migrationsgesellschaft, die sich durch Mehrsprachigkeit kennzeichnet, kann mit Blick auf statistische Daten zur österreichischen Bevölkerung durch Statistik Austria bestärkt werden (Statistik Austria Bevölkerung nach Migrationshintergrund, 2021). Im Überblick der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der Bevölkerung wird der Begriff Migrationshintergrund verwendet. Es sollte in der von Statistik Austria angeführten Fußnote eine nähere Auseinandersetzung mit den verwendeten Begrifflichkeiten erfolgen. Denn die Unterscheidung kann in eine Aufteilung von „Wir“ und „die Anderen“ münden, die mit Kategorisierungen einhergeht (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 10). Anhand der erhobenen Daten wird ersichtlich, dass Migration nach Österreich stattfindet und diese im Verlauf der Jahre 2008–2023 zunimmt. Während 2008 17,4 % der österreichischen Bevölkerung als „mit Migrationshintergrund“ erhoben wurden, erhöhte sich dies 2016 auf 22,1 % und 2023 auf 27,2 %. Der Anteil der 1. Generation bewegt sich stets zwischen 73 % und 75 % und der Anteil der 2. Generation zwischen 25 % und 27 %. Ergänzt man hierzu die Daten von Statistik Austria zur detaillierten Staatsangehörigkeit und zu den Bundesländern wird ersichtlich, dass die meisten Menschen aus Deutschland kommen, gefolgt von Rumänien, Serbien, Türkei, Bosnien und Herzegowina, Ungarn, Kroatien, Polen, Syrien und Afghanistan. Die Reihung erfolgte nach Angaben der absoluten Zahlen in der erhobenen Statistik (Statistik Austria Bevölkerung nach Migrationshintergrund, 2021).

Setzt man dies in Verbindung zur Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem, ergibt sich, dass sich im gesamten österreichischen Schulsystem 27,2 % an Schüler:innen befinden, die im alltäglichen Gebrauch nicht nur Deutsch verwenden. Hiermit kann festgehalten werden, dass mehr als ein Viertel der österreichischen Schüler:innenschaft mehrsprachig ist. Sieht man sich die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen an, wird ersichtlich, dass eine höhere

Anzahl mehrsprachiger Schüler:innen in der Primarstufe und Sekundarstufe I vorgefunden werden kann. Der niedrigere Anteil mehrsprachiger Schüler:innen an der AHS-Unterstufe¹ mit 21,7 % im Vergleich zu 33,8 % an Mittelschulen und 41,8 % an Sonderschulen und auch der Vergleich von 36,2 % mehrsprachiger Schüler:innen an Polytechnischen Schulen im Vergleich zu 21,6 % an BHS und 21,6 % zu AHS lassen zudem das Thema der Bildungsgerechtigkeit aufkommen (Dirim & Wegner, 2016, S. 9ff.; Statistik Austria Bevölkerung nach Umgangssprache, 2001). Unter der Berücksichtigung von Daten zu allen Bundesländern kann Wien als Sonderfall bezüglich vorherrschender Zahlen gesehen werden. Die Mehrsprachigkeit liegt in acht Bundesländern zwischen knapp 20 % bis 26 %, wobei in Kärnten 16,5 % und in Vorarlberg 26,5 % verzeichnet werden. Wien nimmt jedoch eine Sonderstellung ein, da der Anteil im Vergleich zu Vorarlberg doppelt so hoch ist, nämlich 53,3 %. In der gleichen Erhebung zeigt sich auch eine Verteilung der Zahlen auf alle Schulformen in Wien. In diesem Fall sind die Mittelschulen und Polytechnischen Schulen Wiens hervorzuheben, die einen Anteil von 77,2 % bzw. 77,3 % an mehrsprachigen Schüler:innen aufweisen. In diesen beiden Schultypen befinden sich die meisten mehrsprachigen Schüler:innen, drei Viertel der Schüler:innenschaft ist mehrsprachig (Statistik Austria Bevölkerung nach Umgangssprache, 2001).

Mehrsprachigkeit sollte in allen Lehrbüchern als gesellschaftlich verankerte Realität abgebildet werden. Insbesondere muss diese jedoch im Hinblick auf die Zahlen anhand des Wiener Beispiels in Lehrbüchern vorzufinden sein, die für die Mittelschule approbiert werden. Gogolin (2008) folgend kann ein monolingualer Habitus der Gesellschaft nicht länger vertreten werden, sondern muss durch eine Verankerung von Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm abgelegt werden.

4. Migration und Diskriminierung

Im Kontext der Erhebungen durch Statistik Austria kommt es zum Einsatz der Formulierung „mit Migrationshintergrund“, welche verwendet wird, um Migrationsbewegungen mit Blick auf die Bevölkerung festhalten zu können und Personen zu erfassen, deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden (Meinhardt & Schulz-Kaempf, 2015, S. 56). Problematisch ist jedoch die Zuschreibung, die vollzogen wird, da „mit Migrationshintergrund“ in Verbindung zu „ohne Migrationshintergrund“ gesetzt wird, wodurch die Bevölkerung in zwei Gruppen geteilt wird. Es wird hierdurch eine Gruppe des Wir und eine Gruppe der Anderen konstituiert, die mit einer

¹ AHS ist die Abkürzung für „Allgemeinbildende höhere Schule“, während BHS für „Berufsbildende höhere Schule“ steht.

Homogenisierung der Gruppen gleichgesetzt wird (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 11). Hierin sind Machtprozesse verwoben, die mit der Konstruktion beider Gruppen einhergehen. Die Verwendung der Begriffe ist mit Zuschreibungen und Kategorisierungen verknüpft, die mit dem Produzieren und Aufrechterhalten von Macht verbunden sind. Nach Edward Said (2009) handelt es sich um Othering-Prozesse, in welchen die konstruierte Gruppe des Wir der Gruppe der Anderen als übergeordnet dargestellt und mit positiveren Zuschreibungen versehen werden (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 36). Ähnliches kann auch im sprachlichen Bereich festgehalten werden, wobei sich dies auf die Gruppen „Erstsprache Deutsch“ und „Nicht-Erstsprache Deutsch“ bezieht. Jene Gruppe der „Erstsprache Deutsch“ wird als Wir der Gruppe der Anderen, der „Nicht-Erstsprache Deutsch“ übergeordnet. Wird dies auf eine vorhandene Mehrsprachigkeit übertragen, entscheiden die sprachlichen Kenntnisse im Deutschen über eine Zuschreibung und eine Kategorisierung und in weiterer Folge über den Spielraum und die Möglichkeiten, die einer Person gegeben werden (Miladinović, 2016, S. 305).

Bezogen auf die Zuschreibungen und Kategorisierungen, die auf sprachlicher Ebene erfolgen, geschieht eine Diskriminierung jener Gruppe, die Deutsch nicht als Erstsprache aufweisen kann. Unumstritten ist die institutionelle Diskriminierung auf sprachlicher Weise im Bildungswesen, in welcher Lehrkräfte Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache aufweisen, eine geringere Erwartungshaltung entgegenbringen. Dies übt Einfluss auf den Bildungsweg des Kindes aus, wodurch ungleiche Chancen auf Möglichkeiten in der schulischen Laufbahn entstehen, die sich besonders im Wechsel am Übergang einer Volksschule an ein Gymnasium zeigen. Ebenso wird der Einfluss der Lehrbücher hervorgehoben, die dieser Haltung der Lehrkräfte entgegen treten oder dies verstärken können. Das Zeigen und Sichtbarwerden von Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung in Lehrbüchern könnte ein reflektiertes Verhalten auf Seiten der Lehrkräfte bewirken und Schüler:innen ein gestärktes Selbstbild mit Blick auf ihre Mehrsprachigkeit geben. Gegenteiliges kann jedoch zu einer Diskriminierung auf der Ebene der Lehrbücher führen und einen negativen Einfluss auf die Schüler:innen haben (Gomolla, 2015).

Eng zusammenhängend ist dies mit Stojanovs-Modell der Bildungsgerechtigkeit. Die Teilhabe eines Individuums an der Gesellschaft kann nur über zuvor entgegengebrachte Empathie, Anerkennung und Respekt erfolgen. Die Anerkennung anderer ist für Stojanov grundlegend für die Entwicklung individueller Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Erkennen dieser individuellen Ebene ist jedoch nur über zuvor aufgebrachte Empathie anderer möglich. Nur über das Interesse und das Beteiligtsein am Anderen kann dieser seine Individualität kennenlernen, schätzen und in weiterer Folge durch die Anerkennung entwickeln. All dies führt jedoch nach Stojanov nur zu einer gesellschaftlichen Teilhabe, wenn Respekt vorherrscht. Respekt ist auf

das Individuum und dessen Potenzial zu beziehen. Zudem hebt Stojanov hervor, dass eine vorzeitige Zuschreibung an eine Person genau diese Prozesse jedoch unterbindet (Stojanov, 2014, S. 103f.).

Durch die im Bildungssystem vorherrschende Monolingualität wird die individuelle Mehrsprachigkeit, die eine Stärke und Fähigkeit der Kinder darstellt, nicht anerkannt. Die Zuschreibungen und möglichen geringeren Leistungserwartungen, die Schüler:innen entgegengebracht werden, zeigen nach Stojanov fehlende Empathie und mangelnden Respekt. In weiterer Folge führt dies zu einer Verhinderung der Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft. Nur durch ein Sichtbarmachen und die Hervorhebung von Mehrsprachigkeit als gewinnbringende Ressource kann diesem Prozess entgegengewirkt werden (ebd.).

5. Paternalismus

Unter Paternalismus lässt sich grundlegend der Eingriff einer Instanz in die Freiheit einer Person verstehen, die dies wissentlich oder unwissentlich zulässt. Zentral für solch einen Eingriff ist das Wohlergehen und das Interesse der Person. Eine Instanz greift in die Freiheit einer Person ein, wobei dies an das Wohlergehen der Person, aber auch an das Interesse der Instanz gekoppelt sein kann (Drerup, 2013). Wird dies auf staatliche Ebene gehoben, so können staatliche Vorgaben, die das Wohlergehen der Personen als Begründungsgrundlage angeben, als paternalistisch deklariert werden. Als Personen sind in diesem Kontext die Bürger:innen anzusehen, für die diese Vorgaben gelten sollen. Staatlicher Paternalismus kann jedoch nicht nur in der Gesetzgebung vorgefunden werden, sondern bereits im Angebot an Möglichkeiten, die den Bürger:innen eröffnet werden (Siep, 2014, S. 69f.). Staatlicher Paternalismus ermöglicht nicht nur die Vorstrukturierung von Räumen, in denen sich Bürger:innen bewegen können, sondern auch die Erhaltung bzw. Ausgestaltung präferierter Charaktereigenschaften. Bezogen auf das Bildungssystem werden bewusste Rollenbilder und erwünschte kulturelle Inhalte als Angebot geschaffen und präferierte charakterliche Eigenschaften als Norm deklariert, die Schüler:innen am Ende ihrer Bildungslaufbahn aufweisen sollen. Es handelt sich hierbei um Ideale, die auf staatlicher Ebene gefördert und als Ziel gesetzt werden. Verwoben ist dies mit Machtprozessen, die das Sichtbarwerden oder Ausgrenzen einer Gruppe veranlassen können. Durch die Angebotsmacht besteht auf staatlicher Seite die Möglichkeit, bestimmte sprachliche Merkmale als Ideal zu deklarieren und andere somit von dieser auszugrenzen. Durch diese Stilisierung als Ideal erfolgt eine Abwertung jener, die diesem Ideal nicht angehören, wodurch Othering-Prozesse ausgelöst werden (Stettner, 2007, S. 81).

Unter den verschiedensten Formen des Paternalismus kann das Konzept der Nudges hervorgehoben werden. Hiermit wird ein Prozess bezeichnet, in welchem eine Veränderung des Raumes auf eine Weise stattfindet, wodurch die betroffene Person zu einer für die veranlassende Person richtigen Entscheidung gebracht wird. Der/Die paternalistisch Agierende verändert den Raum, in welchem der/die Betroffene agiert (Schaber, 2019, S. 174). Hierdurch sollen jene Möglichkeiten, die dem Interesse des/der Betroffenen aus Sicht des/der paternalistisch Agierenden entsprechen, von der Person eher ausgewählt werden. In diesem Fall erfolgt kein Eingriff in die Freiheit und kein Ausschluss von Möglichkeiten, sondern eine sanfte Heranführung zur richtigen Entscheidung (Dold & Schubert, 2018, S. 30).

Lehrbücher können auf beiden Ebenen verortet werden, sie können als Angebote bzw. Nudges gesehen werden, die staatlich eingesetzt werden, um paternalistisch agieren zu können. Das Wohlergehen bzw. die staatlichen Ziele lassen sich in den Lehrplänen vorfinden, wobei Vielfalt, Weltoffenheit, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit genannt werden, um Offenheit und Toleranz zu fördern. Die genannten Ziele dienen als Begründungsgrundlage für staatlichen Paternalismus durch Lehrbücher. Die Begründung, Lehrbücher als Nudges zu sehen, findet sich in der Approbation der Lehrbücher. Durch die Approbation soll eine Sicherung der festgeschriebenen Ideale erfolgen, da diese als Grundlage für einen positiven Bescheid anzusehen sind. Die approbierten Lehrbücher können als Nudges gesehen werden, da sie bereits vorab auf ihre Erfüllung der Lehrplanvorgaben und festgelegte Kriterien überprüft wurden und somit die „bessere“ Option für Lehrpersonen darstellen, um die festgeschriebenen Ziele – die staatlichen Ideale – zu erreichen. Die alternativen Varianten – Lehrbücher, die nicht in der Schulbuchliste angeführt sind – stehen den Lehrpersonen bei der Auswahl des Lehrbuches zur Verfügung, wodurch dies keinen Eingriff in die Entscheidungsfreiheit der Lehrpersonen darstellt. Die nicht-approbierten Lehrbücher treten für viele Lehrpersonen nicht durch das Nicht-Auflisten in den Hintergrund, sondern durch die finanzielle Problematik, die mit ihrer Verwendung verbunden ist. Die kostenfreie Bereitstellung wird nur für approbierte Lehrbücher ermöglicht, die sich auf den Schulbuchlisten finden. Durch einen Ausschluss von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern können diese jedoch als Pseudo-Nudges deklariert werden. Unter dem Schein der Lehrbücher als Nudges dienen diese viel eher einer Machtausübung von staatlicher Seite, um gewisse kulturelle Inhalte, Rollenbilder und staatliche Ideale zu konstruieren. Eine fehlende Präsenz mehrsprachiger Inhalte in den approbierten Lehrbüchern lässt darauf schließen, dass Lehrbücher als Pseudo-Nudges angeboten werden, um eine vorherrschende Monolingualität weiterbestehen zu lassen und Mehrsprachigkeit an den Rand zu drängen. Lehrbücher verfolgen nicht länger die

Zielgruppenspezifisch und die im Lehrplan verankerten Ziele, sondern dienen als Grundlage für den Erhalt einer staatlich bestimmten sprachlichen Hegemonie.

6. Allgemeine Erkenntnisse

Im Zuge der Analyse wurden fünf zentrale Elemente erfasst, die eine Darstellung der Ergebnisse ermöglichen: Personalpronomen „wir“, Possessivpronomen „unser“, Mehrsprachigkeit, Dialekt, Vergleich der Varietäten. Gezählt wurden nur Textstellen, die eine positive Konnotation von Mehrsprachigkeit darstellen, negative Abbildungen von Mehrsprachigkeit wurden ausgeklammert. Ausschließlich Stellen, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm erkennen lassen, wurden aufgenommen. Diesen gegenübergestellt werden vier weitere Elemente, die in den Deutschlehrbüchern eingesetzt werden, um eine vorherrschende Stellung des Deutschen als gesellschaftliche Norm zu konstruieren.

Ausschließlich in drei Deutschlehrbüchern wird Mehrsprachigkeit an mehr als fünf Stellen im Lehrbuch einbezogen. Insgesamt konnte in neun von dreizehn der analysierten Deutschlehrbücher zumindest eine Stelle vorgefunden werden, die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm in Übungen oder Texten berücksichtigt. In vier der approbierten Deutschlehrbücher wird Mehrsprachigkeit an keiner Stelle des Lehrbuchs erwähnt oder als gesellschaftlich vorherrschende Norm verstanden. Die maximale Anzahl einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit konnte im Deutschlehrbuch „Deutsch 1.0“ entdeckt werden, die diese an zehn Stellen deutlich werden lässt. Dieses Lehrbuch kann als Beispiel herangezogen werden, das Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Norm sichtbar macht. Die Seitenanzahl der Lehrbücher bewegt sich zwischen 170 und 220 Seiten. Bei einer maximalen Anzahl von 10 Stellen, die im Deutschlehrbuch „Deutsch 1.0“ entdeckt wurden, werden die Schüler:innen durchschnittlich in jedem anderen Lehrbuch auf jeder vierzigsten Seite mit Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Norm konfrontiert. Um ein Bewusstsein für diese Norm schaffen zu können, müsste Mehrsprachigkeit eine stärkere Berücksichtigung finden.

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

Mehrsprachigkeit einbeziehen. Bezogen auf die Seitenzahl kann das Personalpronomen auf jeder dreißigsten Seite eines Lehrbuchs entdeckt werden.

In vier Lehrbüchern wird das Auftreten des Personalpronomens „wir“ durch die Nutzung des Possessivpronomens „unser“ in Bezug auf Sprache verstärkt. „Vielfach Deutsch 1“ weist die meisten Elemente dieser Art auf und enthält auch vierzehn Mal das Element Personalpronomen „wir“. Auch wenn Mehrsprachigkeit an acht Stellen im Lehrbuch angetroffen werden kann, wird dies fünfzehn Stellen gegenübergestellt, die Pronomen einsetzen, um eine Monolingualität des Deutschen zu befördern.

Der Dialekt wird in acht von dreizehn Lehrbüchern abgebildet und eingesetzt. Er findet beinahe in der gleichen Anzahl von Lehrbüchern Berücksichtigung wie dies bei Mehrsprachigkeit festgehalten wurde.

Eine Veranschaulichung verschiedener Varietäten durch einen Vergleich der österreichischen und deutschen Ausprägung kann in sieben Deutschlehrbüchern angetroffen werden. Alle sieben Lehrwerke enthalten neben einer Betrachtung der Varietäten auch Textstellen, die eine Arbeit mit dem Element Dialekt veranlassen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass beinahe alle Lehrbücher, die Mehrsprachigkeit am stärksten berücksichtigen, kaum Stellen anführen, die das Element des Vergleichs der Varietäten enthalten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nur neun der dreizehn Lehrbücher das Kriterium einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit für eine Approbation erfüllen. Die curricular geforderte Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit wird nicht von allen Lehrbüchern, die einer Analyse unterzogen wurden, erfüllt. Gleichzeitig kann das Element Mehrsprachigkeit nur in fünf Lehrbüchern häufiger als alle anderen zentralen Elemente vorgefunden werden. In nur einem Lehrbuch findet Mehrsprachigkeit ohne weitere Elemente Berücksichtigung, die eine vorherrschende Stellung des Deutschen präsentieren.

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

erscheinen, um das alleinige Merkmal einer Beherrschung der österreichischen Varietät aufzuweisen. Mehrsprachigkeit erfährt eine negative Konnotation und wird als positive sprachliche Ressource ausgeschlossen. Verstärkt wird dies nicht nur durch das gehäufte Auftreten jener Elemente, die eine Vorrangstellung des Deutschen bewirken, sondern durch die geringe Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den approbierten Deutschlehrbüchern.

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

7. Kritische Diskursanalyse und key incident-Analyse

Die Lehrbücher wurden durch die Kombination der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2016) und der key incident-Analyse nach Kroon und Sturm (2002) beleuchtet. Mithilfe der Kritischen Diskursanalyse erfolgte eine grobe Analyse der Lehrbücher in fünf Schritten. Dadurch konnten nicht nur allgemeine Informationen zu dem Lehrbuch, sondern auch die zentralen sprachlichen Elemente, Personalpronomen „wir“, Possessivpronomen „unser“, Mehrsprachigkeit, Dialekt, Vergleich der Varietäten, aufgezählt werden. Im Zuge der fünf Schritte der Kritischen Diskursanalyse wurden all diese sprachlichen Elemente gefiltert, gezählt und den Lehrbüchern entnommen. So wurden alle Elemente ausschließlich kurz beschrieben und parallel angezeigt, wodurch keine Gesamtaussage über das Lehrbuch gemacht werden konnte. Um Lehrbücher als Pseudo-Nudges ansehen zu können, musste die Intention des Lehrbuchs deutlich gemacht werden. Dies kann nur erfolgen, indem aus allen erfassten Elementen eine Stelle als für das Lehrbuch repräsentativ erfasst und interpretiert werden kann. Diese Schlüsselstelle ermöglichte es, einen tieferen Einblick in das Lehrbuch zu gewinnen, dies mit einem Diskurs zu verbinden und den Tonus des Lehrbuchs aufzuzeigen. Dahingehend diente die key incident-Analyse, eine Methode aus der empirisch-interpretativen Forschung, der Hervorhebung einer

Schlüsselstelle. Die Beschreibung und Interpretation der Schlüsselstellen ermöglichte das Einordnen dieser in einen größeren sozialen Zusammenhang (ebd.). Als repräsentative Stelle zeigt diese auf, dass die curricular geforderte Mehrsprachigkeit unzureichend oder als inexistent erscheint und somit in den Kontext gesetzt werden kann, dass Lehrbücher im Sinne des staatlichen Paternalismus als Pseudo-Nudges angeboten werden, um die staatliche Ideologie einer vorherrschenden Monolingualität des Deutschen fortbestehen zu lassen.

Die Grobanalyse der Lehrbücher erfolgte mithilfe der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger, die eine Untersuchung des Datenmaterials in fünf Schritten vorsieht (Jäger, 2016). Die Analyse des key incidents wurde in die fünf Schritte der Kritischen Diskursanalyse integriert, wodurch diese um einen sechsten Schritt erweitert wurde. Neben einer Erfassung allgemeiner Merkmale, einer inhaltlichen Zusammenfassung, der Hervorhebung sprachlicher Besonderheiten, einer Analyse ideologischer Ansichten und der Beschreibung und Interpretation des key incidents, erfolgte im letzten Schritt eine Zusammenfassung, die den Tonus des untersuchten Lehrbuchs deutlich werden ließ. In den Schritten 2 bis 4 wurden ausgewählte Textstellen der einzelnen Lehrbücher beschrieben und zusammenfassend dargestellt, wobei eine der Textstellen als Schlüsselstelle ausgewählt und im fünften Schritt genauer analysiert wurde. Dabei wurde gezeigt, inwiefern sich diese Stelle als zentral in der Veranschaulichung der Annahme erweist, dass Lehrbücher die staatlich erwünschte Monolingualität des Deutschen begünstigen. Das Datenmaterial beschränkte sich auf dreizehn Deutschlehrbücher, die in der Schulbuchliste 2022/23 explizit für die Verwendung in der Mittelschule angeführt wurden. Die Beschränkung auf Deutschlehrbücher für die Mittelschule erfolgte mit Verweis auf die statistischen Daten, dass an Mittelschulen, insbesondere an Wiener Mittelschulen, von Multilingualität als Wirklichkeit ausgegangen werden muss.

Im Zuge dieses Beitrags soll die Analyse eines Lehrbuchs in gekürzter Weise durchgeführt werden, um eine Vorstellung der Vorgehensweise zu erhalten. Die Konstruktion von Monolingualität erfolgte in den Lehrbüchern über vier sprachliche Elemente: durch den Einsatz des Personalpronomens „wir“, durch das Possessivpronomen „unser“, durch den Einsatz des Dialekts und durch den Vergleich der Varietäten des Deutschen.

Mit Blick auf das Lehrbuch „Wortstark 1“ wurden in Schritt 1 folgende Daten erhoben: der Verlag, die Kosten mit 4,28 €, das Datum der Approbation, die Autor:innenschaft, die Seitenanzahl und die Zielgruppe.

Schritt 2 bis 4 ließen deutlich werden, dass Mehrsprachigkeit in diesem Lehrbuch nur an zwei Stellen berücksichtigt wird. Es ließen sich jedoch vermehrt Textstellen finden, die eine Monolingualität des Deutschen als Norm konstruieren. So wird beispielsweise ein Text abgebildet, in welchem ein Bub aus Deutschland nach Österreich zieht und von Mitschüler:innen aufgrund seiner deutschen Varietät ausgelacht wird. Innerhalb dieser Geschichte werden Sätze der deutschen und der österreichischen Varietät präsentiert. Es erfolgt eine Gegenüberstellung zweier Dialekte. Der Text wird mit einer Erklärung verknüpft, die den Unterschied deutscher Varietäten verdeutlicht. Die anschließenden Übungen veranlassen das Produzieren dialektaler Ausdrücke. In Übung 2 werden die Schüler:innen angeleitet, Ausdrücke verschiedener Dialekte Österreichs zu finden. In einer weiterführenden Aufgabe sollen Schüler:innen überlegen, wie eine rein dialektal geprägte Welt ohne Standardsprache aussehen und welche Probleme sich ergeben würden. Anschließend werden die Schüler:innen aufgefordert, den Text der deutschen Varietät in die österreichische zu überführen, verbunden wird dies mit der Formulierung „in euren Dialekt“. Als letzte Übung werden die Schüler:innen mit einem Gedicht im Dialekt konfrontiert. Dieses soll gelesen und verstanden werden, um in weiterer Folge begründen zu können, warum Musiker:innen ihre Lieder im Dialekt verfassen. Diese Seiten im Lehrbuch konstruieren eine dominierende Stellung des Deutschen, wobei die österreichische Varietät als gesellschaftliche Norm verstanden wird. Als Ziel wird die Auseinandersetzung mit den Varietäten des Deutschen angeführt, versteckt lässt sich hierbei jedoch die Konstruktion einer Vorrangstellung der österreichischen Varietät im gesellschaftlichen Raum finden. Dirim hob dies in ihrer Analyse eines Interviews hervor, von welchem eine Schülerin aufgrund der „fehlenden“ österreichischen Varietät ausgeschlossen wurde. Die österreichische Varietät wurde verwendet, um Menschen, die diese nicht beherrschen, auszuschließen (Dirim, 2021). Mehrsprachigkeit wird somit als gesellschaftliche Norm ausgeklammert, da die antizipierte Norm in der österreichischen Varietät gesehen wird. Alle Schüler:innen, die diese nicht aufweisen und in Folge an der Bewältigung der Aufgaben gehindert werden, werden als Abweichung der gesellschaftlichen Norm angesehen. Dies bewirkt Othering-Prozesse nach Edward Said (2009), wobei die Gruppe „Wir“ von den Sprecher:innen der österreichischen Varietät besetzt wird. Alle, die diese nicht aufweisen, werden der Gruppe der „Anderen“ zugeordnet. Die Macht wird den Sprecher:innen der österreichischen Varietät übertragen.

An siebenzehn Stellen wird das Personalpronomen „wir“ eingesetzt, um eine Monolingualität des Deutschen zu konstruieren. Im Kontext der Erläuterungen grammatikalischer Inhalte kommen die Verbindungen „wir unterscheiden“, „können wir“, „verwenden wir“ oder „gebrauchen wir“ vor. Als Bezugsnorm für das „wir“ gilt auch in diesem Fall die deutsche Sprache. „Wir“

wird mit den Deutschsprechenden verbunden, die als Norm für die Betrachtung der eigenen Sprache angesehen werden. Verstärkt wird dies durch die weitere Aufgabe, die zu einem Finden österreichischer Entsprechungen bestimmter Wörter motiviert, wodurch deutsche und österreichische Varietäten einander gegenübergestellt werden. So soll eine Vorrangstellung des Österreichischen deutlich gemacht werden. Auf S. 211 des Lehrbuchs „Wortstark 1“ wird dies stärker eingegrenzt. Hier ist im Zusammenhang mit der Wörterbucharbeit folgender Satz abgedruckt: „Im Fernsehen wirst du schon öfter Ausdrücke aus Deutschland gehört haben, die man bei uns nicht verwendet“ (Busse, Brauer R., Brauer W., Czech, Hintz, Huber, Kaufmann, Lange, Leusder & Schröer, 2008, S. 211). In weiterer Folge werden Schüler:innen aufgefordert, die österreichischen Entsprechungen bestimmter Wörter nachzuschlagen.

Unter dem Thema der Wörterbucharbeit werden Schüler:innen mit verschiedenen Alphabeten konfrontiert, wobei sich diese ausschließlich aus dem Flaggenalphabet, dem Morsealphabet und dem Buchstabier-Alphabet zusammensetzen. Der Ausschluss von Mehrsprachigkeit wird nicht direkt angeführt, jedoch wird dieser indirekt deutlich. Es werden keine Schriftsysteme anderer Sprachen erwähnt oder abgebildet, wodurch das deutsche Alphabet in seiner alleinigen Darstellung als bestimmend erscheint.

Als key incident kann die Stelle im Lehrbuch angeführt werden, die die Schüler:innen mit der Übersetzung von Gedichten konfrontiert. Hierbei handelt es sich um dialektale Gedichte. Schüler:innen sollen diese verstehen, interpretieren und müssen den Dialekt auch sprechen, da diese als Vortrag aufbereitet werden sollen. Der Dialekt wird in allen drei Aufgabenstellungen als alleinstehende Bezugsnorm festgesetzt, die von den Schüler:innen zu erwarten ist. Schüler:innen, die diesen nicht beherrschen, werden von der Bearbeitung der Aufgaben vollständig ausgeschlossen, erhalten keine Hilfestellung und erfahren einen Ausschluss auf gesellschaftlicher Ebene. Durch diese Seite des Lehrbuchs wird der Dialekt, in diesem Fall die österreichische Varietät des Deutschen, als vorherrschende sprachliche Norm deklariert, die von der Zielgruppe zu erwarten ist. Die österreichische Varietät wird durch die Nennung beider Autor:innen deutlich, welche aus Österreich stammen. Sprache wird auf der gesamten Seite nur als österreichische Varietät des Deutschen verstanden, wodurch jegliche Form von Mehrsprachigkeit ausgeklammert wird. Die Verbindung der Verwendung einer Varietät des Deutschen zur Konstruktion einer gesellschaftlichen Norm wird bei Dirims Analyse eines Interviews gezeigt, in welchem die österreichische Varietät eingesetzt wird, um den Ausschluss von einer Norm zu vollziehen (Dirim, 2021). Sie beschreibt dies in der Hervorhebung eines Natiolekts, auf dessen Basis Diskriminierung vollzogen wird. Dies lässt sich auch anhand der Schulbuchseite zeigen, da der österreichische Natiolekt als Basis herangezogen wird, um eine gesellschaftliche Norm

auf sprachlicher Ebene zu konstruieren und Menschen von dieser auszuschließen. Dies ist mit Othering-Prozessen nach Edward Said (2009) verbunden, die eine Unterteilung in zwei Gruppen vollziehen, die Gruppe „Wir“ und die der „Anderen“. Die mächtigere Gruppe „Wir“ wird von den Sprecher:innen der österreichischen Varietät besetzt, wobei die als schwächer konstruierte Gruppe der „Anderen“ von allen besetzt wird, die dieses Kennzeichen nicht aufweisen. Die österreichische Varietät des Deutschen wird eingesetzt, um Diskriminierungsprozesse auszulösen und Menschen von einer gesellschaftlichen Teilhabe auszuschließen. Mehrsprachigkeit wird diesbezüglich nicht nur ausgeklammert, sondern als ein Störfaktor verstanden, der die gesellschaftliche Teilhabe nicht ermöglicht.

In dieser Hinsicht kann das Lehrbuch als ein Angebot gesehen werden, das von staatlicher Seite unterbreitet wird, um gewisse Vorstellungen auf sprachlicher Ebene zu entwickeln. Bezogen auf das Lehrbuch „Wortstark 1“ kann die sprachliche Vorstellung in der österreichischen Varietät und der Beherrschung dieser gesehen werden, die durch das Lehrbuch weitergegeben werden soll.

8. Ausblick

Anhand der vorgenommenen Analyse dreizehn approbierter Deutschlehrbücher kann gezeigt werden, dass diese als Pseudo-Nudges verstanden werden können, um die staatliche Vorstellung einer Monolingualität des Deutschen zu befördern und fortbestehen zu lassen. Die Approbation, die den Einbezug von Mehrsprachigkeit durch den Bezug auf die Lehrpläne als Kriterium aufweist, ließ Lehrbücher in die Schulbuchliste aufnehmen, die Mehrsprachigkeit gar nicht berücksichtigen oder diese als Abweichung einer konstruierten gesellschaftlichen Norm darstellen. Hervorgehoben wird in den Deutschlehrbüchern das Deutsche, insbesondere die österreichische Varietät des Deutschen, als gesellschaftliche Norm, die von den Schüler:innen anzustreben ist. Die Lehrbücher bilden die sprachlichen Fähigkeiten und die vorherrschende gesellschaftliche Realität der Mehrsprachigkeit nicht ab, sondern verdecken diese durch ein Betonen einer Vorrangstellung des Deutschen. Durch die Aufnahme der Lehrbücher in die aktuelle Schulbuchliste und ihrer erfolgreichen Approbation kann davon ausgegangen werden, dass Lehrbücher eingesetzt werden, um das Vorherrschen dieser konstruierten Norm zu verbreiten und zu verfestigen.

Die Analyse ergab, dass in fast allen Lehrbüchern Veränderungen vorgenommen werden sollten, um die beschriebenen Prozesse zu vermeiden und eine tatsächlich vorherrschende gesellschaftliche Realität der Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Lehrkräfte sind beim Einsatz der

Lehrbücher im Unterricht gefordert, die erläuterten Textstellen kritisch zu hinterfragen und durch einen aktiven Einbezug von Mehrsprachigkeit entgegenzusteuern.

Da sich diese Arbeit ausschließlich mit den approbierten Deutschlehrbüchern für die 5. Schulstufe beschäftigte, kann im Anschluss an diese Arbeit eine Untersuchung weiterer Deutschlehrbücher für die anderen Schulstufen erfolgen. Darüber hinaus kann diese Methode auch auf andere Sprachen übertragen werden, um die Sprachenpolitik bestimmter Länder auf der Ebene der Lehrbücher transparent werden zu lassen.

Literatur

BMBWF *Rechtsvorschrift für Gutachterkommissionen 2021*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009918> [07.11. 2021].

BMBWF *Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschule 2021*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [07.11. 2021].

BMBWF *Schulbuchaktion 2022*. Verfügbar unter: https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2022/Schulbuchliste_0100_2022_2023.pdf [27.12. 2022].

BMBWF *Schulbucherlass 2019*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_23.html [07.11. 2021].

BMBWF *Schulunterrichtsgesetz 2021*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [07.11. 2021].

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

Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Weinheim, Basel: Beltz.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim, Basel: Beltz.

- Dirim, İnci & Wegner, Anke (2016). Einleitung. Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 9–26). Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich.
- Dirim, İnci (2021). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slovakische Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 7–17.
- Dold, Malte F. & Schubert, Christian (2018). Wohin nudgen? Zum Menschenbild des Libertären Paternalismus. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 1, 29–39. DOI: 10.3790/vjh.87.1.29
- Drerup, Johannes (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. DOI: 10.30965/9783657772988
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In Rudolph Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 193–219). Schwalbach: Debus.
- Hiller, Andreas (2012). *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Marburg: Tectum.
- Jäger, Siegfried (2016). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6. Auflage). Münster: Unrast.
- Johnsen, Egil Børre (1992). Are we looking for it in the same way? Some remarks on the problem of ideological investigations of textbooks and methodological approaches. In Karl Peter Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (S. 79–97). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Knappik, M & Thoma, Nadja (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In M Knappik & Nadja Thoma (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 9–23). Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839427071-intro

- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2002). Key Incident Analysis and International Triangulation. In Georgii Khruslov & Sjaak Kroon (Hrsg.), *Teaching Mother Tongue and Russian in Polyethnic Schools of the Russian Federation. Cases from the Republic of Altai, the Republic of Bashkortostan and the city of Moscow* (S. 5–14). Moskau: INPO.
- Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (2015). Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Rudolph Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 7–22). Schwalbach/Ts.: Debus.
- Mecheril, Paul (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In Rudolph Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen- Diversität-Fachdidaktiken* (S. 25-53). Schwalbach: Debus.
- Meinhardt, Rolf; Schulz-Kaempff, Winfried (2015). Einwanderung nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In Rudolph Leiprecht, Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 54–92). Schwalbach/Ts.: Debus.
- Miladinović, Dragan (2016). Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff ‚Zweitsprache‘ als Barriere? In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 303–316). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Said, Edward (2009). *Orientalismus* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Schaber, Peter (2019). Paternalismus. In Johannes Drerup, Gottfried Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 173–177). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-476-04745-8
- Siep, Ludwig (2014). Paternalismus und der Wert der Autonomie. In Michael Kühler & Alexa Nossek (Hrsg.), *Paternalismus und Konsequentialismus* (67–73). Münster: mentis.
- Statistik Austria Bevölkerung nach Migrationshintergrund = Bevölkerung am 01.01.2021 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Bundesland. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuergierung/migrationshintergrund> [08.04. 2024].

Statistik Austria Bevölkerung nach Umgangssprache = Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html [29.12. 2021].

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

Stojanov, Krassimir (2014). Solidarität und Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 95–109). Bielefeld: transcript.

Würffel, Nicole (2021). Lehr- und Lernmedien. In Claus, Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettel & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 282–300). Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-476-04858-5

Kurzbiografie der Beitragenden

Ines Winkler ist Deutschlehrerin an einer Wiener Mittelschule. Im Zuge der Masterarbeit und ihres Unterrichts beschäftigt sie sich mit Mehrsprachigkeit und der Berücksichtigung dieser im österreichischen Bildungssystem.