



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Werte- und Orientierungskurse für Flüchtende.
Eine Betrachtung der Lernunterlage aus
migrationspädagogischer Sicht“

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Daniela Rieder

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2016

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:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ İnci Dirim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt und motiviert haben. Zunächst danke ich natürlich meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim für die guten Anregungen und Verbesserungsvorschläge während des Schreibprozesses. Ich danke auch meiner Familie und meinen Freunden die mich immer motiviert haben und an mich glaubten.

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Einleitung | 7 |
| 2 | Migration in Österreich | 10 |
| 2.1 | Typen der Migration | 10 |
| 2.2 | Geschichte der Migration in Österreich | 12 |
| 2.3 | Flüchtende in Österreich | 16 |
| 3 | Theoretischer Hintergrund/Forschungsstand..... | 20 |
| 3.1 | Ausländerpädagogik | 20 |
| 3.2 | Interkulturelle Pädagogik..... | 23 |
| 3.3 | Migrationspädagogik | 28 |
| 3.3.1 | Zugehörigkeitsordnungen | 30 |
| 3.3.2 | Die Herstellung der Anderen | 34 |
| 3.3.3 | Anerkennung und Handlungsfähigkeit | 37 |
| 3.3.4 | Zusammenfassung Migrationspädagogik | 41 |
| 4 | Methode..... | 44 |
| 4.1 | Forschungsfragestellung | 44 |
| 4.2 | Analysemethode..... | 45 |
| 4.2.1 | Auswahl der Analysemethode | 45 |
| 4.2.2 | Die Kritische Diskursanalyse..... | 47 |
| 4.2.3 | Verlauf der Analyse | 52 |
| 4.3 | Begründung des Untersuchungsgegenstandes | 54 |
| 4.4 | Materialgrundlage | 54 |
| 4.5 | Diskursposition | 56 |

| | | |
|-----|--|----|
| 5 | Ergebnisse | 58 |
| 5.1 | So sind wir: Österreich als Migrationsgesellschaft? | 59 |
| 5.2 | So sind die Anderen: Hierarchisierte Zugehörigkeitsordnungen | 65 |
| 5.3 | Sie sollen: Zwischen Anerkennung und Paternalismus..... | 74 |
| 5.4 | Zusammenfassung der Ergebnisse | 81 |
| 6 | Conclusio | 84 |
| 7 | LITERATURVERZEICHNIS..... | 88 |
| 8 | Anhang..... | 94 |
| 8.1 | Tabellen Strukturanalyse | 94 |
| 8.2 | Kategorien Feinanalyse | 94 |
| 8.3 | Zusammenfassung | 95 |

1 EINLEITUNG

Nicht erst durch die aktuelle Situation der „Flut an Flüchtlingen“ aus Syrien erfährt der Begriff Integration in Österreich eine besondere Aufmerksamkeit. Ganz Europa setzt sich mit der Frage nach der Integration von Migrant_innen aus dem außereuropäischen Raum in besonderer Weise auseinander. „‘Migration‘ beunruhigt“ (Mecheril 2011), weil sie grundlegende Fragen der Zugehörigkeit aufwirft und damit an das innerste Selbstverständnis anrührt. Integration wird meist in einem Atemzug mit Migration genannt, da sie einen Ausweg, eine Lösung anzubieten scheint. Wie genau diese Lösung auszusehen hat wird in verschiedenen politischen Lagern und aus verschiedenen Positionen heraus anders und manchmal sogar gegensätzlich betrachtet. Dies legt offen, dass Integration ein Begriff ist, der vielfach gedeutet werden kann (ebd.). Zumeist jedoch bezieht er sich auf das Handeln der Migrant_innen. Im derzeitigen Diskurs heißt Integration Deutsch sprechen, die Schule abschließen, erwerbstätig sein. Integration heißt aber meist nicht das Anbieten von Teilhabegerechtigkeit oder einer Umgebung frei von Diskriminierung, was von Seiten der Mehrheitsgesellschaft angeboten werden müsste (ebd.). Der mittlerweile allseits akzeptierte Konsens über Migration ist, dass es hier ein Problem gibt, mit dem umgegangen werden muss.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Erwartungen, die an die Flüchtenden¹ von Seiten des Staates gestellt werden. Dazu soll die Lernunterlage für die Werte- und Orientierungskurse „Mein Österreich – Chancen und Regeln“ analysiert werden. Dies wirft Fragen auf wie: Was bedeutet Integration? Welche Möglichkeiten eines guten Zusammenlebens aller werden als positiv anerkannt? Was müssen Flüchtende über Österreich und seine „Werte“ wissen? Wie kann man dem „Problem“ Migration begegnen?

¹ Im gesellschaftlichen und juristischen Diskurs um Flucht wird üblicherweise der Begriff „Flüchtlinge“ verwendet. Im Sinne einer Kritik an diesem Begriff plädiert Inci Dirim (2016) für den Begriff Flüchtende, der einerseits dem paternalistischen und hierarchisierenden Diminutiv aus dem Weg geht, und andererseits hervorhebt, dass Flüchtende nicht notwendigerweise angekommen sind und eine neuerliche Migration möglich ist.

Eine Beschäftigung mit der Wirkung dieser Unterlage auf die Flüchtenden und auf mit ihnen Interagierende kann hier leider nicht stattfinden, erscheint mir aber als anstrengenswert. Ebenfalls muss auf eine genauere Auseinandersetzung mit der anderen Seite, also der sogenannten Mehrheitsbevölkerung, verzichtet werden.

Der theoretische Input, auf dem die vorliegende Arbeit basiert, kommt aus der pädagogischen Beschäftigung mit Migration. Die Pädagogik setzt sich schon lange mit dem Thema Migration auseinander und hat einige sehr unterschiedliche Ansätze hervorgebracht, wie die Ausländerpädagogik, die interkulturelle Pädagogik, und zuletzt die Migrationspädagogik. Die theoretischen Zugänge dieser Paradigmen könnten unterschiedlicher nicht sein. Was sie jedoch gemeinsam haben ist, dass sie helfen wollen das Phänomen Migration besser zu verstehen und das Zusammenleben derer, die schon länger hier sind, und derer, die gerade erst gekommen sind, angenehmer zu gestalten bzw. eine Gleichstellung aller zu erreichen. Wie dies aber zu funktionieren hat, darüber gibt es unter diesen Ansätzen keinen Konsens. Die vorliegende Arbeit operiert aus dem migrationspädagogischen Verständnis von Migration und Integration. Sie versucht daher Licht darauf zu werfen, wie das vorliegende Material vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze, die sich mit der Integration von Flüchtenden beschäftigen, theoretisch eingeordnet werden kann und inwiefern das untersuchte Material als migrationspädagogisches Arbeitsmittel geeignet ist.

Nach einer kurzen Einführung in das Thema „Migration in Österreich“, die aus einer allgemeinen Charakterisierung des Phänomens und einem geschichtlichen Abriss besteht, wird auf die Situation von Flüchtenden in Österreich etwas genauer eingegangen.

Kapitel drei beschäftigt sich mit der theoretischen Fundierung und fasst den Stand der Forschung zusammen. Dabei wird auf die Merkmale der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik eingegangen. Danach folgt eine detaillierte Ausführung der zentralen Konzepte der Migrationspädagogik, die die theoretische Basis dieser Arbeit darstellt.

Das nächste Kapitel setzt sich mit der Methode auseinander. Zunächst erfolgt ein kurzer Abriss über den Zugang zu der gewählten Methode, die Kritische Diskursanalyse. Danach werden die theoretischen Hintergründe der Kritischen Diskursanalyse dargestellt und mit der Forschungsfragestellung und dem migrationspädagogischen Ansatz verbunden. Als letzter Schritt wird das Material und die Autor_innen des untersuchten Materials vorgestellt.

Die Ergebnisse werden in Kapitel sechs vorgestellt. Sie werden in drei Bereiche unterteilt. Zunächst wird die Sicht auf die österreichische Gesellschaft und ihre Grundstrukturen dargelegt. Hier wird auch auf die in der Lernunterlage dargestellten normative Setzungen und ihre mögliche Dekonstruktion eingegangen. Danach erfolgt eine Betrachtung der Zugehörigkeitsordnungen und ihrer Herstellung. Im letzten Teil wird der Blick auf die Erwartungen gerichtet, die an die Flüchtenden gestellt werden, und es wird danach gefragt, welche Handlungsmöglichkeiten ihnen zugebilligt werden. Dabei geht es vor allem um die Anerkennung verschiedener Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster und den Einsatz von Paternalismus um die gewünschten Resultate zu erzielen.

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und Vorschläge gemacht, wie das Material migrationspädagogische Konzepte vermehrt einbauen könnte und welche neuen Forschungsinteressen sich dadurch ergeben könnten.

2 MIGRATION IN ÖSTERREICH

2.1 TYPEN DER MIGRATION

In der Migrationspädagogik wird Migration als „biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen“ (Castro Varela/Mecheril 2010:35) definiert. Sowohl territoriale, als auch Zugehörigkeitsgrenzen sind nicht statisch, sondern verändern sich – wie der Abschnitt über die Migrationsgeschichte Österreichs zeigen wird – je nach historisch-politischen Zusammenhang. Eine relevante Überschreitung von Grenzen kann aus verschiedenen Gründen und unterschiedlichen Hoffnungen erfolgen. Obwohl jede einzelne Migrationsentscheidung auf je eigene Bedingungen, Beweggründe und Motivationen zurückzuführen ist, sollen hier Beschreibungen der häufigsten für die österreichische Situation relevanten Wanderungstypen unternommen werden.

2.1.1.1 „Ethnische“ Migration

Diese Form der Migration bezieht sich auf ethnische oder religiöse Minderheiten, die zum Teil unter Druck in die vermeintliche Heimat migrierten (Fassmann/Münz 1996: 20ff). Die „ethnische“ Migration ist an das Abstammungsprinzip gekoppelt, das diese Minderheiten als zu einem anderen Staat Zugehörige sieht. Für den amtlich deutschsprachigen Raum sind hier die sogenannten „Volksdeutschen“ von Bedeutung. Sie hatten und haben aufgrund ihrer Abstammung ein Anrecht auf die deutsche Staatsbürger_innenschaft, auch wenn sie schon seit Generationen in anderen (vor allem osteuropäischen) Ländern leben² (Castro Varela/Mecheril 2010: 27; Fassmann/Münz 1996: 20ff). Nach 1945 wurden rund 1 Mio. dieser Volksdeutschen vorübergehend auch in Österreich angesiedelt. In etwa die Hälfte verblieb in Österreich und wurde letztlich eingebürgert (Bauböck 1996: 6f).

² Dies gilt prinzipiell auch für die österreichische Staatsbürger_innenschaft, die ja ebenfalls fast gänzlich auf dem Abstammungsprinzip beruht. Im obigen Abschnitt geht es aber um deutsche Staatsbürger_innen.

2.1.1.2 Arbeitsmigration

Arbeitsmigration bezeichnet Formen der Wanderung zum Zwecke der Erwerbstätigkeit. Im amtlich deutschsprachigen Raum wird hiermit vor allem auf die in den wirtschaftlich besonders fruchtbaren Jahrzehnten angeworbenen „Gastarbeiter_innen“³ verwiesen (Castro Varela/Mecheril 2010:30). Viele Nationalstaaten versuchten seit jeher diese Art der Migration zu ihrem Vorteil zu nutzen, von der Industrialisierung bis heute. Die Koppelung von Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis zeigt sehr gut den Charakter arbeitsmarktbezogener Zuwanderung als (vermeintlich) steuerbare Ressource (Castro Varela/Mecheril 2010: 30; Bauböck 1996: 12f). Migrant_innen werden so als Arbeitskraft instrumentalisiert, reifiziert und bewertet. Wenn sie zum Wohlstand beitragen sind sie willkommen, werden sie zu einer Belastung des Wohlfahrtsstaates fällt die Legitimation ihres Aufenthaltes weg. Dies geht auch Hand in Hand mit dem vielgebrauchten Argument, dass Westeuropa ohne Zuwanderung nicht überleben könne (Castro Varela/Mecheril 2010: 30f).

2.1.1.3 Flucht

Wer als Flüchtende_r gilt, welche Rechte er_sie besitzt und welche Unterstützungen ihm/ihr entgegengebracht werden sollen, ist in der Genfer Konvention geregelt. Ein_e Flüchtende_r ist demnach eine Person, die „aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will;“ (UNHCR 1951: Art. 1). Oft stellt es sich jedoch als schwierig heraus, einen Nachweis der individuellen Verfolgung zu erbringen; bzw. flüchten Menschen aus anderen Gründen (wie bspw. Krieg) aus ihrem Heimatland (Castro Varela/Mecheril 2010:32). Sobald jemand einen Asylantrag stellt, gilt er/sie als Asylwerber_in bis der Antrag positiv oder negativ entschieden wird.

³ Der Begriff „Gastarbeiter_innen“ wird schon lange kontrovers diskutiert. Das Wort „Gast“ passt insofern, da sowohl die ausländischen Arbeitnehmer_innen selbst, als auch die Gaststaaten von einer schnellen Rückkehr ins Heimatland ausgingen. Andererseits verwirrt es, da Gäste üblicherweise nicht arbeiten (Castro Varela/Mecheril 2010: 30).

Asylwerber_innen werden in Österreich grundversorgt⁴, es ist ihnen aber nur in speziellen Fällen erlaubt zu arbeiten (AMS). Wird ein Antrag auf Asyl negativ entschieden, kommt es entweder zu einer Abschiebung oder es greift das Prinzip des subsidiären Schutzes. Subsidiär Schutzberechtigte erhalten eine zeitlich begrenzte Aufenthaltserlaubnis aufgrund der Gefahr der Verletzung oder Bedrohung des Lebens im Herkunftsstaat (menschensleben). Bei positiv entschiedenem Asylantrag wird der/die Antragssteller_in zu einem „anerkannten Flüchtling⁵“ und bekommt ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht⁶ in Österreich und Zugang zum Arbeitsmarkt.

Ein letzter Migrationstyp soll hier auch noch kurz erwähnt werden. Die Elitenwanderung bezeichnet nach Fassmann/Münz (1996: 27f) die Migration von Hochqualifizierten. Meines Erachtens kann hier auch die Migration innerhalb der EU hinzugerechnet werden. Diese Gruppe von Migrant_innen konkurriert stark mit Inländer_innen am Arbeitsmarkt, wird aber meist nicht Opfer von Fremdenfeindlichkeit oder unangenehmen Stereotypisierungen (ebd.). Es sollte also nicht vergessen werden, dass ein Großteil der Migrant_innen in Österreich aus Deutschland kommen (Statistik Austria 2015).

2.2 GESCHICHTE DER MIGRATION IN ÖSTERREICH

Migration im Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn war vor allem von zwei Dynamiken geprägt. Zum einen gab es eine starke Auswanderung nach Übersee, zum anderen auch eine starke Binnenmigration innerhalb des Reiches. Beide Bewegungen gründeten auf der Industrialisierung und der Freisetzung der ländlichen Bevölkerung. Das heißt, urbane Zentren wie die Reichshauptstadt Wien mit ihrer Nachfrage nach Arbeiter_innen für die wachsende Industrie waren Anzugspunkte für Migrant_innen. Gleichwohl trieb ebendiese

⁴ Grundversorgung: Organisierte Unterkünfte erhalten 19€ pro Person/Tag für Unterbringung und Verpflegung. Zusätzlich erhalten Asylwerber_innen in diesen Unterkünften 40€ pro Monat für persönliche Ausgaben. Leben Asylwerber_innen selbständig in einer Wohnung erhalten sie 320€/ Monat für alle anfallenden Kosten (UNHCR).

⁵ Wenn es sich um rechtliche Begriffe handelt erscheint es mir aufgrund der besseren Orientierung notwendig den Terminus „Flüchtling“ weiterhin zu verwenden.

⁶ Zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit wurde gerade eine Regierungsvorlage eingebracht, die eine Überprüfung der Asylvoraussetzungen nach 3 Jahren vorschlägt (help.gv.at).

fortschreitende Industrialisierung Bürger_innen der Habsburgermonarchie in die „neue Welt“ (Bauböck 1996:2).

Gesetzlich war die Binnenwanderung so geregelt, dass Bürger_innen nur in ihrer Heimatgemeinde ein sogenanntes Heimatrecht hatten, das an ein uneingeschränktes Aufenthaltsrecht und Armenfürsorge geknüpft war. Es war zwar möglich andernorts zu wohnen und zu arbeiten, bei Arbeitslosigkeit konnte aber vom Schubgesetz Gebrauch gemacht werden, das Arbeitslose wieder in ihre Geburtsgemeinde abschoß. So konnte Migration an den Arbeitsmarkt angepasst geregelt werden (ebd.:3). Die Integration der aus anderen Teilen der Monarchie zugewanderten Menschen im heutigen Staatsgebiet Österreichs bestand vor allem aus einer Assimilation an die dominante deutsche Sprache und eine Verleugnung der eigenen Herkunft (Bauer 2008:4).

Der Zerfall des Vielvölkerreichs nach dem 1. Weltkrieg machte quasi über Nacht eine große Zahl von Menschen zu Ausländer_innen in den jeweiligen neuen Nationen. Zunächst wurden alle in deutschösterreichischen Gemeinden Heimatberechtigte als österreichische Staatsbürger_innen anerkannt. Aber schon nach den Friedensverträgen in St. Germain 1919 beschlossen die Siegermächte auf Druck der österreichischen Politiker einen Zusatz, der auch denjenigen, die ein Heimatrecht in einem anderen Staat hatten, aber deren „Rasse“ und Sprache nicht der dortigen Mehrheitsbevölkerung entsprach, sondern deutschösterreichisch war, eine Option auf die österreichische Staatsbürgerschaft einräumte (Pelz 1994 zit. nach Bauböck 1996: 4). Das heißt, dass Menschen deren Kultur als deutschösterreichisch galt und die Deutsch als Erstsprache verwendeten, konnten österreichische Staatsbürger_innen werden. Hier kann man schon ansatzweise die Absicht österreichischer Politiker_innen erkennen einen „reinen, sprachlich und kulturell deutschösterreichischen Staat“ (mit Aussicht auf eine Vereinigung mit Deutschland) zu begründen (Bauböck 1996:5).

Kurz vor und während des 2. Weltkriegs war Österreich geprägt von einem Anstieg der Emigration der jüdischen Bevölkerung und von Kritiker_innen des NS-Regimes aufgrund der Verfolgung durch den Nationalsozialismus (ebd.). Nach dem Ende des Krieges war die österreichische Politik um Flüchtlinge zunächst in der Hand der Besatzer. Wie nach dem ersten Weltkrieg

wurde auch damals eine Forderung nach der Entfernung aller fremdsprachigen Ausländer_innen gestellt (Stieber 1995 zit. nach Bauböck 1996: 6). Es zeigt sich das Paradox der Betonung einer ethnisch-sprachlichen Gemeinschaft Österreichs bei gleichzeitigem Versuch einer Abgrenzung zu Deutschland (Bauböck 1996: 7).

Von nun an kann Österreichs Migrationspolitik unter zwei verwandten Gesichtspunkten gesehen werden. Wirtschaftswachstum und hohe Nachfrage nach Arbeitskräften schaffen Bedingungen für die „Gastarbeiter_innen-Ära“. Der neutrale Staat Österreich sieht sich im Kalten Krieg ferner als vermittelnde Instanz zwischen „Ost“ und „West“ und als erste Zuflucht für Flüchtende aus dem Osten. Dabei liegt der Fokus hier auf „erste“, denn die Flüchtenden sollten nicht bleiben. Österreich sollte nur Transitland und Drehscheibe für Weiterwanderung sein (ebd.: 8f). Genauso wenig sollten nach Ansicht der damaligen Regierung die „Gastarbeiter_innen“ bleiben (was der Begriff ja schon impliziert). Das zunächst angewandte Prinzip der Rotation von Arbeitskräften (je einjährige Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis) stellte einen raschen Wechsel der Arbeiter_innen sicher (Fassmann/Münz 1996: 222). Der Staat konnte so der jeweiligen Nachfrage nach Arbeitskraft entsprechen. Anwerbeabkommen hatte Österreich mit dem damaligen Jugoslawien und der Türkei (Bauböck 1996: 12f). Gastarbeiter_innen waren nur solange in Österreich geduldet und gewollt, solange sie arbeitsfähig waren (vgl. Castro Varela/Mecheiril 2010: 30). Diese Reduktion von Menschen auf reine Arbeitskräfte erschien damals legitim, wollte man doch den Ausländer_innen ebenfalls die Möglichkeit bieten schnell viel Geld zu verdienen. Die in diesem Zusammenhang oft zitierte Aussage Max Frischs: „Wir riefen Arbeitskräfte, und es kamen Menschen“ bringt dies prägnant auf den Punkt. Eine solche Reduktion allein auf ihre Rolle als Arbeiter_innen brachte eine spezifische Handhabung der gesellschaftlichen Teilhabe der Gastarbeiter_innen mit sich. Der Integration von Gastarbeiter_innen wurde insofern keine Priorität eingeräumt, als sie ja wieder in ihre Heimat zurückkehren sollten (Bauböck 1996: 12f). Jedoch waren bald sowohl Unternehmer (dauerndes Anlernen neuer Arbeiter_innen kostet Zeit und Geld), als auch ausländische Arbeitnehmer_innen (höheres Gehalt als im Heimatland) daran interessiert ein längerfristiges Arbeitsverhältnis ein-

zugehen. Dadurch und durch eine verstärkte Nachfrage nach Frauen am Arbeitsmarkt kam es vermehrt zu Familiennachzug, was eine Niederlassung in Österreich begünstigte (ebd.). Erst durch die Ölkrise 1973 kam es zu einem abrupten Stopp der Anwerbung von Gastarbeiter_innen. Österreich (und auch andere westeuropäische Länder) versuchte die Zahl der ausländischen Beschäftigten zu reduzieren (ebd.: 15). Ein neues Ausländerbeschäftigungsgesetz wurde verabschiedet, das Inländer_innen einen klaren Vorrang am Arbeitsmarkt einräumte und Ausländer_innen erst nach acht Jahren einen uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt zugestand (Bauer 2008: 5). Die gesetzlichen Bestimmungen wurden mit dem neuen Ausländerbeschäftigungsgesetz nicht an die Situation von Einwandernden angepasst, sondern schrieben den Umgang mit ihnen als Arbeitskraft fort (Bauböck 1996: 15). In den 80er Jahren veränderte sich die Zahl der in Österreich lebenden Ausländer_innen kaum (Statistik Austria 2015).

Anfang der 90er Jahre kam es in Österreich erneut zu einem Mehr an Zuwanderung. Grund dafür ist einerseits die Öffnung des Eisernen Vorhangs, die Hand in Hand ging mit einem Wirtschaftswachstum in Österreich und andererseits flohen Tausende vor dem Krieg im damaligen Jugoslawien nach Österreich. Anders als bei früheren Flüchtlingskrisen wurde ein restriktives Asylverfahren bei Asylwerber_innen aus dem „Osten“ angewendet (Bauböck 1996: 20). Unter dem Schlagwort „Asylmissbrauch“ wurden Abschiebungen erleichtert, beschleunigte Asylverfahren (bei offensichtlich unbegründeten Anträgen) und Visapflichten eingeführt (Bauer 2008: 5). Es zeigt sich hier der unterschiedliche Zugang zu Flüchtenden von den politischen Flüchtenden in den 50er und 60er Jahren, die ganz selbstverständlich Asyl bekamen, zu der Generalunterstellung des „Scheinasylanten“ in den 90ern (Bauböck 1996: 9). Die Grenzsicherung wurde hochgefahren und 1991 wurde ein neues Asylgesetz verabschiedet. Dieses enthielt erstmals die „Drittlandsklausel“, die besagt, dass Österreich diejenigen Asylwerber_innen nicht aufnimmt, die durch ein sicheres Drittland eingereist sind. Als sichere Drittländer gelten alle Staaten, die die Genfer Konvention unterzeichnet haben und somit alle Nachbarländer Österreichs (ebd.: 21). Dazu kommt die Einführung einer „Bundeshöchstzahl“ der ausländischen Arbeitskräfte, die jeweils zwischen 8 und 10%

des Arbeitskräftepotenzials liegt (Bauer 2008: 8). Es kann also für diese Zeitspanne eine starke Verschärfung der gesetzlichen Lage für die Migration nach Österreich festgestellt werden.

Ab dem Ende der 90er Jahre reduzierte sich die Zahl der Flüchtenden aus Europa, die Herkunftsländer von Asylwerber_innen befinden sich nunmehr vor allem in Asien und Afrika (ebd.: 7). Nach 1998 kann auch von einer neuerlichen generellen Verschärfung der Fremdengesetze gesprochen werden. Es gibt strengere Zuzugsquoten, immer mehr Überprüfungen (z.B. von Asylgründen) und Auflagen zur Integration (medienservicestelle Neue Österreicher/innen).

2.3 FLÜCHTENDE IN ÖSTERREICH

2014 sind rund 170.000 Menschen nach Österreich migriert. Dies bedeutet eine Zunahme um 12.4% im Vergleich zu 2013, die durch einen Zuwachs von Asylsuchenden und EU-bürger_innen begründet ist (Statistik Austria 2015). Ausländer_innen machen 2014 13.3% der Gesamtbevölkerung aus, davon kommen die Meisten aus Deutschland, der Türkei und Serbien (ebd.).

Die Anzahl der Asylsuchenden ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Von den rund 28.000 Asylanträgen 2014 wurde die Mehrheit von Flüchtenden aus Syrien, Afghanistan und der Russischen Föderation eingebracht. 52% wurden positiv entschieden (ebd.).

Die für das Asylwesen und das Asylverfahren zuständige Stelle in Österreich ist das Bundesministerium für Inneres (BM.I), genauer das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA). Ein Asylantrag kann bei der Polizei oder direkt in einer Erstaufnahmestelle eingebracht werden (UNHCR). Nach dem Zulassungsverfahren, in dem geprüft wird ob Österreich für den Asylantrag zuständig ist, werden die Fluchtgründe evaluiert und entschieden ob die

Person nach den Kriterien der Genfer Konvention als „Flüchtling“⁷ gilt (UNHCR). Ist dies der Fall, erhält der/die Antragsteller_in den Status eines „anerkannten Flüchtlings“ und ist rechtlich österreichischen Staatsbürger_innen weitestgehend gleichgestellt (bspw. am Arbeitsmarkt und bei Sozialleistungen) (medienservicestelle Neue Österreicher/innen). Bei einem Negativbescheid des Asylantrags wird zusätzlich geprüft ob Gründe für subsidiären Schutz (Gefahr/unmenschliche Behandlung im Heimatland) bestehen. Wird auch dieses Recht nicht gewährt muss der/die Antragsteller_in Österreich verlassen (UNHCR). Subsidiär Schutzberechtigte haben zwar ein Bleiberecht in Österreich (das nach 2 Jahren jeweils verlängert werden muss), ihre rechtliche Lage ist jedoch bspw. bei Sozialleistungen wie Kinderbetreuungsgeld und Familienbeihilfe eingeschränkt (medienservicestelle Neue Österreicher/innen).

Für Integration ist in Österreich nicht das BM.I, sondern das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres zuständig. Integrationsmaßnahmen richten sich an alle Migrant_innen, auch anerkannte Flüchtende und subsidiär Schutzberechtigte, jedoch nicht an Asylwerber_innen (BMEIA). Dies führt dazu, dass Asylwerber_innen oft aufgrund der Dauer des Asylverfahrens lange in staatlichen Unterkünften bleiben müssen ohne eine Möglichkeit zu Integration von Anfang an, wie es ja für andere Migrant_innen immer wieder gefordert wird. Bei positivem Asylbescheid sollen die nunmehr anerkannten Flüchtenden sobald als möglich eine Arbeit und Wohnung finden und Deutsch lernen. Dies kann leicht überfordern, besonders da sie ja die letzten Monate in Abschottung gelebt haben. Es wäre daher ratsam (so auch der Integrationsbericht des BMEIA) auch schon länger anwesende Asylwerber_innen, deren Anträge voraussichtlich positiv entschieden werden, an Integrationsmaßnahmen teilnehmen zu lassen (BMEIA).

In den letzten Jahren fand in Österreich eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Integration statt und es wurde auf staatlicher Ebene viel umstrukturiert, neue Organe und Unterlagen geschaffen. Die Makrostruktur

⁷ Während ich im restlichen Teil der Arbeit den wertfreieren Begriff „Flüchtende“ (vgl. Dirim 2016) verwende, muss hier, da es sich um rechtliche Begriffe handelt, die so in nationalen und internationalen Dokumenten Verwendung finden, auf den Begriff „Flüchtling“ zurückgegriffen werden.

von Integration ist im Nationalen Aktionsplan für Integration (NAP.I) zu sehen, der als Referenz für alle anderen Dokumente dient. Der NAP.I bezeichnet 7 Handlungsfelder (Sprache und Bildung, Arbeit und Beruf, Rechtsstaat und Werte, Gesundheit und Soziales, Interkultureller Dialog, Sport und Freizeit, Wohnen und regionale Dimension). Auch der 50-Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und Subsidiär Schutzberechtigten bezieht sich auf diese 7 Handlungsfelder unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse dieser Gruppen. Flüchtende⁸ stehen besonderen Herausforderungen gegenüber, die – so das Fazit des BMEIA – eine rasche Integration hemmen. Damit sind einerseits rechtliche Hürden gemeint (Verlust von Dokumenten und damit einhergehende Schlechterstellung am Arbeitsmarkt, lange Dauer von Asylverfahren, verspätete Möglichkeit des Spracherwerbs), als auch psychologische Faktoren (Trennung von Familie, Traumatisierung, Unsicherheit und Fehlen von sozialen Netzwerken). Der 50-Punkte-Plan richtet sich aber nicht nur an Flüchtende, sondern auch an die Mehrheitsbevölkerung bzw. Institutionen. Es werden also nicht nur Erwartungen an die Flüchtenden gestellt, sondern auch staatliche Institutionen und die Mehrheitsbevölkerung sollen zu einem guten Zusammenleben beitragen. Die groben Themen des NAP.I ziehen sich durch alle Publikationen des BMEIA und seiner Partnerorganisationen zu Integration (BMEIA). Die wichtigste Partnerorganisation des BMEIA ist der österreichische Integrationsfond (ÖIF), der als ausführendes Organ für viele Integrationsmaßnahmen gilt. Der ÖIF ist zuständig für zwei Eckpfeiler der Integration von Flüchtenden, die Werte- und Orientierungskurse (deren Materialien für diese Arbeit als Untersuchungsgegenstand herangezogen werden) und die Vermittlung und Förderung der Deutschen Sprache (BMEIA).

Blicken wir auf die Geschichte und die gegenwärtige Situation in Österreich zurück, so können wir von Österreich als Migrationsgesellschaft sprechen; d.h. dass Migration konstitutiv für die österreichische Gesellschaft ist; dass sich die österreichische Politik, das österreichische Bildungssystem, und jede/r einzelne Österreicher_in (mit und ohne Migrationshintergrund) und in Österreich lebende Ausländer_in mit der Migrationstatsache auseinandersetzen muss.

⁸ Damit seien hier sowohl Asylberechtigte, als auch subsidiär Schutzberechtigte gemeint.

Im Folgenden möchte ich einen Überblick darüber geben, wie sich Pädagog_innen vor dem jeweiligen historischen Hintergrund mit der Thematik auseinandergesetzt haben.

3 THEORETISCHER HINTERGRUND/FORSCHUNGSSTAND

3.1 AUSLÄNDERPÄDAGOGIK

Die pädagogische Beschäftigung mit dem Themenkomplex Migration und Bildung⁹ kam erstmals in den 1970er Jahren auf. Davor wurde der Thematik vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Mecheril 2010b). Wie im letzten Abschnitt schon festgestellt wurde, sollten die in den 50er und 60er Jahren angeworbenen „Gastarbeiter_innen“ nachdem sie ihre Pflicht getan hatten, in ihre jeweiligen Heimatländer zurückkehren. Die Migration von Arbeitskräften wurde also nur als temporäres Phänomen angesehen (Nohl 2006: 15). Als sich viele Migrant_innen jedoch dafür entschieden zu bleiben, begann eine zögerliche Auseinandersetzung mit dem Thema Migration (ebd.). Die Pädagogik beschäftigte sich nun vor allem mit der Schulbildung der „Ausländerkinder“ (Mecheril 2010b). Ziel war es den Kindern möglichst schnell so viel Deutsch beizubringen, dass sie dem Unterricht folgen konnten (Nieke 2000: 14). Auf der anderen Seite sollte aber auch die Rückkehrfähigkeit erhalten bleiben. Dies führte zu einer starken Förderung der „Muttersprache“ (Nohl 2006; Mecheril 2010b). Der Blick auf die Migrant_innen war vorrangig geprägt von der Defizithypothese. Die Defizite auf Seiten der Migrant_innen sollten durch eine kompensatorische Pädagogik behoben werden (Nohl 2006: 20). Nohl (2006:21ff) beschreibt drei Defizitebenen, die von der Ausländerpädagogik unterschieden werden: Defizite in der Primärsozialisation, im Sprachgebrauch (Sprachcode) und Sprachdefizite.

In der Primärsozialisation werden kulturspezifisches Denken und Handeln, affektive Grundlagen und ein ersprachliches Repertoire erworben (Harant 1987:248 zit. nach Nohl 2006:21). Laut Nohl (2006) lassen sich die Standpunkte des nachträglich als Ausländerpädagogik bezeichneten Ansatzes wie folgt darstellen. Die Probleme der Migrant_innen ergeben sich – aus einer

⁹ Die im Folgenden dargestellten Überlegungen beziehen sich auf die Situation in Deutschland. M. E. ist eine Übertragung auf einen österreichischen Kontext aufgrund von historischen Parallelen, der geografischen Nähe und nicht zuletzt aufgrund des medialen, akademischen und politischen Einflusses Deutschlands auf Verhaltensweisen in Österreich durchaus möglich.

ausländerpädagogischen Perspektive heraus – durch die Unterschiede in der Primärsozialisation in Deutschland (bzw. dem gesamten deutschsprachigen Raum) gegenüber den Herkunftsländern, die Nohl plakativ in den Dichotomien agrarisch-hochindustrialisiert oder rural-urban verortet (ebd.). Die damals angenommene defizitäre Primärsozialisation wird also zum einen auf kulturelle Muster zurückgeführt, zum anderen aber auch auf die sozialen Verhältnisse der Migrant_innen als Arbeiter_innenfamilien (Nohl 2006: 21ff).

In der damaligen Zeit wurden Differenzen zwischen den mitgebrachten Sprachkompetenzen im Deutschen und den Erwartungen der Schule generell als Sprachdefizit betrachtet, obwohl nicht einbezogen wurde, dass die Schüler_innen ein anders Sprachrepertoire besitzen als einsprachig deutschsprachig aufwachsende Mitschüler_innen. Diese vermeintlichen Defizite bezüglich des Sprachgebrauchs werden anhand der Arbeiten des Soziolinguisten Basil Bernstein zu Sprachcodes erläutert. Bernstein (1970:22 zit. nach Nohl 2006:24) unterscheidet zwischen einem restringierten Sprachcode der Unterschichten und einem elaborierten Sprachcode der Mittelschicht¹⁰. In der Phase der Ausländerpädagogik wird den Kindern der „Gastarbeiter_innen“ ein restringierter Sprachcode zugeschrieben. Durch die Verknüpfung von sprachlichen und kognitiven Fertigkeiten wird ihnen damit auch eine geringere kognitive Leistungsfähigkeit unterstellt (ebd.: 23ff). Labov konnte 1969 (zit. nach Nohl: 23f) jedoch nachweisen, dass einerseits keine direkte Verbindung zwischen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten besteht und dass bestimmte Sprachcodes nicht defizitär, sondern einfach anders sind. Es können dieselben Sachverhalte in beiden Sprachcodes ausgedrückt werden (ebd.).

Die Diskussion um die sprachlichen Defizite im Deutschen schließlich drehte sich nicht so sehr darum ob die Kinder Deutsch lernen sollten, sondern wie. Es ging also vor allem um methodische Dimensionen in Deutsch als Zweitsprache (Nohl 2006: 26).

Auch wenn sich der sogenannte ausländerpädagogische Ansatz bis in die 80er Jahre zuallererst mit dem konkreten Umgang mit „Migrant_innen und

¹⁰ Zur genaueren Erläuterung der Sprachcodes siehe bspw. Nohl 2006:24f.

ihren Kindern“ beschäftigte, liegt diesem Paradigma aber auch eine bestimmte Vorstellung von Gesellschaft zugrunde.

Nohl (2006: 31ff) geht von einer breit rezipierten Studie von Schrader/Nikles/Griese (1976) aus und zeichnet anhand dieser Studie die sozialen und kulturellen Annahmen der Ausländerpädagogik nach.

Er identifiziert im weiteren Verlauf charakteristische Merkmale der Gesellschaft im ausländerpädagogischen Modell. Die Gesellschaft hat ein Zentrum, das durch kulturelle Werte und Normen konstituiert wird und Stabilität verleiht. Zentrale Werte und Normen – so die Vertreter_innen der Ausländerpädagogik – werden vor allem durch die Familie an die nächste Generation weitergegeben. Wer einmal kulturell sozialisiert ist, kann seine kulturelle Identität nicht mehr abgeben („ein Italiener bleibt immer Italiener“). Dennoch wird von Migrant_innen verlangt sozial und kulturell an der Aufnahmegesellschaft teilzuhaben. Denn wenn Werte und Normen den Kern der Gesellschaft ausmachen, müssen sie von allen akzeptiert und befolgt werden (Nohl 2006:31f). Bei Migrant_innen und ihren Kindern kann es hier zu Schwierigkeiten der Identifikation mit den Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft kommen. Dann wird auf die instrumentelle Integration¹¹ zurückgegriffen, die sich nur auf Fähigkeiten und Fertigkeiten der Migrant_innen bezieht und sie nicht als wahren Bestandteil der Gesellschaft begreift. Geht man wie in der Ausländerpädagogik davon aus, dass soziale Stabilität nur durch die Verinnerlichung der Werte und Normen gegeben ist, so stellen Nichtassimilierte eine Bedrohung der gesellschaftlichen Stabilität dar (ebd.:37f).

Aber nicht nur für die Gesellschaft, sondern auch für die Migrant_innen selbst hat in dieser Denktradition Assimilation positive Auswirkungen. Sprachvermögen in der dominanten Sprache z.B. wirkt sich positiv auf Bildung und Arbeit aus (Esser 2004:44 zit. nach Castro Varela/Mecheril 2010:48). Was hierbei aber nicht berücksichtigt wird ist, dass es durch die

¹¹ Integration wird in der Ausländerpädagogik als Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen definiert. Das Ziel in der Ausländerpolitik war jedoch die Assimilation, also die Übernahme der gesellschaftlichen Normen und Werte (Nohl 2006:32).

reine Reaktion auf gegebene Machtverhältnisse zu einer Reproduktion dominanter Strukturen kommt (Castro Varela/Mecheril 2010: 48).

Die Kritik an der Ausländerpädagogik ging in zwei Richtungen. Zum einen wurde die Pädagogisierung von politischen Problemen beklagt. Diese diene nur zur Schaffung neuer Tätigkeitsbereiche für Pädagog_innen. Zum anderen wurden Zweifel an der Defizithypothese laut. Ihr entgegen trat die Differenzhypothese, die nicht mehr von Mängeln in der Sozialisation ausgeht, sondern von unterschiedlichen Sozialisationsinhalten. Dies war der erste Schritt hin zu einer interkulturellen Pädagogik (ebd.:41f).

3.2 INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK

Die Interkulturelle Pädagogik entstand etwa Ende der 1970er Jahre in Abgrenzung zu und als Kritik an der Ausländerpädagogik (Nohl 2006:45, Mecheril 2010b). Die Vertreter_innen der frühen Interkulturellen Pädagogik gehen davon aus, dass die durch Migration geschaffene multikulturelle Gesellschaft eine Gegebenheit ist, mit der umzugehen gelernt werden muss (ebd.:46). Kulturelle Verschiedenheit innerhalb einer Gesellschaft bzw. eines Nationalstaates wird also als Normalzustand angenommen (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 130).

Kennzeichnend für die Interkulturelle Pädagogik ist die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff (ebd.: 118f). Kultur wird als Netzwerk von Bedeutungen betrachtet, aus dem Individuen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster ableiten (Geertz 1983:99 zit. nach Gogolin/Krüger-Potratz 2006:119). Dabei wird Kultur nicht mehr als statisch und homogen gesehen, sondern als dynamisch und heterogen (ebd.).

Die Zugehörigkeit zu einer Kultur (oder mehreren Kulturen) erfolgt über Selbst- und Fremdzuschreibung (ebd.:130).

In der interkulturellen Pädagogik sollen die unterschiedlichen Kulturen der „Einwanderungsgesellschaft“ nicht hierarchisch bewertet werden, sondern sollen als grundsätzlich gleichwertig betrachtet werden (Nohl 2006: 48). Dies führt zu einer besonderen Art des (pädagogischen) Umgangs mit Differenz. Zunächst soll Differenz zwischen Kulturen erkannt werden, und

zwar als wechselseitige (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 120f). Das heißt es gibt keine spezifischen Anderen, sondern es sind alle einander Andere (Mecheril 2010b). Die Differenzen und die jeweils andere Lebensweise bzw. Kultur soll von den Individuen (beider Kulturen) anerkannt werden, um zu einem Verständnis der Anderen und des Selbst zu kommen (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 121). Es geht also hier auch um die Erkenntnis der eigenen kulturellen Geprägtheit.

Paul Mecheril (2010:62) formuliert vier Kritikpunkte an der Interkulturellen Pädagogik, die ich hier kurz vorstellen und mit Ansätzen verbinden möchte, die diese Kritik aufgreifen und damit die Interkulturelle Pädagogik weiterentwickeln.

Kulturalistische Reduktion

Interkulturelle Pädagogik versucht den Lernenden die Anerkennung von Verschiedenheit näher zu bringen. Dabei wird aber gerade Verschiedenheit erzeugt. Zudem impliziert die Verwendung des Begriffes Kultur in diesem Zusammenhang, dass die bedeutsame Verschiedenheit diejenige der Kultur ist (Mecheril 2010:62ff). Durch den Fokus auf kulturelle Differenz, der auch als Anknüpfungspunkt für eine interkulturelle pädagogische Praxis dient, wird kulturelle Differenz hergestellt und auch festgeschrieben (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 117).

Gesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich jedoch nicht auf kulturelle Differenzen allein reduzieren. Mit verschiedenen Differenzverhältnissen und der Vermeidung von Diskriminierung und Ausschlussmechanismen beschäftigt sich der Diversity-Ansatz. Differenzen sollen hier als Ressource anerkannt werden und der Einfluss von Macht und Abhängigkeit auf Differenzlinien (z.B.: Geschlecht, Klasse, Kultur, etc.) soll bewusstgemacht werden. Ziel des Ansatzes ist dabei die Chancengleichheit für alle Mitglieder einer Gesellschaft (Benbrahim 2008).

Der Diversity-Ansatz verbindet zu diesem Zweck verschiedene Theorieansätze (wie bspw. Gender Mainstreaming, Antirassismus, Queer Studies

oder Interkulturelle Öffnung) und versteht sich als ganzheitliches interdisziplinäres Konzept, das aber die Legitimität der einzelnen Theorieansätze anerkennt (Benbrahim 2008).

Kultur als homogene Einheit

Dieser Kritikpunkt orientiert sich stark am transkulturellen Ansatz. Welschs Konzept der Transkulturalität geht von der Überlagerung und gegenseitigen Hervorbringung von Lebensweisen und Kulturen aus. Kulturen sind heute durch Migrationsprozesse, globale Kommunikationssysteme und ökonomische Interdependenzen stark vernetzt. Der im transkulturellen Ansatz verwendete Begriff der Hybridisierung bringt zum Ausdruck, dass es für uns nichts mehr absolut Fremdes und nichts mehr ausschließlich Eigenes gibt und führt so zur Auflösung der Begriffe „Fremdkultur“ und „Eigenkultur“. Wir sind alle transkulturell geprägt (Welsch 1999). So wird auch das Konzept der Anerkennung der Anderen in Frage gestellt.

Der von der Interkulturellen Pädagogik gebrauchte Kulturbegriff, der in einigen Ansätzen zwar als dynamisch definiert wird (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 119), trägt aus Sicht der Transkulturalität dazu bei Kultur als statisches, abgeschlossenes System zu begreifen. Dies entspricht jedoch nicht der Realität, die durch Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen, Hybridisierung und Überlagerung gekennzeichnet ist (Mecheril 2010:64f).

Der Philosoph Wolfgang Welsch – Wegbereiter des transkulturellen Ansatzes – nennt drei Unzulänglichkeiten des klassischen Kulturbegriffs, von dem sich die Interkulturelle Pädagogik seiner Meinung nach nicht lösen konnte.

Zunächst ist die gedachte Homogenität von Kultur unhaltbar, denn die moderne Gesellschaft ist multikulturell und vielfältig auf mehreren Ebenen.

Eine weitere Unzulänglichkeit ist die „völkische“ Fundierung von Kultur, die sich bspw. im Festhalten am Abstammungsprinzip im österreichischen Staatsbürger_innenschaftsrecht zeigt (Welsch 1999). Die Einheit von Territorium, Sprache und Kultur lässt sich in einer multikulturellen globalen Gesellschaft aber nicht mehr aufrechterhalten (falls sie denn je existierte).

Zuletzt kritisiert Welsch die für den Erhalt der eigenen Kultur notwendige Konstruktion des Außen, des Fremden. Abgeschlossene Kulturen müssen

einander notgedrungen entweder ignorieren oder herabsetzen oder bekämpfen. Die Interkulturelle Pädagogik führt dieses herdersche Kulturkonzept unbewusst weiter. So kann sie ihre Ziele letztlich nicht aus sich heraus erreichen.

Kultur als Sprachversteck für Rassekonstruktionen

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Konzept der „Rassen“ wird nach dem Zweiten Weltkrieg im deutschen Sprachraum verworfen. In der Öffentlichkeit ist der Gebrauch des Begriffes „Rasse“ seither diskreditiert. Dies heißt jedoch noch lange nicht, dass die zugrundeliegenden Denkmuster verschwunden sind. An die Stelle von „Rasse“ tritt oft der Begriff Kultur, und zwar dann, wenn er dazu gebraucht wird Ausgrenzungen und Ungleichbehandlungen zu legitimieren. Balibar bezeichnet die Zuschreibung einer Kultur zu einer bestimmten Gruppe und die darauffolgende Hierarchisierung von Kulturen als „Kulturrassismus“ (Balibar 1990:34 zit. nach Mecheril 2010:66). Kulturrassistische Denkmuster gehen zunächst von einer Unvereinbarkeit der Kulturen aus, woraufhin auf die Beschränkung, Kontrolle, Entrechtung oder Rückkehr der kulturell Anderen hingearbeitet wird. „Rückkehr“ ist hier deshalb angeführt, weil im Kulturrassismus den Anderen nicht generelle Defizite zugeschrieben werden, sondern sie werden „nur bei uns, hier“ als am falschen Ort betrachtet (ebd.).

Diese Überlegungen werden von der interkulturellen Pädagogik kaum bearbeitet und sie verschleiert somit den „Kulturrassismus“ bzw. kann ihm in bestimmten Situationen auch Vorschub leisten.

Inanspruchnahme als „Ausländerpädagogik“

Der Ausdruck kulturelle Differenz und damit auch die interkulturelle Pädagogik werden immer dann in Anspruch genommen, wenn es um „Uns“ und „die Anderen“ geht, wie auch immer sie benannt werden (Migrant_innen, Ausländer_innen, Menschen mit Migrationshintergrund, etc.). D.h. durch die gesonderte Beschäftigung mit den kulturell Anderen wird diese Kategorie erst erzeugt. Wenn die interkulturelle Pädagogik sich damit beschäftigt wie die multikulturelle Gesellschaft mit den Problemen der kulturell Anderen (Ausländer_innen, Menschen mit Migrationshintergrund, etc.) umzugehen hat und

wie sie diese fördern kann, so setzt sie ungewollt das Projekt „Ausländerpädagogik“ fort (Mecheril 2010b).

3.3 MIGRATIONS PÄDAGOGIK

Wie wir gesehen haben ist davon auszugehen, dass Österreich ein Einwanderungsland ist und wir somit in einer Migrationsgesellschaft leben, bzw. Migrationsgesellschaft sind.

Der Begriff Migrationsgesellschaft ist dabei weiter gefasst als der der Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft, da er ein breites Spektrum an Migrationsbewegungen einschließt (Mecheril 2010d). Charakteristisch für die Migrationsgesellschaft ist dabei die Anwesenheit verschiedener natio-ethno-kultureller Gruppen¹² und ihrer Lebensweisen, die Überlagerungen zwischen den einzelnen Gruppen und natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten. Aufgrund der Möglichkeit und der Realität von Mehrfachzugehörigkeiten arbeitet die Migrationspädagogik mit einem transnationalen Paradigma. Transmigration geht nicht von einer einmaligen Überschreitung einer bedeutsamen Grenze aus, sondern von einem Pendeln über Nationalstaaten hinweg. Migrant_innen empfinden meist eine Zugehörigkeit und Verbundenheit mit mehr als einem natio-kulturellen Kontext gleichzeitig (Castro Varela/Mecheril 2010: 51).

Die Bezeichnung Migrationspädagogik für den Zusammenhang zwischen Migration und Bildung wird in Abgrenzung zur interkulturellen Pädagogik gewählt (Mecheril 2010d). Die dafür relevanten Kritikpunkte wurden oben schon dargelegt.

Die Migrationspädagogik bearbeitet Themen die für eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft bedeutsam sind (ebd.).

¹² Die Vielfältigkeit von Gruppen in der Migrationsgesellschaft lässt sich oft nicht anhand einer einzelnen Dimension erfassen. Daher verwendet Mecheril den Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit um die Unschärfe von alltäglichen Ausdrücken wie „deutsch“, „türkisch“, „italienisch“, „österreichisch“ zu problematisieren (Mecheril 2010d). Eine genauere Definition findet sich unten.

Ausgehend von der Prämisse, dass eine rein kulturelle Betrachtung des Phänomens Migration inadäquat ist, müssen Positionierungen bzw. Identifizierungen in einem komplexen Spannungsfeld von politischen, administrativen, ökonomischen und rechtlichen Systemen betrachtet werden. Es kann also aus migrationspädagogischer Perspektive nicht darum gehen, Kultur als Erklärung für Phänomene zu nutzen, sondern vielmehr die Nutzung des Begriffes Kultur zu erklären und zu analysieren. Kulturelle Differenz ist eine Unterscheidungspraxis, auf die von Akteuren zurückgegriffen werden kann. Diese Unterscheidungspraxis steht im Mittelpunkt der migrationspädagogischen Forschung. Zunächst soll also der Beitrag von Bildungsinstitutionen und pädagogischen Diskursen zu gesellschaftlichen Verhältnissen untersucht werden und es sollen Möglichkeiten der Thematisierung und Veränderung dieser Verhältnisse aufgezeigt werden. Dabei verfolgt die Migrationspädagogik auch eine emanzipatorische Perspektive, deren Ziel es ist „nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben, Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen“ (Mecheril 2010d).

Als Leitfragen für den migrationspädagogischen Ansatz können gelten:

- „die Frage nach der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden.
- wie Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung dieser Ordnung gegeben sind und entwickelt werden können“ (Mecheril 2010d: 15).

Somit konzentriert sich der migrationspädagogische Ansatz nicht auf die Förderung von Migrant_innen, sondern vielmehr auf das Erkennen machtvoller Verhältnisse in der Migrationsgesellschaft sowie die Kritik an den gegebenen machtvollen Strukturen und Praxen. Es geht also nicht darum den natio-ethno-kulturell Anderen möglichst viele Werkzeuge in die Hand zu geben um sich unter gegebenen Bedingungen möglichst gut durchzuschlagen,

sondern darum, dass die Machtstrukturen hinter eben diesen Bedingungen erkannt und hinterfragt werden. Schon durch das Erkennen der Machtverhältnisse können Handlungsmöglichkeiten gefunden bzw. erweitert werden. Dies ist ein zweiter Fokus der Migrationspädagogik (Mecheril 2014). In einem nächsten Schritt versuchen die Vertreter_innen der Migrationspädagogik Vorschläge zu machen, wie Handlung, Denk- und Wahrnehmungsformen hervorgebracht werden können, die weniger Macht über Andere ausüben (Mecheril 2010d).

Im Folgenden sollen zentrale Begriffe und Konzepte der Migrationspädagogik vorgestellt werden um zu einem grundlegenden Verständnis zu kommen.

3.3.1 Zugehörigkeitsordnungen

Wenn wir also davon ausgehen, dass Migration eine „biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 35) darstellt, dann gehen wir notwendigerweise auch davon aus, dass Personen auf der einen oder der anderen Seite dieser Grenze als zugehörig angesehen werden.

Diese Zugehörigkeitsordnungen werden im Kontext von Migration und mit einer migrationspädagogischen Perspektive als natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen bezeichnet (Mecheril 2015:38). Im Diskurs um Migration und insbesondere Integration werden Grenzen oft nicht nur als nationale Grenzen gesehen, sondern umfassen auch eine ethnische und kulturelle Dimension. So ist es bspw. möglich, dass eine Person die österreichische Staatsbürger_innenschaft besitzt, aber dennoch als ethnisch oder kulturell anders, also nicht-zugehörig aufgefasst wird (z.B. „Migrant_innen der 2. Generation“ mit österreichischer Staatsbürger_innenschaft). Dabei ist weiter zu beachten, dass auch aus der wissenschaftlichen Perspektive die Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ nicht immer eindeutig zu bestimmen sind und ineinander verschwimmen. Somit kommt es zu einer Vorstellung über das natio-ethno-kulturelle „Wir“ und „Nicht-Wir“, das in diffuser Weise unter dem Gebrauch von Nation, Ethnizität und Kultur (re-)produziert wird. Dies wird durch den Begriff natio-ethno-kulturell zum Ausdruck gebracht (Mecheril

2010d) Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ist natürlich nicht die einzige Dimension von Zugehörigkeit. Es gibt andere sehr machtvollere Einflussgrößen, bspw. Gender, Klasse oder Sexualität. Die für die Migrationspädagogik jedoch bedeutsamere Zugehörigkeit ist die natio-ethno-kulturelle, deshalb wird sie hier auch als primäre Zugehörigkeit behandelt (ebd.:13f)

Migration stört diese als natürlich und unhinterfragbar angesehenen Ordnungen (ebd.). Eine Person außerhalb ihres angenommenen Zugehörigkeitsraumes wirft Fragen auf: Wo gehört sie hin? (Wann) kann sie zum „Wir“ werden? Kann sie mehrere Zugehörigkeiten gleichzeitig haben?

Eine fraglose Zugehörigkeit ist mit drei Aspekten verbunden: symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biographisierende Verbundenheit.

Wenn sich Menschen als Mitglied eines bestimmten Kontextes erkennen und auch von bedeutsamen Anderen als Mitglied erkannt werden, besteht eine symbolische Mitgliedschaft. Diese wird durch formelle und informelle Praxen immer wieder neu hergestellt. Die formelle Festlegung der Zugehörigkeit erfolgt durch die Staatsbürgerschaft. In Österreich ist diese vor allem durch das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) geregelt. Ist zumindest ein Elternteil österreichische_r Staatsbürger_in, so erlangt auch das Kind qua Geburt die österreichische Staatsbürgerschaft. Seit einer Gesetzesnovelle im Jahre 2013 kommt zum Teil auch das Territorialprinzip (*ius soli*) in sehr abgeschwächter Form zur Anwendung. Wird ein Kind ausländischer Eltern in Österreich geboren, kann es schon nach 6 Jahren ununterbrochenen Aufenthalts in Österreich (anstatt der üblichen 10) die Staatsbürgerschaft erlangen (help.gv.at).

„Einem Fremden [sic] ist nach einem rechtmäßigen und ununterbrochenen Aufenthalt von mindestens sechs Jahren im Bundesgebiet und unter den Voraussetzungen des § 10 Abs. 1 Z 2 bis 8, Abs. 2 und 3 die Staatsbürgerschaft zu verleihen, wenn [...] er [sic] im Bundesgebiet geboren wurde[...]“ (Bundeskanzleramt).

Wir sehen hier ganz eindeutig, dass das Kind, das sein ganzes bisheriges Leben in Österreich verbracht hat, nicht als Mitglied der österreichischen Gesellschaft anerkannt wird, sondern als „fremd“ bezeichnet wird.

Aber auch informelle Praxen spielen eine Rolle bei der Festlegung von Mitgliedern eines Zugehörigkeitskontextes. Ein Beispiel dafür ist die Frage nach der Herkunft, die immer nur dann bedeutsam wird, wenn das Gegenüber ein bestimmtes Aussehen bzw. einen bestimmten Familiennamen hat, oder bestimmte Kleidung trägt, etc. Hier rückt plötzlich der Reisepass in den Hintergrund und die Zugehörigkeit wird abermals in Frage gestellt (Castro Varela/Mecheril 2010: 41; Mecheril 2015: 39).

„Jeder Zugehörigkeitsraum ist ein hegemonialer Handlungs- und Wirksamkeitsraum“ (Mecheril 2015: 39). Einzelnen werden bestimmte Partizipations- und Praxisformen zugebilligt, durch welche die jeweilige Zugehörigkeit bestätigt wird (ebd.). Habituelle Wirksamkeit meint, dass ein Mitglied weiß, wie es sich im Zugehörigkeitsraum zu verhalten hat, wie es auf die Gegebenheiten in diesem Raum adäquat antworten kann (Mecheril 2014:5). Habituell wirksam sind bspw. diejenigen, die die dominante Sprache sprechen (Mecheril 2015:39), die ein bestimmtes Aussehen haben (auch was Kleidung betrifft) oder unausgesprochene gesellschaftliche Regeln kennen.

Natio-ethno-kulturelle Verbundenheit besteht aus kulturellen, emotionalen, materiellen Bindungen an einen Zugehörigkeitsraum, einer kognitiv-praktischen Vertrautheit mit diesem Raum und einer gewissen moralischen Verpflichtung anderen Mitgliedern gegenüber. Verbundenheit meint somit die absolute Versenkung in den Zugehörigkeitsraum (ebd.: 39f).

Die Unterschiede zwischen Zugehörigkeitsräumen – dies sollte nicht vergessen werden – bestehen nicht per se, sondern müssen durch verschiedene Praxen immer wieder hergestellt werden (Mecheril 2010d). Dies passiert in enger Verbindung mit der Herstellung von anderen und nicht-anderen Subjekten, bzw. in Selbst- und Fremdzuschreibung.

Rückgreifend auf den Begriff der Zugehörigkeitsordnung stellt sich für die Migrationspädagogik die Frage wie die Anderen unter den Bedingungen der Migrationsgesellschaft erzeugt werden und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten.

Die Ordnungen des Unterscheidens sind dabei immer auch von Hierarchisierungen geprägt. Es geht also um die machtvolle Unterscheidung zwischen Anderen und Nicht-Anderen. Im pädagogischen Diskurs über Migration ist dabei der oder die natio-ethno-kulturelle Andere bedeutsam, wie dies oben schon ausgeführt wurde.

Dabei sind die sich selbst und die anderen imaginierenden und sich wechselseitig konstruierenden Gruppen immer füreinander andere (Mecheril 2010a:16f). Dies ist auch ein Unterschied zur Ausländerpädagogik, wo über spezifisch Andere, die AusländerInnen, gesprochen wird (Mecheril 2010b).

Die verschiedenen natio-ethno-kulturellen Unterschiedlichkeiten werden aber auch von einer übergeordneten Differenz gerahmt, die alle „MigrantInnen“, „Fremden“, AusländerInnen, etc. als „Andere“ umfasst. Diese binäre Unterscheidung wird terminologisch durch die Begriffe „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ dargestellt (ebd.).

Die Bezeichnungen wirken dabei nicht weniger festschreibend und homogenisierend als bspw. „Migrant_innen“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“, aber sie zeigen den Umstand der Festschreibung und Pauschalierung an. Denn durch den Begriff Andere wird festgestellt, dass es sich um ein relationales Phänomen handelt und nicht um ein statisches. Des Weiteren werden konkrete politische und kulturelle Differenz- und Dominanzverhältnisse angezeigt. Die Begriffe verweisen auf die Merkmale der Prozesse und Strukturen, die die Anderen über die Migrationstatsache herstellen. Mit „Migrationsanderen“ wird eine Gruppe von Personen bezeichnet, die ähnlichen Bedingungen in ihren Lebens- und Bildungssituationen unterworfen sind. Es handelt sich dabei aber nicht um eine homogene Gruppe.

Es wird mit Nachdruck darauf verwiesen, dass es sich beim Begriff „Migrationsandere“ um ein Analyseinstrument handelt, das auf Kontexte,

Strukturen und Prozesse der Herstellung von in der Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen verweist (Mecheril 2010d).

Mit welchen Strategien die Herstellung von Migrationsanderen von statten geht soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

3.3.2 Die Herstellung der Anderen

Der Begriff der Subjektivierung bezeichnet den Prozess wie aus Individuen in dem strukturierten und strukturierenden Zusammenhang der Zugehörigkeitsordnungen Subjekte werden. Das Subjekt wird also hervorgebracht und so den sozialen Vorgaben unterworfen. Es ist somit Ausdruck der sozialen Ordnung¹³ (Mecheril 2014: 164). Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen üben Macht aus, und das in dreierlei Hinsicht. Zunächst werden Disziplinierung, Habitualisierung und Bindung angewendet um ein Individuum zum Subjekt zu machen. Vor allem pädagogische Institutionen tragen dazu bei das Subjekt in der Gesellschaft zu positionieren indem sie helfen Selbstverständnisse und Selbstpraxen zu entwickeln. Zweitens zeigen sich Zugehörigkeitsordnungen als Dominanzzusammenhänge in denen eine bestimmte Zugehörigkeit politisch und kulturell privilegiert ist. Drittens wird eine Entweder-oder-Logik verwendet, die Mehrfachzugehörigkeiten unmöglich macht (Mecheril 2015: 38ff). Auf diese Weise werden Subjekte an Strukturen von Macht in der Gesellschaft gebunden.

Ordnungen sind jedoch nicht so unverrückbar wie es zunächst scheint. Es bedarf einer fortwährenden Bestätigung der Ordnungen durch Performanz/Wiederholung. Da keine zwei Performanzen genau gleich sein können, ist also Veränderung ein Charakteristikum von Ordnungen und zeigt gleichzeitig auch ihre relative Arbitrarität an. Zugehörigkeitsordnungen können daher auch durchlässig, vage und nicht für alle gleich bedeutsam sein. Da das Subjekt durch seine Zugehörigkeit ermächtigt wird, verfügt es nun über Mittel

¹³ Zum Subjekt als Akteur_in des Wandels und der Veränderung dieser Zusammenhänge siehe unten.

soziale Ordnungen selbst zu verändern. Dieses Verändern muss nicht vorsätzlich oder strategisch geschehen (ebd.), es kann sich auch aus veränderten Performanzen ergeben.

Durch Subjektivierung wird also die Zugehörigkeit zu einem strukturierten und zu strukturierendem „Wir“ geregelt. Zugehörigkeit wird aber nicht nur durch eine Auseinandersetzung des Subjektes mit diesen Strukturen geschaffen, sondern auch durch Fremdzuschreibung, also den Einfluss anderer Subjekte und Ordnungen auf das Subjekt. In der Migrationsgesellschaft geht es also nicht nur darum wie wir zu Subjekten gemacht werden, sondern auch wie bestimmte Individuen und Gruppen zu „anderen“ Subjekten gemacht werden.

Hierfür lässt sich ein Konzept heranziehen, das aus der postkolonialen Theorie stammt und diese fundamental beeinflusst hat.

Der Postkolonialismus wurde in den 1980er Jahren unter Bezug auf Edward Saids (1979) Werk „Orientalism“ entwickelt. Sie beschäftigt sich mit der Situation nach dem Ende des Kolonialismus, in der Machtverhältnisse weitergeführt werden, und versucht eine Überwindung des kolonialen Diskurses. Es genügt den Vertreter_innen des Postkolonialismus nicht die gegenwärtigen hegemonialen Diskurse anzuprangern, vielmehr soll eine Dekonstruktion der zugrundeliegenden unhinterfragten Kategorien (wie z.B. Kultur, Nation) stattfinden (Conrad 2012).

Ein wichtiges theoretisches Erklärungsmuster der postkolonialen Theorie und des Orientalismus ist das Konzept des „othering“ (ebd.:31; Castro Varela/Mecheril 2010:42). Othering ist „ein komplexer Prozess des Fremd- oder Different-Machens, der über eine dualistische Logik funktioniert an dessen Ende die ‚Anderen‘ vis-à-vis dem ‚abendländischen Selbst‘ stehen.“(Castro Varela/Dhawan 2007). Die Vorstellungen über die Anderen können positiver und negativer Natur sein (in Bezug auf den Orient bspw. Scheherezade vs. Religiöser Fundamentalismus) (ebd.). Überdies werden diese Vorstellungen über den Orient ganz im Sinne der Zugehörigkeitsordnungen durch Performanz verändert und immer wieder neu strukturiert (Castro Varela/Dhawan 2005: 34). Jedenfalls aber werden sie zur Legitimierung und Stabilisierung

kolonialer Herrschaftsverhältnisse gebraucht (ebd.: 33). Aufgrund der Macht und Autorität der westlichen Repräsentationen des Orients werden diese als naturgegebene Wahrheiten gedacht (Said 1978 zit. nach Castro Varela/Dhawan 2005:36). Die imaginäre Trennung zwischen Orient und Okzident hält sich bis heute aufrecht und prägt wirtschaftliche und politische Beziehungen (ebd.:34). Das Wissen über und die Konstruktion des Orients werden vom Westen oft bewusst eingesetzt um die Hegemonie des Westens zu legitimieren (Markom/Weinhäupl 2007:17). Wie sehen nun die konkreten Vorstellungen über „den Orient“ aus? Diese Frage erscheint mir als besonders relevant, da die Vorstellungen über den Orient auf die Subjekte aus dem Orient, die sich im „Westen“ niederlassen (wollen), projiziert werden. Wie oben erwähnt, kommen viele der Flüchtenden, die in den letzten Jahren Asyl in Österreich beantragt haben, aus Ländern, die dieser westlichen Vorstellung des „Orients“ entsprechen.

Im hegemonialen Diskurs des Westens wird zunächst der Okzident als dem Orient überlegen angesehen (Castro Varela/Dhawan 2005: 32). Des Weiteren wird der Orient mit dem Femininen, Irrationalen und Primitiven in Verbindung gebracht, während der Okzident als maskulin, rational, fortschrittlich gilt (Castro Varela/Dhawan 2005: 33). Diese grobe Charakteristik der dualistischen Reduktion soll genauer betrachtet werden um gängige Stereotypen aufzuzeigen. Schulze (2007:49) und Markom/Weinhäupl (2007:17ff) in Betracht ziehend, kann die Vorstellung vom Orient in drei Kategorien eingeteilt werden. Die **Eigenschaften** Irrationalität, Traditionalität, Faulheit/Passivität, Rückständigkeit werden dem Orient zugeschrieben, während der Westen rational, zivilisiert/modern, fleißig und fortschrittlich ist. In der zweiten Kategorie der **Werte** wird der Orient mit Promiskuität, der Unterdrückung der Frau, (islamischer) Religiosität und Fundamentalismus in Verbindung gebracht, während der Westen Moral, Gleichberechtigung (zwischen Mann und Frau) und Distanz zu Religion favorisiert. Die **Lebensform** im Orient sieht der Westen als despotisch und zur Demokratie unfähig, kollektivistisch und unfrei. Der Westen hingegen ist geprägt von demokratischem, freien Individualismus im Nationalstaat (Schulze 2007:49; Markom/Weinhäupl 2007:17ff).

Wie oben erwähnt ist das Konzept des Orientalismus mit dem des Kolonialismus eng verbunden und Said bezieht sich in seinem Buch auch vornehmlich auf den englischen und französischen Kolonialismus (Castro Varela/Dhawan 2005: 31ff). Kann daher das Konzept des klassischen Orientalismus auf ein Land wie Österreich angewendet werden, das so gut wie keine überseeischen Kolonien besaß? Zunächst muss hier darauf hingewiesen werden, dass sich die postkoloniale Theorie nicht nur auf historische Prozesse, die direkt mit Kolonialherrschaft verbunden sind, bezieht, sondern auch auf aktuelle neokoloniale Machtverhältnisse, die wirtschaftliche und politische Implikationen haben. Das heißt, der postkoloniale Blick beschränkt sich nicht allein auf die Beziehungen zwischen Kolonialländern und Kolonisierten, sondern findet auch Anwendung auf westliche Länder im Allgemeinen und deren hegemoniale Beziehungen mit dem Orient (Castro Varela/Dhawan 2005: 23ff). Der Kultur- und Sozialanthropologe Andre Gingrich stellt jedoch fest, dass das Orientbild Österreichs (und auch Spaniens und Russlands) von etwas anderen Vorstellungen geprägt ist. Aufgrund von militärischen Auseinandersetzungen im Mittelalter und der frühen Neuzeit („Türkenkriege“), die noch immer tief in das Selbstverständnis der Österreicher_innen eingeschrieben sind, dominiert hier die Vorstellung des Islam und des Orients als Feind. Gingrich bezeichnet diese Form des Orientalismus „frontier orientalism“. Dieser wurde im 19. Und 20. Jahrhundert zur Verfestigung des nationalistischen Mythos Österreichs herangezogen. Die bedrohlichen und aggressiven „Türken“ wurden als Feindbild geschaffen um die nationale Identität eines westlichen, „deutschen“ Österreichs zu schaffen. Dies wird nicht zuletzt durch die Legende der österreichischen Flagge, die das Blut der muslimischen Feinde auf der Schärpe Herzog Leopolds darstellen soll, symbolisiert (Gingrich 1999). Der „frontier orientalism“ stellt nicht eine vollkommen neue Art von Orientalismus dar, sondern verschiebt den Fokus auf einen bedrohlichen Orient (ebd.), was besonders aktuelle Diskurse über Terrorismus nährt.

3.3.3 Anerkennung und Handlungsfähigkeit

Ein weiterer wichtiger Leitgedanke der Migrationspädagogik ist die Anerkennung von Differenzen. Dieses Konzept geht hervor aus der Erkennt-

nis, dass das Prinzip der Gleichbehandlung bei unterschiedlichen Voraussetzungen (entlang verschiedener Differenzlinien) zu Diskriminierung führt, Vorurteile fortschreibt und bestätigt (Mecheril 2010a:180). Gerechtigkeit kann nur dann erlangt werden, wenn unterschiedliche Positionen Berücksichtigung finden und Differenz anerkannt wird (ebd.), ansonsten würden jene, die den dominanten Habitus verinnerlicht haben, bevorzugt werden (ebd.: 182).

Der Sozialphilosoph Axel Honneth (1994) geht davon aus, dass soziale Auseinandersetzungen um Anerkennung der Gesellschaft inhärent sind. Er unterscheidet 3 Kategorien von Anerkennung: In engen sozialen Bindungen bspw. zwischen Eltern und Kindern stellt die erste Kategorie – Liebe – eine Form von Anerkennung dar, die unabhängig von persönlichen Leistungen ist. Physische Misshandlungen, die das Selbstvertrauen einer Person schädigen, kommen einer Missachtung dieser Art von Anerkennung gleich. Rechtliche Anerkennung als zweite Kategorie bezieht sich auf Rechtsordnungen, die für alle Individuen gleichermaßen gelten und ist somit üblicherweise ebenfalls von Leistungen und Fähigkeiten des Einzelnen unabhängig. Entrechtung und Ausschluss als Verweigerung von rechtlicher Anerkennung führen zu einem Verlust von Selbstachtung. Die dritte Kategorie bezeichnet Honneth als „soziale Wertschätzung“. Dabei geht es um die Anerkennung des Individuums als solchem, mit all seinen oder ihren Besonderheiten. Zu einer Missachtung der sozialen Wertschätzung kommt es durch Beleidigung und Entwürdigung von Individuen, durch die ihr Selbstwert beeinträchtigt werden kann (Honneth 1994: 148ff).

Für die vorliegende Arbeit erweist sich die dritte Kategorie – also soziale Wertschätzung – als besonders bedeutsam. Die Frage nach der rechtlichen Anerkennung von Flüchtenden ist sicher wichtig und bedarf noch einer genaueren Untersuchung, jedoch kann diese im Rahmen der vorliegenden Forschungsfragestellung nicht durchgeführt werden.

Die Anerkennung und Wertschätzung verschiedener Lebensentwürfe stellt sicher, dass ein Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft nicht daran gebunden ist der dominanten Kultur anzugehören oder sie so gut wie möglich nachzuahmen. Anerkennungstheoretische Ansätze stellen vielmehr das Vorrecht der dominanten Lebensform selbst unter Kritik (Mecheril 2010a: 182f).

Vor dem Hintergrund, dass eine völlige Angleichung Migrationsanderer im Sinne eines Assimilationismus unmöglich ist, schlagen kritische Ansätze also eine Veränderung gesellschaftlicher Systeme vor, die sich an Anerkennung orientieren (ebd.)

Dafür ist es zunächst wichtig, dass sowohl Migrationsandere, als auch Nicht-Migrationsandere als handlungsfähige Subjekte anerkannt werden und ihre Handlungsfähigkeit ermöglicht und gefördert wird (Mecheril 2010a: 184). Es soll dem und der Einzelnen ermöglicht werden, „sich als diejenigen darzustellen und einzubringen, als die sie sich verstehen“ (Mecheril 2004: 382) Dies ist nur insofern möglich, als natio-ethno-kulturelle Lebensformen, in denen das Subjekt zu einem Verständnis seiner selbst gekommen ist, ebenfalls anerkannt werden. Subjekte können also nur dann ihre Handlungsfähigkeit entfalten, wenn ihr Handlungs- und Erfahrungskontext berücksichtigt wird. In der Migrationsgesellschaft muss kulturelle Anerkennung deshalb Raum haben.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass eine Teilhabe an vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Lebensformen auszuschließen ist. Im Sinne einer möglichst großen Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten, erscheint es sinnvoll Angebote zur Teilhabe an der dominanten Kultur und Gesellschaft zu machen und anzunehmen. In der Migrationspädagogik wird hier von Mehrfachzugehörigkeiten gesprochen, die je individuell ausgehandelt werden. Das Individuum blickt also auf mehrere anerkannte natio-ethno-kulturelle Lebensformen und kann Angebote aus einer oder mehrerer dieser Lebensformen für sich beanspruchen um diese in der Subjektivierung und als Handlungsmöglichkeit zu nutzen. Dies sollte jedoch nicht unter dem Zwang sich der dominanten Lebensweise anzupassen stattfinden.

Integrationsmaßnahmen sind jedoch oft von einem Paternalismus geprägt, der den Migrationsanderen ihre Handlungsfähigkeit als Subjekt abspricht, oder ihnen doch in jedem Fall weniger Autonomie zuspricht. Paternalismus kann nach der Encyclopedia Britannica definiert werden als „infringement on the personal freedom and autonomy of a person (or class of persons) with a beneficent or protective intent“ (Thompson). Der Begriff Paternalismus geht zurück auf Immanuel Kant und blickt somit auf eine lange

Theoriegeschichte in der Philosophie zurück, auf die ich hier nicht im Detail eingehen möchte. Es sei nur darauf hingewiesen, dass es im Allgemeinen zwei Positionen von Paternalismustheoretikern gibt, die einen erachten jede Art von Einschränkung der persönlichen Freiheit als illegitim (geht zurück auf Kant), die anderen differenzierten verschieden Arten bzw. Stufen des Paternalismus, die als je mehr oder weniger legitim gesehen wurden. Die Legitimität von Paternalismus kann aber auf jeden Fall in Frage gestellt werden, wenn er sich an mündige Erwachsene richtet, die mental dazu in der Lage sind Entscheidungen zu treffen und die möglichen Konsequenzen dieser Entscheidungen abschätzen können (Thompson). Für Integrationsmaßnahmen ist es wichtig zu fragen: Wird die Freiheit Migrationsanderer gegen ihren Willen eingeschränkt? Wurde ausreichend in Erfahrung gebracht, was Migrationsandere wollen (könnten)? Ist die Maßnahme an Autonomie orientiert? Bleibt das Recht, Fehler zu machen, bestehen? Sind die Zumutungen angemessen/möglich? Führt die Maßnahme mit angemessener Sicherheit auch zu dem versprochenen Ergebnis? (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik)

Eine weitere theoretische Unterscheidungsmöglichkeit ist die zwischen echtem Paternalismus, der das Wohl des einzelnen „Behandelten“ im Blick hat, und einem Pseudo-Paternalismus. Pseudo-Paternalismus gibt nur vor wohlwollend zu sein, verfolgt aber in Wirklichkeit andere Ziele, bspw. die (Wieder-)Herstellung einer imaginären gesellschaftlichen Einheit (als Reaktion auf das Integrationsdispositiv), oder die Legitimation von Dominanzverhältnissen (AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik). Es sollte also bei jeder Maßnahme festgestellt werden, ob es sich um Pseudo-Paternalismus handelt und auch ob es sich um legitimen Paternalismus handelt (ebd.).

Es ergibt sich bei Anerkennungstheoretischen Ansätzen, so wie auch in der Beschäftigung mit Paternalismus jedoch ein Problem, das schon im Abschnitt über Interkulturelle Pädagogik angesprochen wurde. Gerade durch die Anerkennung Migrationsanderer und anderer natio-ethno-kultureller Verhältnisse werden die Unterschiede zwischen „Wir“ (also Nicht-Migrationsandere) und „Nicht-Wir“ (Migrationsandere) festgeschrieben und produziert. Gerade durch die wohlwollende Praxis des Paternalismus kommt es zu einer hie-

rarchisierenden Unterscheidung zwischen „Behandelnden“ und „Behandelten“. Damit reproduzieren sich auch die in diese Unterscheidung eingeschriebenen Strukturen von Macht und Ungleichheit. Es ist daher aus migrationspädagogischer Perspektive sinnvoll eine Metaebene einzufügen, die auf die Dekonstruktion von Differenzverhältnissen abzielt. Dekonstruktive Strategien umfassen zunächst das Aufzeigen und Benennen von Machtstrukturen, die hinter natio-ethno-kulturellen Unterscheidungen stehen (Mecheril 2010a: 189). Nur durch diese Offenlegung von Ordnungen und der ihnen zugrundeliegenden Normen und Regeln können Ordnungen in einem zweiten Schritt verändert, verschoben oder sogar aufgehoben werden. Auch die oben beschriebenen Fragen zur Legitimität von Paternalismus sind ein Mittel zur Dekonstruktion von Machtstrukturen.

3.3.4 Zusammenfassung Migrationspädagogik

In der Migrationsgesellschaft bestehen also verschiedene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten nebeneinander. Diese Zugehörigkeiten stehen aber nicht losgelöst voneinander, sondern sind Teil komplexer Machtgefüge. Dies verdeutlicht der Begriff Migrationsandere, der den Bezug des Eigenen auf das Andere als Begriff manifestiert. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind auch nicht starr und unveränderbar. Sie müssen performativ immer wieder hergestellt werden und verändern sich dadurch implizit. Zusätzlich können handelnde Subjekte zu einem Wandel der Zugehörigkeitsordnungen beitragen. Nichtsdestotrotz wird Subjekten je nach natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bzw. mehr oder weniger Handlungsmacht zugeschrieben. Ebenso erfahren manche natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten mehr Anerkennung als andere. Diese Differenzierung in ein „Wir“ und „Nicht-Wir“ wird diskursiv vor allem durch Subjektivierung und Othering hergestellt und aufrechterhalten. Für das „Wir“ besteht ein Interesse daran die gegenwärtigen Normalitätsordnungen beizubehalten. Es muss daher aus dieser Sicht auf das Problem „Migration“ und „Integration“ reagiert werden. Diese Reaktion kann als „Integrationsdispositiv“ bezeichnet werden.

Aufgabe der Migrationspädagogik in dieser gesellschaftlichen Situation ist es erstens die Machtstrukturen zwischen natio-ethno-kulturell einander

Anderen aufzudecken und Licht auf Strategien der Herstellung dieser nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten und Zugehörigen zu werfen. Zweitens soll die Migrationspädagogik danach fragen, welche Möglichkeiten es gibt diese Machtstrukturen zu schwächen, zu verändern um mehr Anerkennung und Handlungsmöglichkeiten für alle Beteiligten zu schaffen.

Es geht also mit einem Wort um die Kritik an gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen. Hierfür ist ein reflexiver Forschungsansatz von enormer Wichtigkeit. Wie oben erwähnt kann es durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit Differenzen und mit Machtstrukturen zu einer Verfestigung ebender Strukturen kommen, die eigentlich kritisiert werden sollten (Mecheril 2014). Reflexive Ansätze thematisieren und problematisieren Normalitäten und Fraglosigkeiten und zeigen auf „was Menschen [...] im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren und würdevolleren Existenz behindert, degradiert und entmündigt“ (Mecheril 2015:47). Kritik kann in diesem Sinne nicht als starr und erfüllbar (d.h. irgendwann ist es so „gut“, dass wir aufhören können Kritik zu üben) gelten, ihre Grenzen bewegen sich mit jedem Forschungsbegehren beständig weiter (Mecheril 2014). Als Forscher_in ist es also notwendig sich selbst und die eigene Untersuchung zu reflektieren und unter Kritik zu stellen, die eigenen Vorannahmen zu prüfen, zugrundeliegende Muster nicht als gegeben hinzunehmen. In dieser Arbeit verfolgt Kritik und Reflexivität zwei Ansprüche. Zunächst soll das zu untersuchende Material, also die Lernunterlagen für Werte- und Orientierungskurse, als pädagogisches Mittel einer Kritik unterzogen werden und untersucht werden, ob es sich als migrationspädagogisches Arbeitsmittel eignet. Dabei gehe ich unter anderem der Frage nach, welche Diskursposition die Autor_innen einnehmen, ob es zu einer Reflexion der eigenen Eingebundenheit in den Diskurs kommt und ob Begriffe und Annahmen des Integrationsdiskurses reproduziert oder dekonstruiert werden. Auf einer zweiten Ebene, muss aber auch mein eigenes Forschungsunternehmen dieser Kritik unterzogen werden. Dies versuche ich einerseits mit einem möglichst reflexiven Gebrauch von Begriffen der Migrationsforschung und Pädagogik im Hinblick auf Zuschreibungen, Inferiorisierungen, Diskriminierungen, Rassialisierungen und Kulturalisierungen. Umgesetzt wird dieser Anspruch an Reflexivität und Kritik durch die Methode der

Kritischen Diskursanalyse, die im Folgenden Abschnitt näher erläutert werden soll.

4 METHODE

4.1 FORSCHUNGSFRAGESTELLUNG

Die Migrationspädagogik bietet also eine Vielzahl von möglichen Forschungsthematiken an. Aufgrund der verstärkten öffentlichen Debatte in ganz Europa um Flüchtende habe ich mich dafür entschieden meine Arbeit in diesem Feld anzusiedeln. Der Anstieg von Fluchtbewegungen nach Europa in den letzten Jahren wird oft als Bedrohung und als Problem gesehen. Diese Bedrohung besteht in der befürchteten Nicht-Integration der in Österreich (vorübergehend) ankommenden Flüchtenden. Dem begegnet der Staat Österreich mit einer Vielzahl an Dokumenten, Kursen, Berichten, Merkblättern, etc., die den Fremden eine sanfte Eingliederung ermöglichen sollen. Zuletzt wurden einige Dokumente von verschiedenen Ministerien und staatlichen Stellen zum Thema Integration veröffentlicht. Diese richten sich entweder an Migrant_innen allgemein (oder Flüchtende im Speziellen), an aus verschiedensten Gründen (Beruf, Privatleben, Forschung) am Thema Integration Interessierte, aber selten an die Mehrheitsbevölkerung im Allgemeinen. Für meine Untersuchung werde ich jene Materialien genauer unter die Lupe nehmen, die Flüchtende als Zielgruppe beschreiben. Insbesondere sollen Materialien untersucht werden, die in der ersten Zeit eine Hilfe für das „Einleben“ in einer neuen Gesellschaft bieten wollen. In Österreich werden sogenannte Werte- und Orientierungskurse für Flüchtende angeboten, deren Materialien vom Österreichischen Integrationsfond und dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres herausgegeben und in mehreren Sprachen zur Verfügung gestellt werden. Diese Lernunterlagen sollen mir als Materialgrundlage für die Analyse des Integrationsdiskurses dienen.

Meine Forschungsfrage beschäftigt sich nun damit, ob diese Materialien aus einer migrationspädagogischen Perspektive als Arbeitsmittel geeignet sind. Können damit migrationspädagogische Zielsetzungen erreicht werden? Wird Österreich als Migrationsgesellschaft betrachtet? Werden in den Orientierungshilfen hierarchisierende natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse reproduziert oder dekonstruiert? Können die vorliegenden Materialien Flüchtenden Strategien anbieten, die ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern?

4.2 ANALYSEMETHODE

4.2.1 Auswahl der Analysemethode

Die Sichtung gängiger Textanalyseverfahren ergab eine Fülle von Möglichkeiten für die Durchführung meines Forschungsinteresses. Vielversprechend erschienen mir zunächst ethnographische Methoden, da diese auf Sprache und Text im Kontext von Kultur fokussieren. Das zentrale Forschungsinteresse dieser Methoden ist das Auffinden von kulturellen und sprachlichen Mustern in den Texten. Dieses Ziel erscheint mir im Hinblick auf den von mir verfolgten theoretischen Rahmen als kontraproduktiv, da es mir ja vor allem darum geht die Strukturen aufzudecken, die hinter den kulturellen und sprachlichen Mustern im Text stecken ¹⁴ (Titscher et al. 1998: 107ff).

Ein weiterer Aspekt der gegen die Verwendung klassischer ethnographischer Methoden für mein Forschungsinteresse spricht, ist die starke Verbundenheit der Analyse mit der Feldforschung, die größtenteils auf teilnehmender Beobachtung basiert. Da es sich bei meinem Vorhaben um eine reine Textanalyse handelt, kann dieser Verbindung mit einem Forschungsfeld nicht Rechnung getragen werden (ebd.).

Die Key- Incident- Analyse entwickelte sich in den frühen 1980er Jahren aus der ethnographischen Forschung heraus zu einer eigenständigen Methode, die auch im pädagogischen Kontext angewendet werden kann. Diese Analysemethode versucht sogenannte „key events“ oder eben „key incidents“ aus dem qualitativen Forschungsmaterial herauszuarbeiten. Als „key incidents“ werden wiederkehrende einflussmächtige Ereignisse bezeichnet, die abstrakte Prinzipien sozialer Organisation darstellen. Sie stellen also das Allgemeine/Typische im konkreten Einzelfall dar. Die/Der Forschende_r wählt Ereignisse aus die potentiell theoretisch geladen sind, die also ein klares Bild der zu interpretierenden Äußerungen zeichnen (Erikson 1985 zit. nach

¹⁴ Gemäß meiner Forschungsfragestellung soll nicht danach gefragt werden welche Unterschiede es zwischen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten gibt, sondern wie diese Unterschiede hergestellt und durch Lehrwerke reproduziert werden.

Kroon/Sturm 2002). Das Analyseverfahren nach Key Incidents ließe sich für diese Arbeit sehr gut einsetzen. Ich habe mich dennoch gegen die „Key-Incident-Analyse“ entschieden, da mir die Kritische Diskursanalyse, die unten näher beschrieben wird, einen breiteren Fundus an Werkzeugen anbot und eine besondere Verknüpfung mit der Migrationspädagogik hergestellt werden konnte.

Ein weiteres Analyseverfahren, das für meine Fragestellung anwendbar wäre, ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1988 zit. nach Titscher et al. 1998:82ff). Die Popularität dieses Verfahrens lässt sich meines Erachtens auf die Klarheit und gute Handhabbarkeit zurückführen. Mayring unterscheidet 3 Analyseverfahren, die je nach Fragestellung, alleine oder miteinander kombiniert angewendet werden können: Die Zusammenfassung (Abstraktion des Materials), die Explikation (Erläuterung des Materials mit Hilfe von Kontextanalyse) und die Strukturierung (Festlegung und Überarbeitung eines Kategoriensystems).

Die Inhaltsanalyse wird immer dort eingesetzt, wo der kommunikative Inhalt im Vordergrund steht und es schon vorab möglich ist eine präzise Fragestellung und Hypothesen zu formulieren bzw. ein Kategorienschema erarbeitet werden kann (ebd. 74ff).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist also eine weitere Möglichkeit an das Thema meiner Fragestellung heranzugehen und es zu bearbeiten. Ich habe mich dennoch für die Kritische Diskursanalyse, die im nächsten Abschnitt behandelt werden soll, als Verfahren entschieden, da sie mir aufgrund ihrer theoretischen Prämissen für die zu bearbeitende Fragestellung geeigneter erscheint.

4.2.2 Die Kritische Diskursanalyse

Ich habe zunächst die Kritische Diskursanalyse (im Folgenden KDA) als Analysetechnik für die Beantwortung meiner Forschungsfrage ausgewählt, da sie institutionelle Rede-, Schreib- und Darstellungsweisen untersucht (Mecheril 2010b). Ferner kann „[d]ie Auseinandersetzung um symbolische Grenzen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit [...] als diskursiver Prozess verstanden werden“ (Castro Varela/Mecheril 2010:36). Die KDA passt also insofern zu der von mir gewählten Thematik als sie sich mit der diskursiven (Wieder)Herstellung von Machtverhältnissen befasst. Die Einbeziehung des Kontextes und der hinter den Texten liegenden Strukturen erscheint mir für mein Forschungsinteresse unumgänglich. Beides kann mit der KDA beleuchtet werden.

Die KDA ist ein problemorientierter Ansatz, der sich mit den Verhältnissen von Macht und Ungleichheit in Sprache beschäftigt (Purps 2008: 17). Ziel ist es dabei die unhinterfragten, unbewussten und unreflektierten Strukturen innerhalb von Diskursen aufzudecken und bewusst zu machen (Titscher et al. 1998:181). Die KDA verfolgt dabei einen emanzipatorischen Anspruch, will also auch in soziale Praktiken und (machtvolle) Beziehungen eingreifen (ebd.).

Den theoretischen Hintergrund der KDA machen vor allem neomarxistische Strömungen aus (Fairclough/Mulderrig/Wodak 2011: 360). Die VertreterInnen der KDA beziehen sich in verschiedener Weise und verschieden stark auf die Arbeiten von Louis Althusser, Mikhail Bakhtin, Antonio Gramsci oder der Frankfurter Schule (Titscher et al. 1998: 178f). Ein weiterer für die KDA einflussreicher theoretischer Input waren Michel Foucaults Arbeiten zum Diskursbegriff (Fairclough/Mulderrig/Wodak 2011: 361; Titscher et al. 1998: 179).

Dadurch, dass die KDA noch ein relativ junger Ansatz ist (die wesentlichen Arbeiten zu dieser Forschungsrichtung sind erst in den 1990er Jahren erschienen), kann (noch?) nicht von einer einheitlichen Methodik gesprochen werden. Gerade bei der Frage nach der Methode der KDA gibt es unterschiedliche Herangehensweisen (Titscher et al. 1998:178ff). Dies ist wahrscheinlich

auch dem Umstand geschuldet, dass die KDA nicht von einer festen theoretischen und methodischen Position ausgeht, sondern die verwendeten Forschungswerkzeuge aus einer Interaktion der jeweiligen Fragestellung und der zugrundeliegenden Theorie erschlossen werden sollen (Fairclough/Mulderig/Wodak 2011:358f).

Nichtsdestotrotz können allgemeine Prinzipien bzw. Annahmen der KDA ausgemacht werden.

Ausgangspunkt der KDA sind soziale Probleme. Der Sprachgebrauch soll in Verbindung mit diesen sozialen und kulturellen Prozessen/Strukturen erforscht werden. Dabei kommen diskursive Machtbeziehungen ins Spiel. Es gilt nicht nur darzustellen, welche Machtverhältnisse innerhalb des Diskurses herrschen, sondern auch wer die Macht über den Diskurs hat. Vertreter_innen der KDA nehmen ferner an, dass Gesellschaft und Kultur sowohl im Diskurs geschaffen und reproduziert werden, als auch, dass sie selbst den Diskurs konstituieren. Dies verweist auf ein weiteres Prinzip der KDA. Diskurse sind in einen historischen Kontext eingebunden und intertextuell mit anderen Diskursen verbunden. Die KDA versucht die Verbindung von Text und Kontext (Machtbeziehungen, soziale Bedingungen, etc. des Textes) offenzulegen. Dazu werden interpretative, erklärende Analysen, die einen dynamischen, offenen Charakter haben sollen, verwendet. Aus der Ansicht, dass Diskurse Formen sozialen Handelns sind, folgt, dass auch die KDA Teil des Diskurses ist (Wodak 1996:17ff zit. nach Titscher et al. 1998:180f).

Im Folgenden soll die KDA nach Siegfried Jäger genauer betrachtet werden und ihr Zusammenhang mit meiner Forschungsfrage erläutert werden.

4.2.2.1 Die kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger

Wie oben erwähnt ist davon auszugehen, dass – mit Blick auf die aktuelle Situation eines Anstiegs an Asylanträgen in Österreich (und Europa) und auf den Umgang der Politik mit dieser Situation – erstens Österreich eine Migrationsgesellschaft ist, und zweitens Migration als Problem gesehen wird. Dies wird durch mediale Berichterstattung, informelle Gespräche und die Reaktion der Bundesministerien auf die momentane Migrationssituation deutlich.

Paul Mecheril (2011) spricht von einem Integrationsdispositiv, das auf den Notstand einer Migrationskrise reagiert. Dabei bezieht sich Mecheril nicht auf Flucht alleine, sondern alle Arten von Migration. Dennoch kann der Begriff Integrationsdispositiv aufgrund der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Anstieg von Flüchtenden, der oft als „Flüchtlingsstrom“ bezeichnet wird, angewendet werden. Der hier verwendete Begriff des Dispositiv geht zurück auf Michel Foucault (1978) und bezeichnet ein „heterogenes Netz, das zwischen Diskursivem und Nicht-Diskursivem geknüpft ist“ (Mecheril 2011). Das Dispositiv hat die strategische Funktion auf einen Notstand, ein soziales Problem zu reagieren und es zu beseitigen (Foucault 1978 zit. nach Jäger 2015:71). Das Integrationsdispositiv antwortet auf die Krise in die das nationale „Wir“ aufgrund von Migration gerät. Es werden folglich Vorkehrungen getroffen die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu legitimieren und damit das Problem zu beseitigen. Das heißt, das Dispositiv bringt Wissen hervor, das in gesellschaftliche Macht-Wissens-Komplexe eingebunden ist. Gleichzeitig wird es von diesen Komplexen beeinflusst. Deutlicher wird dies wenn wir uns die drei Merkmale des Integrationsdispositivs nach Mecheril (2011) ansehen. Zunächst wird eine Differenzierung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ mit Hilfe von machtvollen Praktiken (re-)produziert. Diese Differenzierung wird ferner durch eine unterschiedliche institutionelle, systematische Behandlungsweise verwirklicht. Als drittes Merkmal beschreibt Mecheril die gesellschaftliche Legitimierung der Differenzierung und der ungleichen Behandlung von „Wir“ und „Nicht-Wir“ (Mecheril 2011). Das Dispositiv kann also als Zusammen-

hang gesehen werden zwischen „sprachlich-gedanklich performierter diskursiver Praxen (=Sprechen und Denken auf der Grundlage von Wissen), nicht-sprachlich- performierter diskursiver Praxen (=Handeln auf der Grundlage von Wissen) und Sichtbarkeiten bzw. Gegenständlichkeiten (als Folge von Handeln/Arbeit)“ (Jäger 2015:73). Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bewegt sich im Bereich von sprachlich-gedanklich performierter diskursiver Praxen und kann somit anhand einer Diskursanalyse innerhalb des Integrationsdispositivs bearbeitet werden. Zunächst sollen nun die Begrifflichkeiten der Diskursanalyse nach Jäger auch in Bezug auf meine Fragestellung genauer erläutert werden, um dann die Analysemethode kurz vorzustellen.

4.2.2.2 *Die Terminologie der Diskursanalyse*

Der Foucaultsche Diskursbegriff bezieht sich auf die sprachliche diskursive Praxis, wobei der Terminus diskursive Praxis als spezielle Wissensproduktion begriffen wird (Link/Link-Heer 1990 zit. nach Jäger 2015: 24). Link versteht Diskurse als „geregelt, ansatzweise institutionalisierte Redeweisen als Räume möglicher Aussagen, insofern sie an Handlungen gekoppelt sind und dadurch Machtwirkungen ausüben“ (Link 2005:18 zit. nach Jäger 2015: 26). Das heißt, Diskurse sprechen nicht über die Wirklichkeit, sondern produzieren gesellschaftliche Wirklichkeit und soziokulturelle Deutungsmuster. Sie sind daher nicht Abbild von Wirklichkeit sondern selbst Materialitäten (Jäger 2015:33) und bestimmen Realität über transsubjektive Kanäle (ebd.:35). Das Subjekt handelt im Diskurs in den es gleichsam schon immer eingebunden und verstrickt ist, jedoch kann Diskurs nicht von Einzelnen (wie mächtig auch immer) determiniert werden. Er kann sich nur in der Gesamtheit der Subjekte, die an ihm teilhaben, entfalten (ebd. 37). Diskurse leisten einen Beitrag zur Strukturierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen ¹⁵ (ebd.:38).

¹⁵ Unter Macht versteht Foucault Kraftverhältnisse, die in einer Arena von Auseinandersetzungen ausgehandelt werden und sich zu Systemen verketteten. Des Weiteren versteht er darunter auch die Strategien mit denen die Kraftverhältnisse wirkmächtig werden. Machtzustände werden im jeweiligen Moment der Raumzeit von Subjekten geschaffen, wobei sie nicht intentional von Einzelnen erzeugt werden, sondern alle Subjekte an ihnen

Um die Theorie des Diskurses etwas greifbarer zu machen, ist es nötig eine analytische Trennung vorzunehmen. So spricht Jäger (2015:80ff) von Diskursfragmenten, wenn es sich um Texte/Textteile zu einem bestimmten Thema handelt. Texte können mehrere Diskursfragmente enthalten. Diese können als kleinste Einheit von Diskursen verstanden werden. Diskursfragmente, die das gleiche Thema behandeln werden als Diskursstrang bezeichnet. Sie können als „[t]hematisch einheitliche Wissensflüsse durch Zeit und Raum“ (Jäger 2015:81) gesehen werden bzw. als das was in diesem zu bestimmenden Moment im Raum als sagbar gilt (oder gegolten hat). Diskursstränge stehen jedoch nicht alleine, losgelöst von anderen Diskurssträngen, sondern nehmen oft aufeinander Einfluss. Dies bezeichnet Jäger als Diskursstrangverschränkungen. Richtungs- oder Qualitätsveränderungen von Diskursen gehen oft auf diskursive Ereignisse zurück. Diese Ereignisse sind dadurch gekennzeichnet, dass sie große mediale Aufmerksamkeit erfahren und somit auf den Diskurs einwirken. Ferner geht Jäger davon aus, dass Diskurse auf mehreren Ebenen (bspw. Alltag, Wissenschaft, Politik, Medien, etc.) stattfinden, die ebenso aufeinander wirken können. Diskursebenen sind verflochten mit Diskurspositionen, die den politisch-ideologischen Standort der Sprecher_innen beschreiben. Durch die große Dichte der gegenseitigen Einflüsse innerhalb von Diskursen und über Diskurse hinweg, ist es oft sinnvoll bei analytischen Arbeiten eine Unterteilung in Haupt- und Unterthemen vorzunehmen.

zu unterschiedlichen Teilen mitstricken (Foucault 1977:118f). Im Gegensatz dazu verwendet Foucault den Begriff Herrschaft einerseits für größere Zusammenhänge und andererseits dann, wenn ein Individuum oder eine Gruppe Machtzustände blockieren und unbeweglich macht (Foucault 2005: 878).

4.2.3 Verlauf der Analyse

Die KDA nach Jäger (2015) besteht aus zwei Teilen. Die Strukturanalyse soll einen ersten Überblick über das Material bieten und ist nötig um die jeweiligen Diskursfragmente für die Feinanalyse auszuwählen. Die Strukturanalyse wirft auch ein Licht auf die dem Diskurstrang inhärente Struktur und Diskursstrangverschränkungen. Die Strukturanalyse zielt darauf ab Aussagen zu ermitteln, die im untersuchten Diskurs zentral sind. Dabei zeigt die Häufigkeit der den Aussagen zuzuordnenden Äußerungen die Gewichtung der Aussagen an. Dafür schlägt Jäger vor, eine Tabelle für die Diskursfragmente anzufertigen, deren Elemente stark vom Forschungsgegenstand abhängen. Für die gröbere Strukturanalyse wurden einerseits Kategorien aus der theoretischen Grundlage der Migrationspädagogik gebildet, andererseits wurden auch von Jäger (2015: 96) für die Diskursanalyse wesentliche Kategorien miteinbezogen.¹⁶ Danach wurde jedes Kapitel der Lernunterlage in diese Tabelle eingetragen und nach den Kategorien analysiert. Anhand der Strukturanalyse wurden die zentralen Aussagen ermittelt und typische Diskursfragmente für die Feinanalyse ausgewählt.

Die Feinanalyse¹⁷ berücksichtigt zunächst Kontext und Oberfläche (Layout, Bilder, etc.) des Diskursfragmentes um danach sprachlich-rhetorische Mittel und inhaltlich- ideologische Aussagen zu untersuchen. Die Analyse sprachlich-rhetorischer Mittel bezieht sich zum einen auf Textkohärenz, die Bedeutung und Verwendung von Wörtern und die Syntax. Dies soll zu einer allgemeinen Charakterisierung des Schreibstils führen. Jäger nennt diesen Teil der Feinanalyse auch „Minimallinguistik“ (Jäger 2015:97). Die Untersuchung der inhaltlich-ideologischen Aussagen bezieht sich bspw. auf die vorherrschenden Vorstellungen von der Gesellschaft und von anderen für den Diskurs wesentlichen Begriffen. In der vorliegenden Analyse sind dies u.a. Integration, Migration, Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere, oder Anerkennung.

¹⁶ Die für die Strukturanalyse erstellten Tabellen befinden sich im Anhang.

¹⁷ Das Schema der Feinanalyse befindet sich ebenfalls im Anhang.

Es ist wichtig anzumerken, dass die Analysestrategien, die Jäger vorstellt, als diskursanalytische Werkzeugkiste gesehen werden müssen und je nach Untersuchungsgegenstand anzupassen sind. Ich habe mich in meinem Analyseverfahren größtenteils auf Jäger gestützt, musste aber aufgrund der Beschaffenheit des Materials und der Fragestellung einige Änderungen vornehmen. Die Kategorien der Strukturanalyse mussten an die Forschungsfragestellung angepasst werden, so dass sie den Diskurs adäquat widerspiegeln konnten. Bei der Feinanalyse mussten Veränderungen aufgrund der Materialgrundlage vorgenommen werden. Da es sich bei dem vorliegenden Material um einen zusammenhängenden Text handelt, kann die Kontextualisierung und die Darstellung der Diskursposition für alle Diskursfragmente gelten und muss nicht jeweils neu ermittelt werden.

Anhand der Sichtung der Aussagen in der Strukturanalyse habe ich 5 Diskursfragmente ausgewählt, die ich einer Feinanalyse unterzogen habe. Diese 5 Diskursfragmente beinhalten alle zentralen Aussagen des untersuchten Materials, die für die Fragestellung relevant sind. Als irrelevant wurden zum Beispiel die Beschreibung des Schulsystems oder unterschiedlicher Versicherungsarten aus der Analyse herausgenommen. Diese Textteile waren sehr sachlich gehalten und beinhalteten keine Hinweise auf Werte, Prinzipien oder den Umgang mit Diversität. Andere Teile des Materials, die als relevant gelten, wurden keiner Feinanalyse unterzogen, da sie Aussagen enthalten, die an anderer Stelle schon analysiert wurden.

Im Folgenden soll zunächst die Ausgangssituation dargestellt werden. Dies geschieht erstens durch die Vorstellung des Untersuchungsgegenstandes, zweitens durch die Bestimmung und Beschreibung des analysierten Materials und drittens durch eine Kontextualisierung des Materials mit einer Darstellung der Diskursposition, aus der heraus das Material produziert wurde. Diese eigentlich ersten drei Schritte der Analyse bilden einen Übergang von der Beschreibung der Methode zu den Ergebnissen der Analyse, da sie zum Teil schon Ergebnisse der Strukturanalyse beinhalten.

4.3 BEGRÜNDUNG DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDES

Die vorliegende Arbeit lässt sich nun folgendermaßen einordnen: Es soll eine Analyse des Integrationsdiskurses vorgenommen werden, der sich an dem Diskursstrang Flucht feststellen lässt und auf der Diskursebene von Kursmaterialien angesiedelt ist. Die Diskursposition wird später noch genauer zu klären sein, jedenfalls aber handelt es sich um einen institutionellen Standpunkt, da die untersuchten Materialien eng mit dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres verknüpft sind.

Mit dieser Arbeit soll untersucht werden wie und ob legitimes Wissen über Zugehörigkeit durch institutionell geregelte Schreibweisen (re-)produziert wird um Einfluss auf Menschen auszuüben (Mecheril 2010b: 72; Castro Varela/Mecheril 2010: 36f). Mit Hilfe einer Diskursanalyse von Orientierungshilfen für Flüchtende soll also der hegemoniale institutionelle Diskurs über Flucht und Integration von Flüchtenden beleuchtet werden und daraufhin untersucht werden, inwieweit der Diskursstrang für Überlegungen der Migrationspädagogik zugänglich ist. Anschließend soll der Frage nachgegangen werden wie die vorliegenden Materialien kritisch betrachtet werden können und welche Vorschläge gemacht werden können um einem weniger hierarchisierenden Diskurs zuträglich zu sein.

4.4 MATERIALGRUNDLAGE

Es wird durch das Vorstellen des Konzeptes Diskurs und der Diskursanalyse schnell klar, dass es schwierig – wenn nicht gar unmöglich – sein muss einen Diskurs in seiner Gesamtheit zu untersuchen. Es sollte also immer zuerst eine Auswahl in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand erfolgen. Deshalb soll das untersuchte Material in der vorliegenden Arbeit auf die Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse für Flüchtende „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ beschränkt werden. Die Auswahl fiel auf dieses Material, da es in Österreich durch den Österreichischen Integrationsfond und die Kooperation mit dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) weit verbreitet ist und damit eine Großzahl der Flüchtenden erreicht. Durch die Verknüpfung mit dem Ministerium stellt das Material mit Einschränkungen einen offiziellen Standpunkt des Staates dar.

Von staatlicher Seite her befasst sich in Österreich (seit 2014) das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) mit der untersuchten Thematik, also der Integration von Flüchtenden (Expertenrat für Integration 2015: 21). Als primärer Umsetzungspartner für die Entscheidungen der Politik über Integration gilt der Österreichische Integrationsfond (ÖIF) (Expertenrat für Integration 2015: 19). Um den hegemonialen Diskurs über Integration zu analysieren habe ich daher die Materialien des ÖIF ausgewählt. Das Material zu Werte- und Orientierungskursen zeigt sehr schön wie auf das diskursive Ereignis „Anstieg der Zahl der Flüchtenden in Österreich“ reagiert wird. Die Lernunterlage „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ wurde von einer Arbeitsgruppe des unabhängigen Expertenrates¹⁸ für Integration ausgearbeitet (ÖIF) und vom BMEIA herausgegeben.. Im Allgemeinen versucht der Expertenrat den Nationalen Aktionsplan für Integration zu operationalisieren (BMEIA). Die Lernunterlage gliedert sich demnach auch offen nach den Handlungsfeldern des NAP.I. Sie ist speziell für Flüchtende entworfen worden, wird also sprachlich einfach gehalten bzw. ist auch in den Erstsprachen vieler Flüchtender erhältlich. Hier soll jedoch ausschließlich die deutsche Version analysiert werden. Die Lernunterlage ist zwar kostenlos erhältlich (man kann sie auf der Homepage des ÖIF herunterladen), steht aber in Verbindung mit den Werte- und Orientierungskursen selbst, deren Grundlage sie bildet. Die Kurse dauern einen Tag (acht Stunden) und werden größtenteils vom ÖIF durchgeführt. Zum Nachlesen bekommen die Teilnehmenden dann die Lernunterlage (Kurier 2016). Die Broschüre beinhaltet also Basisinformationen und beansprucht laut Disclaimer (S.2) keine Vollständigkeit und Korrektheit des Inhalts. Die Sprache in der Broschüre vermittelt allerdings ein anderes Bild. Viele, der dargestellten Informationen beanspruchen Richtigkeit und Objektivität. Laut Kurier (2016) soll das Ziel des Bundesministeriums eine Integrationspflicht mit verpflichtendem Besuch eines Werte- und Orientierungskurses sein. Dies konnte in einigen Bundesländern schon beschlossen werden. Die Werte- und Orientierungskurse werden also immer

¹⁸ Obwohl dem Expertenrat auch mehrere Expertinnen angehören, spiegelt sich dies nicht in der offiziellen Bezeichnung wider.

wichtiger und sollten daher auch Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung werden.

4.5 DISKURSPPOSITION

Die Autor_innen der Lernunterlage sind Mitglieder des Expertenrates für Integration. Dieser Expertenrat ist eng mit dem BMEIA verbunden und erstellt auch den jährlichen Integrationsbericht. Laut Homepage des ÖIF (Österreichischer Integrationsfond) sieht sich der Expertenrat als unabhängiges Gremium von „erfahrene[n] und anerkannte[n] Persönlichkeiten aus dem öffentlichen Leben“, die für ein hohes Level an Expertise sorgen. Die Leitung des Rates unterliegt Heinz Fassmann vom Institut für Angewandte Geografie, Raumforschung und Raumordnung (Universität Wien). Fassmann ist seit vielen Jahren im Bereich Migrationsforschung tätig und hat auch eine Fülle an Publikationen zu Migration und Integration vorgelegt (Homepage Institut für Angewandte Geographie, Raumforschung und Raumordnung). Die übrigen Experten und Expertinnen kommen vorwiegend aus dem universitären Umfeld der Rechtswissenschaften oder der Sozialwissenschaften. NPOs, Vereine, kirchliche Organisationen oder internationale Organisationen wie die UNHCR sind nicht im Expertenrat vertreten. Der Großteil des Expertenrates besteht aus Nicht-Migrationsanderen. Die Sicht der Flüchtenden oder sonstigen Migrationsanderen selbst wird nicht miteinbezogen. Dies verweist schon auf die Diskursposition der Autor_innen.

Die Diskursposition, aus der heraus die Lernunterlage geschrieben wurde, ist eine mächtige. Durch die Herausgeberschaft des BMEIA und das Vorwort von Bundesminister für Europa, Integration und Äußeres Sebastian Kurz kann angenommen werden, dass die Autor_innen die Perspektive des Staates Österreich einnehmen und seine Ziele in Bezug auf Integration verfolgen. Dass sich die Lernunterlage auch auf den NAP.I bezieht, verstärkt diese Vermutung. Wie oben erwähnt kann der Diskurs nicht von einer Person oder Institution bestimmt werden, es gibt aber sehr wohl diskursmächtigere Positionen. Staatliche Institutionen haben a priori einen stärkeren Einfluss auf den Diskurs, da sie über die Mittel und Wege verfügen sich Gehör zu verschaffen (Jäger 2010:44f). Die Position des Staates ist auch deshalb von Macht geprägt,

weil staatliche Institutionen in einer Demokratie beanspruchen für alle Staatsbürger_innen zu sprechen¹⁹. Auch wenn der Expertenrat sich als unabhängig betrachtet, so arbeitete er doch dem Ministerium zu, welches das letzte Wort über die Veröffentlichung der Lernunterlage hatte. Die vorliegende Diskursposition kann daher als dem hegemonialen Diskurs zugehörig betrachtet werden (Jäger 2015: 85).

¹⁹ Hier wird wiederum klar, dass die Macht Einzelner den Diskurs nicht alleine bestimmt. Denn die Regierung oder die Politiker, so mächtig sie auch sind, müssen dem gesellschaftlichen Diskurs, der von den Medien und von den Bürger_innen beeinflusst ist, Rechnung tragen. Nur so können sie ihre Macht halten.

5 ERGEBNISSE

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Diskursstranganalyse präsentiert werden. Dazu möchte ich auf die Forschungsfrage zurückkommen und die drei Unterfragen, die der Auseinandersetzung mit dem Thema zugrunde liegen, als Organisationsschema für dieses Kapitel nutzen.

Im ersten Unterkapitel werde ich mich mit der Frage auseinandersetzen, wie das Selbstverständnis der österreichischen Gesellschaft im untersuchten Material dargestellt wird und welche Werte und Prinzipien als wichtig erachtet werden. Danach soll dargestellt werden, ob und wie eine Dekonstruktion hegemonialer Strukturen und Konzepte versucht wird. Dafür soll der Fokus auf die Infragestellung dieser Werte und Regeln gelenkt werden.

In Unterkapitel zwei wird besonderes Augenmerk zunächst darauf gelegt wie das „Wir“ und das „Nicht-Wir“ produziert und reproduziert werden. Die Auseinandersetzung mit dem Prozess des Othering und der Bezug auf den von Edward Said begründeten Begriff des Orientalismus nimmt hier großen Raum ein. Des Weiteren soll die Hierarchisierung zwischen verschiedenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten beleuchtet werden.

Im dritten Unterkapitel werde ich näher darauf eingehen, inwiefern unterschiedliche kulturell geprägte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Flüchtenden anerkannt werden und welche Handlungsmöglichkeiten ihnen zugebilligt werden bzw. ob es zu Formen von Paternalismus im untersuchten Material kommt und welchen Zweck bzw. welche Legitimation diese haben.

Für die Präsentation der Ergebnisse werde ich sowohl auf die Strukturanalyse, als auch auf die Feinanalyse zurückgreifen, da beide unterschiedliche Aspekte des Materials beleuchten – wie ich dies oben schon ausgeführt habe. Die im Text zitierten Passagen stammen aus der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse „Mein Österreich – Chancen und Regeln“ (ÖIF 2016). Daher werden im Folgenden nur die Seitenzahlen angegeben. Die zitierten Aussagen stammen größtenteils aus der Feinanalyse, da sie dort meist

besonders prägnant dargestellt wurden. Die Ausführung der Ergebnisse bezieht sich aber meist auf beide Analysen.

5.1 SO SIND WIR: ÖSTERREICH ALS MIGRATIONSGESELLSCHAFT?

Zunächst möchte ich eine zusammenfassende Darstellung geben, wie die Autor_innen die österreichische „Aufnahmegesellschaft“ charakterisieren. Wird Österreich als Migrationsgesellschaft verstanden? Was macht Österreich aus? Welche Merkmale Österreichs sind für die Autor_innen wichtig? Welche Werte sind zentral und sollen vermittelt werden?

Eine Migrationsgesellschaft macht zunächst die Anwesenheit verschiedener natio-ethno-kultureller Gruppen aus. Dies kann in Österreich nicht (mehr) geleugnet werden. An verschiedenen Stellen weist die Broschüre darauf hin, dass die österreichische Gesellschaft multikulturell ist. So beginnt bspw. auch Außenminister Kurz sein Vorwort mit:

„Sie befinden sich in Österreich – einem Land, in dem Menschen unterschiedlichster Herkunft in Sicherheit und Freiheit zusammenleben.“
(S. 6)

Dies wird von der Expertengruppe noch einmal aufgenommen, indem bestätigt wird, dass es in Österreich „normal [ist], dass Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen zusammenleben“ (S. 9). Einige Seiten später wird Österreich als „international und vielfältig“ (S. 18) bezeichnet. Vielfalt wird jedoch als neues Phänomen betrachtet. Die österreichische Gesellschaft vor dem 2. Weltkrieg wird als homogen dargestellt (S. 18). Betrachtet man allerdings die Geschichte Österreichs und die Geschichte der Migration in Österreich, so können wir zu keinem gegebenen Zeitpunkt die österreichische Bevölkerung als natio-ethno-kulturell homogen bezeichnen. Um die heutige Gesellschaft als vielfältig darzustellen wird in der Broschüre immer wieder darauf hingewiesen, dass in Österreich alle Menschen die gleichen Chancen haben, egal woher sie kommen, welcher Religion sie angehören, u.ä. (S. 37,39,53, 63ff). Zuletzt beschäftigt sich ein ganzes Kapitel mit dem Thema „Kulturelle Integration“. In diesem Kapitel geht es nicht nur um das Zusammenleben zwischen Flüchtenden und denen, die schon zuvor in Österreich gelebt haben, sondern generell um die Freiheit (im Rahmen der Gesetze) „eigene kulturelle Traditionen“ (S. 64) zu leben und „Vielfalt [zu] respektieren“ (ebd).

Es werden also durchaus Bemühungen angestellt, Österreich als Migrationsgesellschaft, oder zumindest als Land mit mehreren natio-ethno-kulturellen Identitäten zu sehen. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass in der Lernunterlage meist „in Österreich“ steht, und nicht „die Österreicher_innen“, wenn auf die Mehrheitsbevölkerung Bezug genommen wird. Dadurch kommt es zu einer Inklusion anderer Kulturen und Lebensweisen in den Begriff „österreichische Gesellschaft“. Die Anwesenheit verschiedener kultureller Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmuster wird als Gegebenheit angenommen und bisweilen auch als positives Merkmal Österreichs angesehen.

Auf Transmigration, also die mehrmalige Überschreitung bedeutsamer Grenzen, als Charakteristikum von Migration und von in Österreich lebenden Menschen, wird nicht eingegangen. Migration wird eher als einmalige Grenzüberschreitung gesehen. Dies zeigt sich in den guten Wünschen für einen Neustart in Österreich in den Vorworten (S. 6,7), die eine Rückkehr oder ein Pendeln eher ausschließen. Dies scheint zunächst für die Beschäftigung mit Flucht eher irrelevant zu sein, da Flüchtende meist nicht in ihre Herkunftsländer reisen können oder dürfen. Nichtsdestotrotz kann eine gewisse Verbundenheit bzw. ein Zugehörigkeitsgefühl mit Traditionen und kulturellen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster der Herkunftsländer aufrechterhalten werden. Auch die Möglichkeit von Transmigration in der ferneren Zukunft soll nicht ausgeschlossen werden.

Österreich steht für die Autor_innen aber nicht nur für Vielfaltigkeit, sondern verfügt auch über folgende wesentliche Charakteristika.

Das Herzstück des Materials ist das Wertefundament, das alle Menschen in Österreich teilen sollen. Auch die Flüchtenden sollen diese Werte annehmen und leben, das ist auch das offizielle Ziel der Lernunterlage und der Kurse selbst. Die grundlegenden Werte beziehen sich auf Freiheit, Gleichheit und Sicherheit. Hier nur einige Beispiele dafür:

„In Österreich haben alle Menschen die persönliche Freiheit, über die Gestaltung ihres Lebens selbst zu bestimmen.“ (ÖIF 2016:55)

„Die Würde eines Menschen ist unabhängig von Geschlecht, Alter, Bildung, Religion, Herkunft oder Aussehen.“ (S.53)

„Der Staat schützt das Leben aller Menschen. Die Polizei, das Militär und andere staatliche Organisationen sind keine Gefahr für die rechtschaffenen Bürgerinnen und Bürger. Sie müssen zu jeder Zeit unser Leben schützen. Das ist ihre Aufgabe. Kein Mensch in Österreich muss daher um sein Leben fürchten.“ (ebd.)

Österreich wird also als ein Land dargestellt, in dem alle Menschen frei und sicher leben können. „Jeder einzelne Mensch [ist] gleich viel wert“ (S. 53), daher müssen alle Menschen gleichermaßen respektiert werden und dürfen nicht diskriminiert werden. Als besonders wichtige Art von Gleichheit wird die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau angesehen. Fast in jedem Kapitel wird gesondert darauf hingewiesen (S. 8,22f,28f,32,36,40). Diskriminierung aufgrund von Herkunft oder Religion, mit der Flüchtlinge wohl eher konfrontiert sind, wird hingegen nicht eigens behandelt. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es nicht darum geht den Flüchtlingen zu versichern, dass sie hier nicht diskriminiert werden, sondern es wird mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass sie hier (Frauen) nicht diskriminieren dürfen.

Ein zusätzliches wichtiges Thema, auf das immer wieder hingewiesen wird, ist Solidarität. Damit ist ein Zusammenhalt der gesamten Bevölkerung Österreichs durch staatliche Systeme gemeint. Es wird als besonders wichtig erachtet arbeiten zu gehen und Steuern und Abgaben zu zahlen.

„Dieses staatliche System funktioniert nur, wenn alle, die arbeiten können, auch arbeiten und Geld in das System einzahlen.“ (ÖIF 2016:33)

Dieser Gedanke bzw. diese Aufforderung wird immer wieder aufgenommen und als Grundlage für verschiedene staatliche Systeme charakterisiert, so bspw. für das Bildungssystem (S.22, 56), das Gesundheitssystem (S. 40) und das Pensionssystem (S. 56). Solidarität wird als zentraler Wert für die österreichische Gesellschaft gesehen. Sie ist verbunden mit der Identität des Staates selbst. Österreich wird in der Broschüre als „Soziale Marktwirtschaft“ (S. 32) bezeichnet. Das Selbstverständnis Österreichs ist eng verbunden mit dem Sozialstaat, der durch Solidarität (also Steuern und Abgaben) ein gewisses Level an Freiheit (z.B. durch Bildung) und persönlicher Sicherheit (z.B. durch die Mindestsicherung) garantiert. Der Staat Österreich versteht sich als demokratisch und alle staatlichen Abläufe sind geregelt. Generell werden

staatliche Systeme, Organisationen und staatliche Organe als qualitativ hochwertig und kaum verbesserungswürdig gesehen.

„Österreich bemüht sich, den wirtschaftlichen und sozialen Standard zu halten und – wo möglich – sogar zu verbessern.“ (S. 32)

Aufgrund dieser Werte und Standards sollen alle Menschen in Österreich „gleiche und gerechte Chancen“ haben (S32). Dies gilt für den Arbeitsmarkt, das Bildungssystem, u.ä. Auch wenn die Broschüre immer wieder auf diese Chancengleichheit hinweist, werden genauso auch Bedingungen für die Chancengleichheit gestellt. Diese sind vor allem Leistung und Bildung. So wird schon in den einführenden Worten auf drei wesentliche Maßnahmen hingewiesen, die unerlässlich sind für ein Leben in Österreich. Zunächst ist dies das Beherrschen der deutschen Sprache. Denn „die Staatssprache in Österreich ist Deutsch. Das bedeutet, dass man Deutsch im Umgang mit anderen verwendet.“ Das Deutsche wird hier als einzige legitime Sprache verstanden, die in allen Lebensbereichen gesprochen werden muss. Die zweite Maßnahme hat das Ziel in den Arbeitsmarkt einzusteigen bzw. im Sinne der Solidarität Steuern zu zahlen. Schließlich sollen besonders die Grund- und Menschenrechte respektiert werden, aber auch das österreichische Gesetz und darüber hinaus bestimmte „Regeln“ des Zusammenlebens (S. 10f).

Das Bild über die österreichische Gesellschaft und den österreichischen Staat wird im Allgemeinen nicht hinterfragt. Auch die Werte, die von den Flüchtenden verstanden, respektiert und mitgetragen werden sollen, werden nicht in Frage gestellt (S.10). Dies mag damit zu tun haben, dass sie sich größtenteils auf die Grund- und Menschenrechte berufen und somit weltweite Gültigkeit beanspruchen. Auch wenn ich mich hier nicht in ideologischer Weise von diesen Werten distanzieren möchte – sie haben sicher zu einem besseren Miteinander beigetragen und viele Ungerechtigkeiten beseitigt – so soll doch darauf hingewiesen werden, dass diese Werte in einer hegemonialen Weise auf weite Teile der Welt übertragen wurden und sie durch postkoloniale Herrschaftsverhältnisse legitimiert werden. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass die Grund- und Menschenrechte in einem historischen Prozess erarbeitet werden mussten, ihr moralischer Wert sowie ihre gegenwärtige universale Gültigkeit wird aber dennoch nicht in Frage gestellt. Ähnliches gilt auch für die spezifisch österreichischen Gesetze. Das Zustandekommen von Gesetzen

wird allerdings in der Lernunterlage erklärt und somit begründet. Es wird auch darauf hingewiesen, dass österreichische Staatsbürger_innen und auch andere Menschen, die in Österreich leben an der Demokratie und dem Gesetzgebungsprozess teilhaben können und sollen (S. 58). Wenn Österreich also als „Projekt“ (S.11) gesehen wird, so ist es theoretisch auch möglich die Gesetze, ja vielleicht sogar die Grundwerte, zu verändern. Dies erkennen die Autor_innen und befürworten ein Mitwirken aller Menschen in Österreich an diesem „Projekt“ (ebd.). Wir können hier von einer Dekonstruktion des starren Bildes der österreichischen Gesellschaft und Kultur ausgehen. Denn es wird immer wieder erwähnt, dass alle Menschen ihr Leben frei gestalten können, solange sie die Gesetze befolgen.

„Sie entscheiden im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten zum Beispiel selbst über ihren Beruf, ihre Religion, ihre Meinung, ihren Wohnort, ihr Familienleben, ihr Studium usw.“ (S.55)

„Jeder Mensch kann in Österreich das eigene Leben (Glauben, Tradition, Interessen, Sexualität) so leben, wie er [sic] das möchte. Aber er [sic] darf nicht gegen das Gesetz verstoßen.“ (S.63)

„Jeder kann leben, wie er [sic] will. Aber nur, solange es nicht vom Gesetz verboten ist.“ (S.64)

Hält man sich also an die Grund- und Menschenrechte und an die Gesetze in Österreich, so sollte einem freien und sicheren Leben in Österreich nichts mehr im Wege stehen. Allerdings möchte ich hier noch eine Beobachtung anführen, die das gesamte untersuchte Material betrifft. Die angegebenen Grundwerte und Prinzipien auf denen die österreichische Gesellschaft basiert, werden in einer idealisierten Weise dargestellt. Ihre Nichteinhaltung in der Realität wird nur selten angesprochen:

„Wer sich nicht an die Gesetze hält, kann eine Strafe bekommen oder muss mit einer anderen rechtlichen Konsequenz rechnen.“ (S.53)

„Das Gesetz kann etwas erlauben oder verbieten, was mir persönlich nicht gefällt, oder was gegen meine religiöse oder kulturelle Meinung ist. Trotzdem gilt in Österreich immer das Gesetz.“ (S. 55)

„In Österreich ist die Selbstjustiz verboten. Man darf eine andere Person nicht selbst bestrafen, wenn sie gegen das Gesetz verstoßen hat.“ (S.61)

„Wer glaubt, dass eine Behörde oder eine Privatperson Rechte verletzt hat, kann zu einem Gericht gehen. Die Gerichte kontrollieren, ob die Behörde das Gesetz eingehalten hat. Gerichte können auch bestimmte Streitigkeiten zwischen Privatpersonen entscheiden.“ (S.60)

Wenn wir davon ausgehen, dass sich das Material an Flüchtende richtet, dann können die ersten drei Zitate so aufgefasst werden, dass man die Flüchtenden darüber informieren muss sich an die Gesetze zu halten und die Konsequenzen eines Verstoßes erläutern muss. Nur das letzte Zitat spricht eine Situation an, in der die Flüchtenden Opfer einer Ungerechtigkeit sind. Es wird also impliziert, dass das Einhalten der Gesetze der Normalzustand in Österreich ist. In der Realität wird diese Aussage jedoch nicht standhalten können.

Die idealisierte Darstellung von Prinzipien und Werten und ihre Diskrepanz gegenüber der Realität wird noch deutlicher, wenn wir uns dem Thema Diskriminierung zuwenden. Denn obwohl die gesetzlichen Regelungen bspw. am Arbeitsmarkt jegliche Diskriminierung verbieten, kommt es im Alltag noch immer zu vielen Vorfällen (vgl. Zara - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit 2015). Die Lernunterlage stellt die Situation von Frauen in Bildung und Arbeitsmarkt als vollkommen gleichberechtigt dar und verschleiert somit patriarchale Machtverhältnisse in der Gesellschaft wie Gehaltsunterschiede oder die Gläserne Decke. Somit werden die herrschenden Machtverhältnisse nicht hinterfragt bzw. dekonstruiert.

Vielmehr kann man davon ausgehen, dass die dargestellten Werte und Normen als Zentrum der Gesellschaft gesehen werden, wie dies Nohl (2006:31ff) aufzeigt. Sie müssen – mit weiterem Bezug auf Nohl – von allen in Österreich lebenden Menschen akzeptiert und befolgt werden, da es sonst zu einer Destabilisierung der Gesellschaft kommen würde. Die vorliegende Lernunterlage kann also als Mittel zur Aufrechterhaltung dieser Werte und Normen gesehen werden. Die von den Flüchtenden geforderte Verinnerlichung der Werte verfolgt also das Ziel einer Legitimation der vorherrschenden Verhältnisse und reproduziert damit die dominanten Strukturen der österreichischen Gesellschaft.

Ist es aber dennoch möglich Verbundenheit mit mehr als einer nation-ethno-kulturellen Gruppe zu spüren? Werden in der Lernunterlage solche

Mehrfachzugehörigkeiten, die in der Migrationspädagogik ebenfalls als Charakteristikum einer Migrationsgesellschaft gesehen werden, anerkannt? Die Position der Autor_innen ist insofern klar, dass es Kontexte gibt, in denen Mehrfachzugehörigkeiten anerkannt werden, und Kontexte, in denen es unbedingt nötig ist die Werte der österreichischen Gesellschaft anzuerkennen. Grundsätzlich ist jede Lebensweise legitim, solange sie im Privaten ausgeübt wird und mit dem Gesetz konformgeht. Das heißt, dass Mehrfachzugehörigkeiten theoretisch möglich sind, wenn sie nicht in der Öffentlichkeit ausgeübt werden. Es werden jedoch auch für den privaten Bereich im Kapitel „Wohnen und Nachbarschaft“ und „Vielfalt des Zusammenlebens - kulturelle Integration“ viele Regeln aufgestellt, die darüber hinausgehen. Eine positive Darstellung von Mehrfachzugehörigkeiten kommt nur im Kapitel über Gesundheit vor. Dort heißt es:

„In Pflege- und Gesundheitsberufen etwa wird in Österreich immer wieder Personal gesucht und Mehrsprachigkeit kann darin von Vorteil sein.“ (S.40)

In nächsten Unterkapitel werden wir zusätzlich noch im Detail sehen, dass österreichische Kultur meist homogen dargestellt wird. Die Mehrheitsbevölkerung ist also nicht von Überlagerungen und Mehrfachzugehörigkeiten geprägt.

5.2 SO SIND DIE ANDEREN: HIERARCHISIERTE ZUGEHÖRIGKEITSORDNUNGEN

Während im vorherigen Unterkapitel der Blick genauer auf die Charakterisierung der österreichischen Gesellschaft durch die Expertengruppe gerichtet wurde, soll nun die Unterscheidungspraxis zwischen dem „Wir“ und dem „Nicht-Wir“ im Vordergrund stehen. Es soll die Praxis des Othering im Material beleuchtet werden und Zugehörigkeitsordnungen mit ihren hierarchisierenden Elementen behandelt werden.

Dazu lohnt es sich zunächst einmal einen Blick auf die Pronomen zu werfen, die in der Feinanalyse untersucht wurden. „Wir“ wird in der Lernunterlage zum einen dann verwendet, wenn Nicht-Migrationsandere gemeint sind. Häufig geschieht dies, wenn es um Handlungsweisen bzw. ungeschriebene Regeln geht.

„Wenn Sie uns auf Deutsch ansprechen, sehen wir das als Zeichen der Wertschätzung und freuen uns über das entgegengebrachte Vertrauen.“ (S.10)

„In Österreich erwarten wir, dass man Qualifikationen für den Beruf erwirbt und später mit einer Arbeit das eigene Leben finanziert.“

Auch wenn – wie oben schon festgehalten wurde – die österreichische Gesellschaft mitunter als Migrationsgesellschaft mit verschiedenen nationo-ethno-kulturellen Gruppen bezeichnet wird, so kommt es in bestimmten Bereichen des Materials zu einer starken Homogenisierung der österreichischen Lebensweise. Die Kultur wird als einheitlich und im Grunde statisch gesehen. Flüchtlinge sollen sich dieser dominanten Kultur zu einem gewissen Grad anpassen um eine erfolgreiche Integration sicherzustellen. Besonders wenn es sich um Verhaltensregeln handelt, wird im Material eine homogene Betrachtungsweise an den Tag gelegt. Deutlich wird dies vor allem in den Kapiteln „Wohnen und Nachbarschaft“ und „Vielfalt des Zusammenlebens – kulturelle Integration“. Die genannten Regeln der Nachbarschaft²⁰ respektive des Zusammenlebens gründen auf einer Verallgemeinerung der Lebensweisen in Österreich. Beispiele dafür sind:

„Müll muss man trennen.“ (S.48)

„Wenn man Nachbarinnen und Nachbarn im Garten, auf der Straße oder im Haus trifft, ist es respektvoll, wenn man sich grüßt oder kurz miteinander spricht.“ (S.49)

„In Österreich gibt man sich beim Begrüßen und beim Weggehen normalerweise die Hand. Auch wenn man neue Leute trifft, gibt man jeder Person einmal die Hand. Das ist höflich. Man schaut der Person dabei auch in die Augen.“ (S:68)

„Wenn man Freunde, Freundinnen und Bekannte in der Öffentlichkeit trifft, will man natürlich mit ihnen reden, lachen und diskutieren. Das ist ganz normal. Beim Reden und beim Telefonieren sollte man aber nicht zu laut sein. Man sollte auch nicht zu laut Musik (zum Beispiel am Smartphone) hören. Das könnte Menschen in der Nähe stören.“ (S.68)

²⁰ Ausnahmen sind hier m.E. die Regeln der Hausordnung (S47,48), da diese in offiziellen Dokumenten niedergeschrieben sind und ein Verstoß gegen diese Regeln rechtliche Konsequenzen haben könnte.

Auch wenn viele Menschen in Österreich sich nach diesen Richtlinien verhalten, können sie nicht verallgemeinert werden. Generalisierung und Homogenisierung dienen der Stabilisierung der Gesellschaft. Es werden weiters die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen der dominanten Kultur legitimiert. Wird eine Einheit von Territorium, Sprache und Kultur angenommen, so ist auch eine Konstruktion des Fremden, des Anderen nötig (vgl. Welsch 1999). Damit entsteht eine Grenze zwischen Migrationsanderen und Nicht-migrationsanderen.

Andererseits kann „Wir“ auch für alle Menschen, die in Österreich leben, stehen und schließt somit Migrationsandere, also auch die neu hinzugekommenen Flüchtlinge, mit ein. Diese Verwendung verweist auf die Herstellung von Verbundenheit (Mecheril 2014) mit Österreich und den Werten der österreichischen Gesellschaft. Es wird mehrmals darauf hingewiesen, dass alle „hier die gleichen Chancen“ (S.22) haben, am „gemeinsamen Projekt Österreich mitarbeiten“ (S. 11) sollen und dass Integration notwendig ist, „damit das Zusammenleben in unserer Gesellschaft weiterhin funktioniert“ (S. 9). Besonders erwähnenswert ist folgendes Zitat, das auf eine gemeinsame Zukunft verweist.

„Nur wenn möglichst viele Menschen in Österreich arbeiten gehen und Steuern und Abgaben zahlen, kann das Bildungssystem so gut bleiben, wie es ist. Dann können auch unsere Kinder von einer guten Bildung profitieren.“ (S.22)

Flüchtende selbst werden am Anfang der Lernunterlage, vor allem in den Vorworten und der Einführung, direkt mit „Sie“ angesprochen. Es werden Erwartungen an sie formuliert, aber sie werden auch willkommen geheißen und es wird ihnen Hilfe bei der Integration angeboten.

In den konkreten Kapiteln werden Flüchtende aber eher selten direkt angesprochen. Es wird ein sachlicher Stil verfolgt, der als Zeichen der Distanzierung gedeutet werden kann. Sehr häufig wird das Pronomen „man“ gebraucht. Dieses scheint nicht nur dem Zweck der Distanzierung zu dienen, sondern befördert auch die oben erwähnte Homogenisierung und die Regelmäßigkeit des Textes.

„In Österreich gibt man sich beim Begrüßen und beim Weggehen normalerweise die Hand. Auch wenn man neue Leute trifft, gibt man jeder

Person einmal die Hand. Das ist höflich. Man schaut der Person dabei auch in die Augen.“

In dieser Aussage steckt nicht nur eine verallgemeinerte Verhaltensregel (der Nicht-Migrationsanderen), sondern es wird auch implizit die Befolgung dieser Regel eingefordert. Letzteres wird bestätigt von der Einleitung der Passage, die da lautet: „Wenn man diese Gewohnheiten erkennt und lernt, können Missverständnisse nicht so leicht passieren.“ (S. 68) Das oft verwendete „man“ kann somit als doppeldeutig bezeichnet werden. Es meint gleichzeitig, aber in unterschiedlicher Weise, Migrationsandere (Aufforderung zu bestimmten Verhaltensweisen) und Nicht-Migrationsandere (Feststellung des Verhaltens und Homogenisierung).

Es soll hier auch erwähnt werden, dass die Autor_innen versuchen die Unterscheidung der österreichischen Bevölkerung in Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere zumindest formal aufzulösen. Deshalb wird meist nicht der Terminus „Österreicher_innen“ verwendet, der den Autor_innen womöglich zu unscharf war bzw. zu viele Menschen (mit Migrationshintergrund) ausschloss. Stattdessen finden sich Formulierungen wie „in Österreich“ (S.10) oder „die österreichische Gesellschaft“ (ebd). Dieser Versuch einer Dekonstruktion des „Othering“-Prozesses kann sicher als positiv bewertet werden.

Flüchtende werden also nicht explizit als „Andere“ bezeichnet, aber durch die Auswahl bestimmter Prinzipien und Regeln für die Lernunterlage, kann davon ausgegangen werden, dass die Autor_innen in diesen Aspekten ein Zusammentreffen unterschiedlicher Handlungs- oder Denkmuster befürchten. Besondere Deutlichkeit erfährt diese Strategie in der Darlegung von Hausordnungspunkten (S. 47,48) im Kapitel „Wohnen und Nachbarschaft“. Hausordnungen umfassen standardmäßig viele Hausregeln, von denen hier aber nur bestimmte Regeln angesprochen werden. Meines Erachtens zeichnen sich in der Auswahl dieser Regeln Merkmale des Orientalismus ab und es werden Stereotype über den Orient weitertransportiert. Dass Flüchtende in erster Linie mit dem Orient und dem Islam in Verbindung gebracht werden, ist zunächst darauf zurückzuführen, dass in den letzten Jahren viele Flüchtende aus dem Raum kommen, der in westlicher Tradition als „Orient“ bezeichnet werden kann. Des Weiteren werden Flüchtende in der Broschüre als kulturell und religiös Andere hergestellt.

„Im Rahmen unserer Gesetze und unseres Wertefundaments können Sie in Österreich Ihr Leben frei gestalten und Ihren religiösen, kulturellen oder ideellen Überzeugungen nachgehen.“ (S. 4)

„Das Gesetz kann etwas erlauben oder verbieten, was mir persönlich nicht gefällt, oder was gegen meine religiöse oder kulturelle Meinung ist.“(S.29)

„Die Gesellschaft in Österreich ist nicht getrennt in ‚Gläubige‘ oder ‚Ungläubige‘.“ (S.65)

Das dritte Zitat gibt den Hinweis auf den Islam als Religion der Flüchtenden, denn im deutschsprachigen Raum (und im Westen allgemein) wird die Vorstellung und der Begriff „Ungläubige“ mit dem Islam in Verbindung gebracht²¹. Es wird den „Anderen“ damit auch ein stärkerer Bezug zum Religiösen unterstellt. Wenn erklärt wird, dass in Österreich die Unterscheidung „Gläubige-Ungläubige“ nicht legitim ist und einige Absätze davor der österreichische Staat als von jeglicher Religion losgelöst dargestellt wird, so unterstreicht dies das Bild des rationalen Westens gegenüber dem religiösen Orient, wo – so könnte man logisch aus dem obigen Zitat ableiten – die Gesellschaft in „Gläubige“ und „Ungläubige“ getrennt ist.

Die aus Hausordnungen hervorgehobenen Regeln bedienen also gängige Klischees über den Orient und ordnen sich somit in einen postkolonialen hegemonialen Diskurs ein. Durch die Fokussierung auf Ruhe bzw. Lärm werden Flüchtende implizit als besonders laut charakterisiert.

„Nach 22:00 Uhr darf man nicht laut fernsehen oder Musik hören. Das könnte die Nachbarn stören. Wenn das nicht eingehalten wird, kann auch die Polizei gerufen werden.“ (S. 47)

„Wenn man Freunde, Freundinnen und Bekannte in der Öffentlichkeit trifft, will man natürlich mit ihnen reden, lachen und diskutieren. Das ist ganz normal. Beim Reden und beim Telefonieren sollte man aber nicht zu laut sein. Man sollte auch nicht zu laut Musik (zum Beispiel am Smartphone) hören. Das könnte Menschen in der Nähe stören.“ (S.68)

²¹ Eine Eingabe des Wortes „ungläubig“ in Google ergab (nach den allgemeineren Wikipedia-Einträgen) eine starke Referenz auf den Islam. Fast alle der angezeigten Webseiten hatten das Wort Islam, Muslime oder Koran in ihrem Namen.

„Man soll immer daran denken, dass sich viele Patientinnen und Patienten im Krankenhaus Ruhe wünschen und diese brauchen. Oft fühlen sie sich gestört, wenn viele Personen zur gleichen Uhrzeit zu Besuch kommen.“ (S. 42)

„In Österreich gibt es Ruhezeiten und die Nachtruhe. Während dieser Zeiten ist es nicht erlaubt, die anderen Menschen mit lauten Aktivitäten zu stören.“ (S.48)

Ebenso wird den Flüchtenden unterstellt sie seien unsauber bzw. unordentlich. Dadurch, dass die Regeln der Sauberkeit und Ordentlichkeit hervorgehoben werden, wird unmerklich ein Defizit dieser Eigenschaften angenommen.

„Manche Bereiche in der Wohnanlage sind allgemeine Bereiche, also für alle Personen da (z.B. das Stiegenhaus, der Dachboden, der Hof usw.). Man sollte immer auch an die anderen Bewohnerinnen und Bewohner denken und diese Bereiche sauber halten.“ (S. 47)

„In Österreich muss der öffentliche Raum von allen sauber gehalten werden und darf nicht verunreinigt werden.“ (S. 48)

„Es gibt Plätze, die sind für alle Menschen da: Parks, Straßen, öffentliche Verkehrsmittel. Diese Plätze sollte man immer sauber halten und keinen Schmutz zurücklassen.“ (S.69)

Ein weit verbreitetes Vorurteil gegenüber Migrant_innen generell, aber orientalischen Migrant_innen im Besonderen ist, die Unterstellung sie wollten nicht arbeiten. Der immer wiederkehrende Hinweis auf die Wichtigkeit von Solidarität im Sozialsystem und die Notwendigkeit eine Arbeit zu haben bestätigt ein anderes orientalistisches Stereotyp, das der Faulheit.

„Nur wenn möglichst viele Menschen in Österreich arbeiten gehen und Steuern und Abgaben zahlen, kann das Bildungssystem so gut bleiben, wie es ist. Dann können auch unsere Kinder von einer guten Bildung profitieren.“ (S.22)

„In Österreich erwarten wir, dass man Qualifikationen für den Beruf erwirbt und später mit einer Arbeit das eigene Leben finanziert.“

Dass soziale Systeme in anderen Ländern anders funktionieren (das Sozialsystem in Österreich ist auch im europäischen Vergleich anders) mag als Grund für die Erklärung dieses Mechanismus dienen, erscheint mir aber keineswegs als Legitimation für eine wiederholte Betonung, dass es notwendig sei eine Arbeit zu haben.

Immer wieder betont wird auch die Gleichstellung der Frauen in Österreich. Damit wird gleichzeitig die Unterdrückung von Frauen in den Kulturen und Herkunftsländern der Flüchtenden angenommen. Besonders markant zeigt sich das an einer Stelle im Kapitel „Sprache und Bildung“, wo nicht nur auf Frauenfeindlichkeit hingewiesen wird, sondern auch die oben erwähnte Religiositätsvermutung hineinspielt:

„Das bedeutet natürlich auch, dass Mädchen und Buben alle Schulfächer besuchen müssen (zum Beispiel Mathematik, Deutsch, aber auch Sportunterricht). Eine Ausnahme ist der Religionsunterricht. Diesen kann man nach der Religion des Kindes wählen. Religiöse oder kulturelle Überzeugungen der Eltern sind aber kein Grund, um Kindern die Teilnahme an Schulfächern und Schulaktivitäten zu verbieten (zum Beispiel Schwimmunterricht im Rahmen des Sportunterrichts).“ (S. 28,29)

Die Flüchtenden sollen sich also auch, wenn es um den Schulunterricht und Gleichberechtigung zwischen Mädchen und Buben geht von ihren religiösen oder kulturellen Überzeugungen trennen, obwohl ihnen die Freiheit ihre Religion und Tradition zu leben zuvor garantiert wurde. Flüchtende Männer werden – den Gedanken der Gleichberechtigung weiterführend – als Patriarchen dargestellt wie die folgende Passage zeigt:

„Verheiratete Männer sind auch nicht das „Familienoberhaupt“. Das bedeutet, dass der Mann nicht alleine entscheiden darf, was die einzelnen Familienmitglieder tun oder nicht tun dürfen. Die Entscheidungen von erwachsenen Familienmitgliedern (der eigenen Frau, der Mutter etc.) sind zu respektieren.“ (S.54)

Die hier gezeigten Charakteristika decken sich mit den in der Literatur dargestellten Stereotypen des Orientalismus (Markom/Weinhäupl 2007; Schulze 2007). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Flüchtenden nicht nur als Migrationsandere, sondern als spezifisch orientalische Andere verstanden werden. Dazu kommt in der gegenwärtigen Diskussion auch der als radikal dargestellten islamischen Religiosität besondere differenzierende Bedeutung zu. Die unterschiedliche Sicht auf Religion macht die Differenz zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“, zwischen Orient und Okzident noch größer. Die vermeintliche Verbindung von Islam und Terrorismus sowie die im Theorieteil angesprochene spezifisch österreichische Sichtweise auf den Orient als Aggressor (Gingrich 1999) sind verantwortlich für ein weiteres Vorurteil, das durch die Lernunterlage bedient wird. Die orientalischen „Anderen“ sind scheinbar gewaltbereit und kriminell. Hier nur zwei Beispiele:

„Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sowie andere Familienmitglieder ist strengstens verboten und wird bestraft.“ (S. 54)

„In Österreich ist die Selbstjustiz verboten. Man darf eine andere Person nicht selbst bestrafen, wenn sie gegen das Gesetz verstoßen hat.“
(S. 61)

Schlussfolgernd kann also gesagt werden, dass die Lernunterlage die Darstellung von Flüchtenden als „Andere“ unterstützt und dafür orientalistische Stereotype verwendet. Die Unterschiede drücken Machtverhältnisse aus. Da die Lernunterlage aus einer hegemonialen Diskursposition heraus operiert, kann davon ausgegangen werden, dass die von den Autor_innen gemachten Unterschiede auch hierarchisierend sind.

Zu Beginn der Lernunterlage wird knapp eine progressive Entwicklung der gegenwärtig gültigen Werte, Prinzipien und Rechte in Österreich nachgezeichnet.

„Auch in Österreich waren die Menschen nicht immer frei und sicher. Es war ein langer Weg zu diesen Rechten, die hart erkämpft wurden.“
(S.9)

Bestätigt wird der positive Wert von Freiheit und Sicherheit mit der Aufforderung: „Aber wir müssen trotzdem weiterhin dafür arbeiten, dass das so bleibt“ (ebd.). Einige Prinzipien wie die Grund- und Menschenrechte werden also als absolut höherstehend gesehen. Dies wurde im vorherigen Unterkapitel schon angesprochen. Die oben ausgeführten Charakteristika „der Orientalen“ werden mit Verweis auf CastroVarela (2005) und Markom/Weinhäupl (2007) als den Werten des hegemonialen Westens unterlegen angesehen.

Andere Regeln aber erscheinen nur im gegebenen Kontext hierarchisch höhergestellt. So kann z.B. davon ausgegangen werden, dass Sprachen (zumindest im untersuchten Material) kein allgemeiner Wert zugemessen werden, sondern dass sie nur in einem bestimmten Territorium notwendig sind und damit hierarchisch über anderen Sprachen liegen. So führt die Lernunterlage aus:

„Die Staatssprache in Österreich ist Deutsch. Das bedeutet, dass man Deutsch im Umgang mit anderen verwendet.“ (S. 23)

„Deutsch ist immer wichtig, besonders natürlich auch dort, wo es um die Gesundheit geht. Man muss Ärztinnen und Ärzten immer genau sagen können, welche Beschwerden man hat. Nur so können sie richtig helfen.“ (S. 40)

Diese Beschränkung auf ein Territorium besteht zum Teil auch für Gesetze und die schon erwähnten Regeln des Zusammenlebens. Das heißt, diese Regeln sind nicht absolut besser, sondern nur hier in diesem Kontext, in diesem Land. Es wird also von einer Einheit von Territorium, Sprache und Kultur ausgegangen, die durch Flucht bedroht wird, und nur durch die Anpassung der Flüchtenden wieder stabilisiert werden kann. Wir sehen hier einen direkten Bezug zum Integrationsdispositiv von Mecheril (2011) Wenn man also in Österreich leben will, muss man sich an bestimmte Regeln bzw. Handlungsweisen halten.

„In Österreich gibt es vielleicht andere Regeln, wie die Leute miteinander umgehen, als in dem Land, aus dem Sie kommen. Wer nach Österreich zuwandert, muss diese Regeln befolgen, auch wenn sie ungewohnt sind. Sie können dabei immer Menschen fragen, die schon länger hier leben. Man hilft Ihnen bestimmt gerne.“ (S.11)

Die Legitimierung dieser hegemonialen Denk-, Sprech- und Handlungsweisen erfolgt (wie in obigem Zitat gut zu sehen ist) oft nicht durch Erklärung oder Argumentation, sondern durch die Annahme der Objektivität dieser österreichischen Verhaltensweisen. Diese Annahme schätze ich als besonders gefährlich ein, da kein Verweis auf Quellen gegeben wird. Die Regeln des Zusammenlebens und des Handelns, die die Flüchtenden lernen und befolgen sollen, werden also als gegebene Tatsachen angenommen, ohne dass ein Nachweis ihrer Gültigkeit erbracht wird. Die Legitimierung ist somit stark mit der Autorität der Lernunterlage – als von staatlichen Organisationen herausgegeben und von einem Expertenrat verfasst – verbunden. Die Autor_innen werden somit zum Sprachrohr aller Österreicher_innen und beanspruchen Macht darüber was in Österreich als normal gilt. In einem zweiten Schritt werden die Regeln und Verhaltensweisen damit gerechtfertigt, dass ihre Einhaltung positive Konsequenzen für die Flüchtenden haben wird. Wir können hier also von einer instrumentellen Integration (Nohl 2006), oder von habitueller Wirksamkeit (Mecheril 2014) sprechen, die den Flüchtenden Werkzeuge in die Hand geben will um sich in den gegebenen Strukturen möglichst gut behaupten zu können. Positive Folgen können sehr plausibel und eindeutig dargestellt sein, wie in folgendem Beispiel:

„Die Staatssprache in Österreich ist Deutsch. Das bedeutet, dass man Deutsch im Umgang mit anderen verwendet. Deutsch braucht man vor allem auch im öffentlichen Bereich (z.B. in der Schule, beim Arzt und auf Behörden). Deshalb ist es sehr wichtig, schnell und gut Deutsch zu lernen.“ (S.23)

Das Versprechen positive Konsequenzen nach sich zu ziehen kann aber auch weniger greifbar sein, so z.B. die Aussicht auf ein gutes Zusammenleben durch Einhaltung der Hausordnung und anderen Regeln des Zusammenlebens oder die Vermeidung von Missverständnissen.

„In einer Wohnanlage leben viele unterschiedliche Menschen zusammen. Jeder muss mithelfen, damit das Zusammenleben funktioniert. Ein gutes Zusammenleben ist nur dann möglich, wenn man Rücksicht auf die Nachbarn nimmt und sie mit Respekt behandelt.“ (S.46)

„Wenn man diese Gewohnheiten erkennt und lernt, können Missverständnisse nicht so leicht passieren.“ (S.68)

Ein gutes Zusammenleben ohne Missverständnisse wird also als positive Folge der Anpassungsleistung der Flüchtenden gesehen. Dabei wird aber der Tatsache, dass die Flüchtenden es nicht alleine in der Hand haben, ob das Zusammenleben funktioniert, nicht Rechnung getragen. Die Verhaltensweisen anderer Beteiligter können einem guten Zusammenleben im Wege stehen (Diskriminierung, wenig Offenheit).

5.3 SIE SOLLEN: ZWISCHEN ANERKENNUNG UND PATERNALISMUS

Als drittes wichtiges Element der Migrationspädagogik möchte ich die Anerkennung der Flüchtenden bzw. ihrer Handlungsfähigkeit näher beleuchten. Damit in Zusammenhang steht die Frage, inwiefern die Flüchtenden paternalistisch behandelt werden. Wie im Theorieteil schon angesprochen ist es für die wahre Anerkennung von Personen notwendig, ihren kulturellen und sozialen Hintergrund ebenfalls anzuerkennen (Mecheril 2004).

Im untersuchten Material stoßen wir hier auf einige markante Widersprüche. Die zugrundeliegende Ungereimtheit besteht m.E. zwischen der behaupteten und der tatsächlichen Diskursposition, also dem, was die Autor_innen explizit in der Lernunterlage behaupten und eher versteckten Aussagen im Text, die größtenteils ein anderes Bild zeichnen und den hegemonialen Integrationsdiskurs stützen. Wie oben schon erwähnt wurde vermittelt die Lernunterlage, dass sie verschiedene Kulturen wertschätzt bzw. Österreich als „multikulturelle“ Gesellschaft sieht und andere Lebensweisen anerkennt. Die Wertschätzung anderer Kulturen oder Lebensweisen wird aber gleichzeitig ins Private zurückgedrängt.

„In Österreich kann jeder Mensch so leben, wie er [sic] leben möchte. Jeder Mensch hat einen anderen Plan vom Leben, weil jeder Mensch anders ist. Jede Frau und jeder Mann kann einen eigenen persönlichen Glauben haben und die eigenen kulturellen Traditionen leben. Und jede Frau und jeder Mann kann persönliche und individuelle Interessen haben und leben. Der Staat schützt diese individuelle Freiheit von jedem Menschen. Aber wichtig ist: Diese Freiheit haben alle Menschen nur im Rahmen der Gesetze. Niemand darf dabei gegen das Gesetz handeln! Jeder kann leben, wie er [sic] will. Aber nur, solange es nicht vom Gesetz verboten ist.

Wir Menschen müssen Vielfalt respektieren. Alle müssen es respektieren, wenn ein anderer Mensch eine andere religiöse, kulturelle oder moralische Idee für das eigene Leben hat, auch wenn uns diese Lebensweise nicht gefällt.“ (S.63f)

„Das bedeutet, dass man Deutsch im Umgang mit anderen verwendet. Deutsch braucht man vor allem auch im öffentlichen Bereich (z.B. in der Schule, beim Arzt und auf Behörden).“ (S.23)

„Religiöse oder kulturelle Überzeugungen der Eltern sind aber kein Grund, um Kindern die Teilnahme an Schulfächern und Schulaktivitäten zu verbieten (zum Beispiel Schwimmunterricht im Rahmen des Sportunterrichts).“ (S.29)

Eine Ausnahme bildet der Religionsunterricht in Schulen. Hier kann Glaube und Tradition in die Öffentlichkeit getragen werden.

„Eine Ausnahme ist der Religionsunterricht. Diesen kann man nach der Religion des Kindes wählen“ (S.29)

Soweit zur offiziellen Position der Autor_innen. Besonders in den Kapiteln „Sprache und Bildung“, „Wohnen und Nachbarschaft“ und „Vielfalt des Zusammenlebens- Kulturelle Integration“ werden aber auch Vorschriften für den privaten Bereich gemacht. Es wird also eine stärkere Anpassung der Flüchtenden an die dominante Kultur gefordert.

Hier stoßen wir auf einen zweiten Widerspruch. Die dominante Kultur wird einerseits als heterogen dargestellt, andererseits aber auch homogenisiert. Dies ist allerdings nur ein Scheinwiderspruch. Die Heterogenität bezieht sich nur auf Nicht-Migrationsandere und nimmt Kultur als Differenzmerkmal aus. Alle Nicht-Migrationsanderen haben dieselbe natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und dieselbe Basis aufgrund derer sie von den Migrationsanderen verschieden sind. D.h. sie sind homogen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, aber heterogen wenn es um andere Differenzmerkmale (Alter, soziale Klasse, Sexualität, etc.) oder Lebensweisen geht. Das sieht man bspw.

daran, dass immer, wenn über die österreichische Bevölkerung gesprochen wird, von sogenannten Autochthonen ausgegangen wird.

„Das bedeutet, dass man Deutsch im Umgang mit anderen verwendet. Deutsch braucht man vor allem auch im öffentlichen Bereich (z.B. in der Schule, beim Arzt und auf Behörden).“ (S.23)

Die Möglichkeit eine andere Sprache als Deutsch mit Menschen in Österreich zu sprechen wird gar nicht erst in Betracht gezogen. Österreicher_innen mit anderer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit werden also nicht eingeschlossen. Dafür gibt es nur eine Stelle im Material, die als Ausnahme gesehen werden kann.

„Die Ärztinnen und Ärzte und alle anderen Menschen, die im Gesundheitsbereich arbeiten, haben diesen Beruf wegen ihrer guten Qualifikation bekommen. Ob es Frauen oder Männer sind oder welche Religion sie haben, ist nicht wichtig. Patientinnen und Patienten haben sie deshalb mit Respekt zu behandeln.“ (S.40)

Heterogenität wird also vor allem dann als positiv bzw. als selbstverständlich erachtet, wenn sie sich auf Nicht-Migrationsandere bezieht. Dies kann bspw. durch die eingefügten Aufforderungen an die Leser_innen, also die Flüchtenden, belegt werden. Neben dem oben angeführten Zitat, gehört hier auch die wiederkehrende Beschäftigung mit der Gleichberechtigung von Mann und Frau herein. Beide Geschlechter sollen gleichermaßen akzeptiert werden. Ein weiteres Beispiel sind die Ausführungen über Familie (S. 66), in denen viele verschiedene Arten von Lebensgemeinschaften als typisch für die österreichische Gesellschaft angesehen werden, nur die Großfamilie, die wohl den meisten Flüchtenden als Inbegriff von Familie dient, explizit als nicht zur österreichischen Kultur gehörig angegeben wird. Für die Flüchtenden heißt das nun, sie müssen die Heterogenität der Autochthonen akzeptieren. Das heißt aber nicht umgekehrt, dass sie akzeptiert werden. Auf S. 63 heißt es nicht: „Sie werden auf jeden Fall respektiert“, sondern:

„Alle müssen respektieren, dass ein anderer Mensch sein eigenes Leben selbst bestimmt und selbst so lebt, wie er leben möchte.“ (S. 63)

Ein weiteres Beispiel soll hier ein wenig ausführlicher dargestellt werden:

„[...] Mädchen und Buben alle Schulfächer besuchen müssen (zum Beispiel Mathematik, Deutsch, aber auch Sportunterricht). Eine Ausnahme ist der Religionsunterricht. Diesen kann man nach der Religion des Kindes wählen. Religiöse oder kulturelle Überzeugungen der Eltern sind aber kein Grund, um Kindern die Teilnahme an Schulfächern und Schulaktivitäten zu verbieten (zum Beispiel Schwimmunterricht im Rahmen des Sportunterrichts).“ (S 29)

Den Eltern wird hier wenig Spielraum gegeben. Sie müssen sich dem Schulsystem unterordnen. Ich muss hier betonen, dass mir die Gleichstellung von Mann und Frau natürlich ein großes Anliegen ist, jedoch sollte religiöse Sensitivität und Glaubensfreiheit nicht an den Rand gedrängt werden. In diesem Abschnitt werden religiöse und kulturelle Überzeugungen nicht anerkannt, obwohl dies in anderen Teilen der Broschüre ausdrücklich gefordert wird. Die Handlungsfähigkeit der Eltern wird beschnitten und es wird ihnen unterstellt nicht im besten Interesse ihres Kindes zu handeln. Gleichzeitig wird durch die Aufforderung zur Mitwirkung (S. 27f) am schulischen Leben der Kinder, ein Großteil der Verantwortung an die Eltern gegeben, auch wenn sie wenig persönliche und finanzielle Ressourcen haben, ihren Kindern beim Lernen zu helfen (wenig Wissen über das Schulsystem, Schwierigkeiten mit der Sprache, zu wenig Geld für Nachhilfestunden, etc.).

Eine andere Form der Nichtanerkennung von Kultur ist die Leistungsorientiertheit am Arbeitsmarkt und in der Bildung. Zunächst scheint eine Beurteilung aufgrund von Leistung besonders fair zu sein.

„Am österreichischen Arbeitsmarkt steht die Leistung im Vordergrund. Dabei ist es nicht wichtig, woher man kommt, welche Religion man hat oder wie alt man ist. Es ist auch nicht wichtig, welches Geschlecht man hat. Was zählt, ist nur der eigene Beitrag, den jede einzelne Frau und jeder einzelne Mann leistet.“ (S. 32)

So sollen für alle Menschen „stets gleiche und gerechte Chancen“ (S. 32) ermöglicht werden. Was aber nicht beachtet wird, ist, dass Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründen in den Arbeitsmarkt eintreten. Einerseits ist deshalb gerechte Chancengleichheit eine Illusion, andererseits verpassen Arbeitgeber_innen die Chance diese Unterschiede (verschiedene Zugänge, andere Sprachen, etc.) zu nützen, wie es bspw. der Diversity-Ansatz fordert (Benbrahim 2008). Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten vollkommen auszublenden führt also zu einer Art von struktureller Diskriminierung. Wenn über das Diskriminierungsverbot gesprochen wird, dann bezieht sich die Lernunterlage auf gesetzliche Regelungen, aber nicht auf die Praxis am Arbeitsmarkt. Sie vermittelt damit die Illusion eines diskriminierungsfreien, gerechten Arbeitsmarktes.

Wir sehen hier wieder die Verbannung der Kultur aus dem öffentlichen Bereich. Gleichheit am Arbeitsmarkt und vor dem Recht ist ein Basiswert der

österreichischen Gesellschaft. In diesem Fall werden also bestehende Unterschiede ausgeblendet. Unterschiedliche Kulturen werden also im Allgemeinen nicht anerkannt.

Auch wenn der natio-ethno-kulturelle Hintergrund der Flüchtenden im öffentlichen Bereich nicht anerkannt wird, kann festgestellt werden, dass die Flüchtenden als handlungsfähige Subjekte wahrgenommen werden. Dies hängt zunächst damit zusammen, dass eine Integrationsleistung vordergründig von ihnen erwartet wird. Die Flüchtenden sollen sich qualifizieren, arbeiten und Steuern zahlen und sich selbst versorgen. Dafür haben sie das Recht auf faire Chancen, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und sie mitzugestalten.

„Wir erwarten uns, dass Sie an den wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Prozessen in Österreich teilnehmen. Das geht nur dann, wenn Sie sich bilden, neue Qualifikationen erwerben und neue Dinge lernen. Sie müssen Ihre Qualifikationen dann in der österreichischen Arbeitswelt einsetzen. Nur so können Sie für sich und Ihre Familie sorgen – das ist unbedingt notwendig.“ (S. 8)

Es wird auch erwartet, dass die Flüchtenden Verantwortung für ihre Bildung, ihren finanziellen Unterhalt und für andere im Sinne von Solidarität übernehmen. Es wurde oben schon erwähnt, dass Eltern Mitwirkpflicht, also Verantwortung, für den schulischen Erfolg ihrer Kinder haben (S.27). Genauso liegt die Verantwortung des eigenen Bildungsweges (S. 26) und der eigenen Gesundheit (S.39) bei den Flüchtenden selbst. Ein großes Ziel der Integration ist es auch die Verantwortung für die eigene finanzielle Unabhängigkeit zu übernehmen und darüber hinaus in Solidarität mit anderen Verantwortung für die Erhaltung der Wirtschaft in Österreich zu tragen (S. 31ff).

Es wird jedoch auch eingeräumt, dass die Handlungsfähigkeit der Flüchtenden zu einem gewissen Teil eingeschränkt ist, da sie über bestimmte Regeln, Gesetze, Handlungsweisen informiert werden müssen. Nur wenn sie die Konsequenzen ihres Handelns abschätzen können, können sie vollkommen handlungsfähig sein (Thompson). Dies ist das offizielle Ziel der Lernunterlage, das wir auch als Integration bezeichnen können und womit wir uns ausführlicher beschäftigen sollten.

Im Vorwort von ÖIF-Geschäftsführer Franz Wolf werden die Ziele von Integration erläutert.

„Integration bedeutet dabei: a) Dialogfähigkeit durch die deutsche Sprache, b) Selbsterhaltungsfähigkeit durch Arbeit, c) Akzeptanz der

österreichischen Rechts- und Werteordnung sowie d) Respekt für verschiedene Lebensweisen.“ (S. 7)

Die Lernunterlage verfolgt also zum einen das Ziel einer habituellen Wirksamkeit (Mecheril 2014) (besonders im öffentlichen Raum), die durch das Erlernen der Sprache, das Erwerben von Qualifikationen und die Selbsterhaltung durch Arbeit erreicht werden kann. Das Einhalten bestimmter Verhaltensregeln im Umgang mit anderen Menschen in Österreich fällt m. E. ebenfalls in diese Kategorie.

Zum anderen wird auch versucht Verbundenheit (Mecheril 2014) mit der Republik Österreich herzustellen. Dies soll vornehmlich über Solidarität im Sinne eines Einzählens in den Steuertopf passieren. Aber auch das respektieren und leben der in der Lernunterlage angeführten Werte und der Gesetze kann als Bindung an die Gesellschaft in Österreich auf einer kulturellen Ebene gewertet werden.

Flüchtenden soll zunächst klargemacht werden wie wichtig es ist sich zu integrieren und welche Erwartungen ihnen entgegengebracht werden. Dafür werden in der Broschüre häufig paternalistische Strategien verwendet. Die Feinanalysen der Wortarten und Satzstrukturen haben ergeben, dass der Stil der Sprache zum Teil infantilisiert ist. Es werden vor allem simple Hauptsätze mit einer klaren Satzstruktur verwendet, wenige Adjektive und die Substantive werden oft wiederholt. Soweit kann die infantilisierende Sprache noch gerechtfertigt werden, denn

„[d]ie Inhalte der vorliegenden Lernunterlage sind sprachlich bewusst einfach gehalten. Dadurch soll sie auch für Flüchtlinge mit geringen Deutschkenntnissen verwendbar sein. Spezifische Details können folglich weniger differenziert abgebildet werden.“ (S.2)

Eine einfache Darstellung der Inhalte scheint im vorliegenden Kontext zweckmäßig und erweitert den Zugang der Flüchtenden zu wichtigen Informationen. Darauf zielt auch die Veröffentlichung der Lernunterlage in einigen wichtigen Sprachen der Herkunftsregionen der Flüchtenden ab.

Des Weiteren ergaben die Feinanalysen aber auch eine hohe Frequenz von Modalverben, insbesondere von „müssen“. Dies verweist auf eine Absolutheit der beschriebenen Handlungsmuster und auf eine erwartete Anpassungsleistung, zumindest in einem habituellen Rahmen. Verstärkt wird diese

Schlussfolgerung durch die relative Häufigkeit von Imperativformen bzw. von Quasi-Imperativen (müssen, nicht dürfen, es ist notwendig, etc.)

Diese sprachlichen Strategien, aber auch die Funktion der Broschüre, weisen auf Paternalismus (Thompson; AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik)hin.

Meines Erachtens ist die Lernunterlage einerseits tatsächlich paternalistisch, aber auch pseudopaternalistisch; sie verfolgt nicht nur einen Zweck. Die Autor_innen wollen den Flüchtenden die Integration erleichtern, indem sie ihnen möglichst viele (vermeintlich objektive) Informationen geben. Sie wollen Handlungsmuster vermitteln, die zu weniger Missverständnissen führen und einen reibungslosen Start in der österreichischen Gesellschaft garantieren. Die Angebote, die die Lernunterlage macht, sind weitgehend an der zukünftigen Autonomie der Flüchtenden interessiert. Bspw. Bildung oder die Möglichkeit der Selbstversorgung erweitern die Handlungsmöglichkeiten der Flüchtenden. Der Paternalismus erscheint zunächst also legitim. Da er sich aber an Erwachsene richtet, muss die Legitimität noch genauer überprüft werden. Ob die im untersuchten Material dargelegten Denk-, Sprech- und Handlungsmuster zu den gewünschten Ergebnissen (Qualifikationen und Arbeit, aber auch Anerkennung) führen, hängt auch von anderen Faktoren ab. Es kann aber grundsätzlich gesagt werden, dass das Material die österreichischen Gesellschaftsstrukturen als sehr geradlinig und idealistisch darstellt (dies wurde oben schon näher ausgeführt) und daher das Ziel „Autonomie“ nur schwer durch die angeführten Muster erreicht werden kann. Ist es legitim, mündige Menschen paternalistisch zu behandeln. Wenn wir davon ausgehen, dass die Flüchtenden zwar mündig sind, aber sie sich nicht völlig über die Konsequenzen ihres Verhaltens in der momentanen Situation in der sie sich befinden im Klaren sind, so können wir mit Einschränkung davon ausgehen, dass der hier angewandte Paternalismus legitim ist.

Gleichzeitig soll mit dieser Lernunterlage aber auch das momentane System aufrechterhalten werden, was auf Pseudopaternalismus hinweist. Der Erhalt des Sozialstaates (Bildungssystem, Gesundheitssystem, etc.) wird ausdrücklich als wünschenswertes Ziel angegeben. Aber genauso werden Grundregeln des Zusammenlebens in Österreich homogenisiert, absolut gestellt und

ihre Einhaltung gefordert. So soll der Status quo aufrechterhalten werden. Die Flüchtenden sollen sich entweder kulturell anpassen, oder ihre Kultur im Privaten belassen, so dass sie die momentane Gesellschaftsordnung nicht stören. Dass das System nicht gestört werden soll, kann auch im Kapitel „Wohnen und Nachbarschaft“ beobachtet werden. Die Flüchtenden werden dazu angehalten, Rücksicht auf andere zu nehmen. Die Regeln der Rücksichtnahme werden aber nicht als individuelle kommunikative Leistung dargestellt, sondern als Regeln, die auf den Handlungsmustern der Nicht-Migrationsanderen basieren, verallgemeinert. Der starke Gebrauch von Passivformen, vor allem wenn das Verhalten der Flüchtenden beschrieben werden soll, ist ein weiteres Indiz dafür, dass andere Lebensweisen als störend empfunden werden. Die Flüchtenden werden im Großteil der Lernunterlage weder direkt angesprochen, noch werden sie als grammatikalische Subjekte erwähnt. Diese Ausblendung der Flüchtenden weist auf diese Erfordernis des Nicht-Störens hin und darauf, dass sie die Regeln lernen müssen, wenn sie anerkannt werden wollen.

5.4 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Die österreichische Gesellschaft wird also als kulturell vielfältig betrachtet. Verschiedene Lebensweisen, Religionen und Kulturen bestehen nebeneinander. Überlagerungen oder Mehrfachzugehörigkeiten werden aber nur insofern anerkannt, als es ein gemeinsames Wertefundament aller in Österreich lebender Menschen geben muss. Diese Werte, Gesetze und Regeln müssen von allen eingehalten werden, darüber hinaus jedoch kann man so leben, wie man will. Die zentralen Werte der österreichischen Gesellschaft umfassen Freiheit, Gleichheit, Sicherheit und Solidarität. Im vorliegenden Material werden sie idealisiert dargestellt. Verstöße gegen diese Prinzipien werden ausgeblendet oder verschleiert (bspw. Diskriminierung von Frauen, Diskriminierung am Arbeitsmarkt).

Die Werte, Regeln, Normen oder Prinzipien werden aber in der Lernunterlage nicht oder nur unzureichend begründet. Es werden keine Quellen angegeben. Die vorgelegten Informationen werden von den Autor_innen ein-

fach als objektiv und wahr angenommen. Genauso werden positive Konsequenzen der Einhaltung dieser Prinzipien für die Flüchtenden unbegründet als wahr angenommen.

Die österreichische Kultur – also Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen – wird homogenisiert. Es wird also nur ein richtiges Verhalten aufgezeigt. Als Gegenstück zu dieser österreichischen Kultur werden die Flüchtenden als spezifisch orientalische Andere erzeugt. Die von ihnen mitgebrachten Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen werden sowohl allgemein denen des Westens untergeordnet erachtet, als auch im besonderen Kontext Österreich als hier nicht angemessen und somit minderwertig gesehen.

Andere Lebensentwürfe werden nur dann anerkannt, wenn sie in der Öffentlichkeit nicht sichtbar sind bzw. die öffentliche Ordnung nicht stören. Auch am Arbeitsmarkt wird kulturelle Vielfalt nicht anerkannt. Das Leistungsprinzip erscheint zunächst fair. Wenn aber alle Menschen, die ja verschiedene Voraussetzungen mitbringen, gleichbehandelt werden, kommt es zu Ungerechtigkeit.

Besonders anzumerken ist hier, dass zwar die Heterogenität der Nicht-Migrationsanderen positiv bewertet wird und von den Flüchtenden erwartet wird sie zu akzeptieren. Zugleich wird ihnen aber nicht dieselbe Anerkennung entgegengebracht.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Lernunterlage zunächst nicht darauf ausgerichtet ist, den Flüchtenden das Wissen zu vermitteln, das sie brauchen, damit es ihnen bessergeht, und sie emotional zu unterstützen (Dies wäre mit einem Fokus auf Sicherheit und Kommunikation bspw. möglich). Es geht vielmehr darum Wissen zu vermitteln, wie sich die Flüchtenden am besten in den gegebenen dominanten Strukturen zurechtfinden und sich so anpassen können, dass sie die Ordnungen nicht stören. Parallel dazu ergab die Auseinandersetzung mit dem Paternalismus, dass zwar einerseits Flüchtende bei ihrem Start in Österreich unterstützt werden sollen, andererseits aber der Paternalismus deshalb ausgeübt wird um die gegenwärtigen

Machtstrukturen zu stabilisieren und zu legitimieren. Dafür soll die Handlungsfähigkeit der Flüchtenden erweitert werden, was einer habituellen Wirksamkeit im spezifischen Kontext Österreich gleichkommt. Wichtig scheint auch die Herstellung von Verbundenheit mit Österreich zu sein. So wird bspw. auf eine gemeinsame Zukunft und Solidarität hingewiesen

6 CONCLUSIO

Wie kann also abschließend das Verhältnis der Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs „Mein Leben in Österreich“ zum migrationspädagogischen Ansatz bewertet werden? Die Analyse dieses Materials hat dazu einige zum Teil kontroverse Ergebnisse geliefert.

So kann zunächst gesagt werden, dass die österreichische Gesellschaft weitgehend als Migrationsgesellschaft wahrgenommen wird. Vielfältigkeit und das Zusammenleben verschiedener natio-ethno-kultureller Gruppen wird als positives Merkmal erachtet. Die Möglichkeit von Mehrfachzugehörigkeiten und Überlappungen wird nicht explizit dargestellt und kann so als eher unerwartet oder verleugnet gelten.

Die Ziele der Lernunterlage richten sich an Flüchtende. Es wird die Erwartung an sie gestellt, sich bestimmten Strukturen in Österreich anzupassen. Man kann also davon ausgehen, dass vor allem die Förderung der Flüchtenden und das Beseitigen ihrer sprachlichen und sozialisationsbedingten Defizite im Vordergrund steht. Diese Strategie wird seit den Anfängen der Ausländerpädagogik häufig weitergeführt. Die gesellschaftlichen Machtstrukturen werden also nicht infrage gestellt, sondern als allgemeingültige Tatsachen betrachtet (zumindest im gegebenen Kontext). Daraus folgt, dass gesellschaftliche Ordnungen reproduziert werden. Kommt es zu einer Störung der gesellschaftlichen Verhältnisse wie es das Konzept des Integrationsdispositiv ausführt, müssen sie verstärkt und wiederhergestellt werden. Dies geschieht in der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse durch Vermittlung von Informationen für eine bessere habituelle Wirksamkeit und durch die Herstellung von Verbundenheit mit der österreichischen Gesellschaft. Dabei kommt es zu einer Hierarchisierung zwischen den Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmustern der österreichischen Gesellschaftsordnung und den Ordnungen, die die Flüchtenden verinnerlicht haben. Die Hierarchie zeigt sich darin, dass andere Lebensweisen nicht oder nur teilweise anerkannt werden und der dominante Habitus bevorzugt wird.

Es wundert daher auch nicht, dass die Anerkennung der Handlungsfähigkeit und der Subjekthaftigkeit der Flüchtenden daran gebunden ist, die zentralen Werte und Prinzipien, aber auch Gesetze und zum Teil Regeln des Zusammenlebens, zu akzeptieren und danach zu leben.

Die geltenden Gesellschaftsstrukturen werden aber nicht immer als unveränderbar wahrgenommen. Wenn die Flüchtenden dazu aufgefordert werden am „Projekt Österreich“ mitzuarbeiten, dann zeigt dies eine grundsätzliche Offenheit für Veränderungen.

Es kann also zusammenfassend gesagt werden, dass die Lernunterlage als Strategie dient auf den Integrationsdispositiv zu antworten. Flüchtende werden zunächst als Andere markiert und diese Andersheit geht mit einer hierarchisch niedrigeren Position einher. Eine Legitimierung dieser Differenzierung wird mit Hilfe von Autorität und Paternalismus versucht.

Einige der Ansätze der Lernunterlage bewegen sich im weiteren Umfeld der Migrationspädagogik. So ist bspw. die Sicht auf Österreich als Migrationsgesellschaft ein Plädoyer für eine positiv bewertete natio-ethno-kulturell unterschiedliche Gesellschaft. Darüber hinaus wäre es aber sinnvoll die Regeln und Prinzipien des Zusammenlebens nicht als Tatsachen hinzustellen, sondern sie etwas mehr auszudifferenzieren. Dazu könnte es hilfreich sein, Statistiken und Studien heranzuziehen, die die sowohl natio-ethno-kulturelle Unterschiede, als auch andere Formen der Heterogenität der Gesellschaft berücksichtigen. Es ist unbedingt notwendig Quellen für die in der Lernunterlage dargestellten Behauptungen anzugeben. Zusätzlich wäre es wertvoll, Regeln des Zusammenlebens nicht nur als objektive Wahrheiten hinzustellen, sondern ihre Sinnhaftigkeit zu argumentieren. Dies konnte ich leider nur einmal ausmachen als es um Mülltrennung ging (S.49). Da dieses Verabsolutieren von Regeln oft auch zu Missverständnissen erst führen kann, könnte es fruchtbar sein, einen größeren Fokus auf Kommunikation mit Menschen verschiedenster Hintergründe zu legen. Damit meine ich, dass die Lernunterlage den Flüchtenden vermitteln sollte mit den Nachbar_innen, Pädagog_innen, Dienstleister_innen, etc. – im Sinne von Respekt und gegenseitiger Achtung – in einen Dialog zu treten und so die in der jeweiligen Situation (in der Nachbarschaft, in der Schule, im Krankenhaus) nötige Rücksichtnahme ausdiskutieren.

Ein weiterer Vorschlag für die Verbesserung der Unterlage wäre eine stärkere Auseinandersetzung mit den der Gesellschaft zugrundeliegenden Machtstrukturen. Dabei wäre es wahrscheinlich wenig zielführend gesellschaftliche Ordnungen vollkommen aufzulösen – das schlägt ja auch Mecheril (2004) vor, wenn er Bemühungen für eine bessere habituelle Wirksamkeit im vorgegebenen Kontext gutheißt – dennoch sollte eine grundsätzliche Diskussion über Werte und Regeln nicht von vorne herein abgelehnt werden. Meiner Meinung nach würde sich für eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Prinzipien das Thema Diskriminierung anbieten. Die idealisierte Darstellung bspw. des Arbeitsmarktes wird sich für die Flüchtenden bald als Illusion herausstellen. Es könnten diese Widersprüche zwischen Gesetz und Realität herausgearbeitet werden und stärker auf rechtliche Maßnahmen zur Bekämpfung von diskriminierenden Praktiken verwiesen werden.

Schließlich wäre es wünschenswert, wenn die Lernunterlage spezifischer auf die Situation von Flüchtenden eingehen würde. Die hier relevanten Themen Sicherheit, Berufsankennung, Freiheit und Menschenwürde könnten ausführlicher behandelt werden. So könnte man den Fokus auch weiter weg von der reinen Aufrechterhaltung der gegebenen Strukturen und Pseudopaternalismus, hin zu Maßnahmen, die den Flüchtenden mehr wahre Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsformen hervorbringen, „die weniger Macht über andere ausüben“ (Mecheril 2010c).

Um die tatsächlichen Auswirkungen der Lernunterlage auf die Integration von Flüchtenden in Österreich festzustellen, ist eine genauere qualitative Untersuchung durchzuführen, die im Umfang dieser Arbeit nicht erbracht werden konnte. Zusätzlich wäre es auch ertragreich, die Erwartungen, die von denselben Akteuren an die Nicht-Migrationsanderen gestellt werden, zu ergründen. Gibt es solche Erwartungen? Wie werden sie in die Realität umgesetzt? Und wie stehen sie in Zusammenhang mit den Erwartungen an die Flüchtenden? Ein größeres Unternehmen wäre es, alternative Materialien für die Orientierung in Österreich zu entwerfen, die sich stärker nach dem migrationspädagogischen Ansatz richten, und deren Wirkung mit der des vorliegenden Materials zu vergleichen. Da die Migrationspädagogik ein recht neues

Untersuchungsfeld darstellt, können viele neue Forschungsdesigns aus ihr hervorgehen und viele neue Erkenntnisse erworben werden. Auf jeden Fall wird die Auseinandersetzung der Migrationsforschung und im Speziellen der Migrationspädagogik mit der momentanen hochpolitisierten Situation um Flucht und Asyl einen neuen Zugang auf die Thematik eröffnen und möglicherweise das Zusammenleben von Menschen mit verschiedensten Zugehörigkeiten verbessern.

7 LITERATURVERZEICHNIS

AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik: Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. <http://www.diegaeste.de/gaeste/diegaeste-sayi2110.html>.

AMS: Informationen zur Ausländerbeschäftigung. Beschäftigung von AsylwerberInnen. http://www.ams.at/_docs/01_asylwerber.pdf (Abruf 25.4.2016).

Bauböck, R. (1996): »Nach Rasse und Sprache verschieden«. Migrationspolitik in Österreich Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. Wien.

Bauer, W. T.: Zuwanderung nach Österreich.

Benbrahim, K.: Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen. <https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen>.

BMEIA: Expertenrat. <https://www.bmeia.gv.at/integration/expertenrat/> (Abruf 21.4.2016).

BMEIA: Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten. <https://www.bmeia.gv.at/integration/integration-von-asylberechtigten-und-subsidiaer-schutzberechtigten/>.

BMEIA: Nationaler Aktionsplan für Integration. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/Bericht_zum_Nationalen_Aktionsplan.pdf.

Bundeskanzleramt: Staatsbürgerschaftsgesetz. StbG.

Castro Varela, M. d. M./Dhawan, N. (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript.

- Castro Varela, M. d. M./Dhawan, N. (2007): Orientalismus und postkoloniale Theorie. In: Attia, I. (Hrsg.) (2007): Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 31–44.
- Castro Varela, M. d. M./Mecheril, P. (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2010c): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 23–53.
- Conrad, S.: Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. <http://www.bpb.de/apuz/146971/kolonialismus-und-postkolonialismus?p=all>.
- Dirim, I.: "Wer will denn nicht handlungsfähig sein?". <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/inci-dirim-im-gespraech-wer-will-denn-nicht-handlungsfahig-sein/> (Abruf 25.4.2016).
- Expertenrat für Integration (2015): Integrationsbericht 2015. Bisher Erreichtes und Leitgedanken für die Zukunft. Wien.
- Fairclough, N./Mulderigg, J./Wodak, R. (2011): Critical Discourse Analysis. In: van Dijk, T. A. (Hrsg.) (2011): Discourse studies. A multidisciplinary introduction. 2. ed. London: Sage.
- Fassmann, H./Münz, R. (1996): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends und politische Reaktionen. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Foucault, M. (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005): Dits et Ecrits. Schriften 1-4. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gingrich, A. (1999): Österreichische Identitäten und Orientbilder: Eine ethnologische Kritik. In: Dostal, W. (Hrsg.) (1999): Wir und die Anderen. Islam, Literatur und Migration ; [Dokumentation des Symposions] ; [... Symposion "Wir und die Anderen. Islam, Literatur und Migration" ... im März 1998 in Wien]. Wien: WUV-Univ.-Verl., S. 29–35.

Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Marianne Krüger-Potratz. Opladen, Farmington Hills: Budrich.

help.gv.at. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/26/Seite.260000.html>.

help.gv.at. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/module?genetics.am=Content&p.contentid=10007.183237>.

Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Institut für Angewandte Geographie, Raumforschung und Raumordnung.
<http://raumforschung.univie.ac.at/heinz-fassmann-leitung/schriftenverzeichnis/monographien-editionen/>.

Jäger, S. (Hrsg.) (2010): Lexikon kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl.

Jäger, S. (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7., vollst. überarb. Aufl. Münster: Unrast-Verlag.

Kroon, S./Sturm, J. (2002): Key Incident Analysis and International Triangulation. In: Khruslov, G./Kroon, S. (Hrsg.) (2002): Teaching Mother Tongue and Russian in Polyethnic Schools of the Russian Federation: Cases Teaching Mother Tongue and Russian in Polyethnic Schools of the Russian Federation. Cases of the Republic of Altai, the Republic of Bashkortostan and the City of Moscow. INPO, S. 5–14.

Kurier: Flüchtlinge: Wertekurse in immer mehr Bundesländern. <http://kurier.at/chronik/oesterreich/fluechtlinge-wertekurse-in-immer-mehr-bundeslaendern/183.503.540>.

Markom, C./Weinhäupl, H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.

Mecheril, P. (2004): Beratung in der Migrationsgesellschaft. In: Treichler, A./Cyrus, N. (Hrsg.) (2004): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main: Brandes & Aspel, S. 371–387.

- Mecheril, P. (2010a): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2010c): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 179–191.
- Mecheril, P. (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2010c): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 54–76.
- Mecheril, P. (Hrsg.) (2010c): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2010d): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2010c): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, P.: Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all>.
- Mecheril, P. (2014): Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: Ziegler, A./Zwick, E. (Hrsg.) (2014): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Berlin: Lit-Verl., S. 159–173.
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R. (Hrsg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verl., S. 25–53.
- medienservicestelle Neue Österreicher/innen: Neuere österreichische Migrationsgeschichte. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/05/25/neue-osterreichische-migrationsgeschichte/.
- menschen-leben: Asyl in Österreich. <http://www.menschen-leben.at/asyl/asyl-in-osterreich/>.
- Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ÖIF: Werte- und Orientierungskurse für Flüchtlinge. <http://www.integrationsfonds.at/monitor/detail/article/werte-und-orientierungskurse-fuer-fluechtlinge/> (Abruf 21.4.2016).
- ÖIF (2016): Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln. Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs. Wien.
- Österreichischer Integrationsfond. <http://www.integrationsfonds.at>.
- Purps, C. (2008): Die Kritische Diskursanalyse. Ein instrument zur Dekonstruktion des Fremden und anderer Selbstverständlichkeiten? In: Krauwinkler, S. A. (Hrsg.) (2008): Das Fremde. Konstruktionen und Dekonstruktionen eines Spuks. Wien: LIT Verl.
- Said, E. W. (1979): Orientalism. New York: Vintage Books.
- Schulze, R. (2007): Orientalism. Zum Diskurs zwischen Orient und Okzident. In: Attia, I. (Hrsg.) (2007): Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 45–70.
- Statistik Austria: Migration & Integration. zahlen.daten.indikatoren 2015. <http://www.integrationsfonds.at/themen/publikationen/zahlen-fakten/statistisches-jahrbuch-2015/> (Abruf 25.4.2016).
- Thompson, L. J.: Paternalism. <http://www.britannica.com/topic/paternalism>.
- Titscher, S./Wodak, R./Meyer, M./Vetter, E. (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Opladen [u.a.]: Westdt. Verl.
- UNHCR: Q&A: Asylsuchende in Österreich. <http://www.unhcr.at/unhcr/in-oesterreich/fluechtlingsland-oesterreich/questions-and-answers/asylsuchende-in-oesterreich.html> (Abruf 25.4.2016).
- UNHCR (1951): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. GFK.

Welsch, W.: Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today.
http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Wielsch_Transculturality.html.

Zara - Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit: Rassismus Report 2015.
<http://www.zara.or.at/index.php/archiv/9274>.

8 ANHANG

8.1 TABELLEN STRUKTURANALYSE

| Dis- kurs- frag- ment | Inhalt | Aussa- gen | Grafi- sche Ge- staltung | Diskurs- position | Quel- len |
|--|--|--|--------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| | | | | | |
| Dis- kurs- frag- ment | Kollek- tivsym- bolik / Bildbrü- che | Norma- lismen | Dekon- struk- tion | Subjek- tivie- rung | Othe- ring |
| | | | | | |
| Dis- kurs- frag- ment | Hierar- chisie- rung | Mehr- fachzu- gehörig- keiten | Aner- kennung | Paterna- lismus | Ziele der In- tegra- tion |
| | | | | | |

8.2 KATEGORIEN FEINANALYSE

Kategorien und Unterkategorien der Feinanalyse:

- 1 Textoberfläche: Ziele, sprachliche Performanzen, Diskursverschränkungen
- 2 Sprachlich-rhetorische Mittel: Grob- und Feinstrukturierung (Textkohäsion, Textkohärenz), Syntax, sprachliche Routinen, Wortarten, Tempora und Modi
- 3 Inhaltlich-ideologische Aussagen: argumentative Gliederung, Argumentationsstrategien, Strategien der Konstruktion und Dekonstruktion
- 4 Gesamtanalyse: Botschaft, Wirkung, Verhältnis zum Diskursstrang

8.3 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit nimmt den aktuellen Diskurs um Flucht und Asyl zum Anlass und beschäftigt sich mit den Erwartungen, die staatliche bzw. staatsnahe Institutionen an die Flüchtenden stellen. Dazu wurde die vom Österreichischen Integrationsfond (ÖIF) gemeinsam mit dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (Bmeia) erstellte Lernunterlage für die Werte- und Orientierungskurse „Mein Österreich – Chancen und Regeln“ analysiert. Die vorliegende Arbeit operiert aus dem migrationspädagogischen Verständnis von Migration und Integration. Sie versucht daher Licht darauf zu werfen, wie das vorliegende Material vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze, die sich mit der Integration von Flüchtenden beschäftigen, theoretisch eingeordnet werden kann und inwiefern das untersuchte Material als migrationspädagogisches Arbeitsmittel geeignet ist. Als methodisches Instrument diente die Kritische Diskursanalyse mit der das Material gesichtet und analysiert wurde.