



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Verpflichtende Deutsch-Integrationskurse -
Eine Maßnahme institutioneller Diskriminierung?“

verfasst von / submitted by

Mag. Mag. Veronika Adam Svarcova

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

Master of Arts (MA)

Wien 2017 / Vienna 2017

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön geht an erster Stelle an den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien, besonders an meine Betreuerin Prof. Dr. İnci Dirim für die sehr gewissenhafte Betreuung meiner Masterarbeit und für ihre intensive und effektive Förderung während des Schreibprozesses.

Auch bei der Frau Prof. Dr. Renate Faistauer möchte ich mich für die fortdauernde Unterstützung während des gesamten Studiums bedanken, vor allem für die hilfreichen Kommentare und Informationen in den Lehrveranstaltungen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen FreundInnen und StudienkollegInnen, die mich während der Studienzeit liebevoll und motivierend unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

TEIL I:

1. EINLEITUNG.....	1
1.1 FORSCHUNGSINTERESSE	2
1.2 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN	3
1.3 FORSCHUNGSSTAND	5
1.4 AUFBAU	8
2. „INTEGRATION“ UND SPRACHE.....	10
2.1 THEORETISCHE POSITIONIERUNGEN – DAS INTEGRATIONSDISPOSITIV	12
2.2 SPRACHBEZOGENE INTEGRATIONSKONZEPTE	15
3. DEUTSCH-INTEGRATIONSKURSE IM RAHMEN DER INTEGRATIONSVEREINBARUNG.....	21
3.1 GESETZLICHER RAHMEN DER INTEGRATIONSVEREINBARUNG.....	21
3.2 DEUTSCH- INTEGRATIONSKURSE	27
3.3 VERGLEICHSANALYSE ZU DEUTSCHLAND	29
3.4 KRITIK UND FORDERUNGEN DER EXPERTINNEN.....	38
3.4.1 Ergebnisse von empirischen Untersuchungen.....	39
3.4.2 Kritische Überlegungen und Vermutungen.....	43
4. INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG.....	48
4.1 DIREKTE UND INDIREKTE INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG	52
4.2 INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG IN ÖSTERREICH UND DEUTSCHLAND.....	56
4.3 REGELUNGEN DER IV BZW. INTV ALS EINE FORM INSTITUTIONELLER DISKRIMINIERUNG	61
4.3.1 Kategorisierung und Diskriminierung nach Staatsbürgerschaft.....	62
4.3.2 Entrechtung und soziale Folgen der Diskriminierung.....	64
4.3.3 Diskriminierung nach Sprache	67

TEIL II:

5. METHODE.....	69
5.1 METHODOLOGISCHE ÜBERLEGUNGEN UND METHODISCHES VORGEHEN	69
5.2 ERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSMETHODEN	72
5.2.1 Sequenzanalytisches und interpretierendes Filmverstehen	73
5.2.2 Key Incident Analyse	76
6. UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND – DER DOKUMENTARFILM „WERDEN SIE DEUTSCHER“	78
6.1 FILMSICHTUNG UND ERSTEINDRUCK	80
6.2 EXPOSITION	81
6.3 FIGURENANALYSE	83
6.3.1 KursteilnehmerInnen	84
6.3.2 Lehrpersonal	87

6.4 SEQUENZPROTOKOLL	88
6.5 EINSTELLUNGSPROTOKOLL	91
7. ERGEBNISSE UND AUSWERTUNG	94
7.1 DATEN- UND PRÄSENTATIONSSAMPLING.....	94
7.2 DISKREPANZ ZWISCHEN REALITÄT DER KURSE UND ALLTAG DER KURSTEILNEHMERINNEN	96
7.3 PRODUKTION VON FREMDHEITSZUSCHREIBUNGEN	99
7.4 REDUKTION DER SPRACHBEDARFE/DER SPRACHIGKEIT DER KURSTEILNEHMERINNEN	103
7.5 UNGLEICHBEHANDLUNG GLEICHER	110
8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	116
9. BIBLIOGRAPHIE.....	124
10. ABSTRACT.....	133

TEIL I:

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den strukturellen Bedingungen, Gesetzen und sprachenpolitischen Regelungen der beiden Länder Österreich und Deutschland im Zusammenhang mit den verpflichtenden Deutsch-Integrationskursen, die seit einigen Jahren in beiden Ländern für bestimmte Gruppe von MigrantInnen gesetzlich vorgeschrieben sind und als ein wichtiger Beitrag zu ihrer „Integration“¹ in die Mehrheitsgesellschaft angesehen werden. Dabei soll gezeigt werden, inwieweit bei diesen Maßnahmen auch institutionelle Diskriminierung und Rassismus zum Ausdruck kommen und sich entweder in gesetzlichen Regelungen oder in konkreten Handlungen und Situationen in den Deutsch-Integrationskursen auf eine direkte oder indirekte Art und Weise demonstrieren. Die Auseinandersetzung mit ausgrenzenden Gesetzen und Praktiken steht daher im Zentrum dieser Arbeit, wobei ich mich einer untersuchend-reflexiven Herangehensweise bediene. Die zentralen Begriffe werden Integration, Integrationsdispositiv, Deutsch-Integrationskurse, Integrationsvereinbarung, Integrationskursverordnung, institutionelle Diskriminierung, Ausgrenzung und Ungleichbehandlung sein.

Da diese Konzepte und Strukturen das Leben vieler Menschen direkt beeinflussen, denke ich, dass das Thema der vorliegenden Arbeit von gesellschaftlicher Relevanz ist, vor allem in der Zeit steigender Migration und Mobilität und wachsender Politisierung dieser Entwicklungen.

Das Ziel ist, darauf hinzuweisen, dass es bei vielen diskriminierenden Handlungen nicht um individuelle Absichten oder Motive geht, sondern um das kollektive Versagen von Organisationen und Institutionen, die Angehörige bestimmter Gruppen mit Hilfe gesetzlicher Bestimmungen ausgrenzen und benachteiligen.

¹ Der Begriff „Integration“ wird in dieser Arbeit in Anführungsstriche gesetzt, um sich von seiner affirmativen Verwendung in dominanten Diskursen abzugrenzen. Dazu findet im Kapitel 2 eine theoretische Auseinandersetzung statt; siehe s. S. 12.

Diese Arbeit mag auch den Anspruch darauf haben, einen kleinen Beitrag zu antirassistischen Ansätzen in pädagogischen Arbeitsfeldern zu leisten.

1.1 Forschungsinteresse

Ich habe mich für das Thema dieser Masterarbeit aus mehreren Gründen entschieden. Einerseits aus persönlichem Interesse, da ich mich im Rahmen meines bereits abgeschlossenen Diplomstudiums der Politikwissenschaften mit sprachenpolitischen Fragen und den Themenbereichen der Integration und Migration intensiv auseinandergesetzt habe. In meiner Diplomarbeit habe ich die Integrationspolitik und ihre Akteure in der Slowakei analysiert. Andererseits wurde durch das DaF-/DaZ- Studium und den Besuch mehrerer Lehrveranstaltungen, die angefangen bei der Sprachenpolitik Österreichs, der Konzepte der Mehrsprachigkeit und Sprachförderung bis zu hegemoniekritischen Perspektiven des Faches sehr vielfältige und komplexe Themenbereiche und Forschungsgebiete abgedeckt haben, mein Interesse an der Funktion und rechtlichen Verankerung von Deutsch-Integrationskursen in Österreich und Deutschland und deren möglichen Auswirkungen auf die KursteilnehmerInnen immer größer.

Im Zuge des Seminars zum Thema „Entwicklungs- und Begriffsgeschichte des Faches aus hegemonietheoretischer Perspektive“ habe ich mich letztes Jahr mit dem theoretischen Ansatz der institutionellen Diskriminierung in der Institution Schule und der damit im Zusammenhang stehenden Beurteilung der Bildungs(miss)erfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund näher auseinandergesetzt.

Wie sich im theoretischen Teil dieser Arbeit zeigt, wird der Begriff der institutionellen Diskriminierung in der österreichischen und deutschen Politik immer noch vermieden bzw. nicht berücksichtigt. Somit ist es im aktuellen Kontext der theoretisch und politisch geführten Diskussionen notwendig aufzuzeigen, wie vielschichtig und komplex dieser Begriff ist und wie er in ganz verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zur Analyse eingesetzt werden sollte.

Die sprachenpolitischen Instrumente (die Integrationsvereinbarung und die Integrationskursverordnung) existieren seit mehr als zehn Jahren, trotzdem fehlt es an

detaillierter Evaluation einiger ihrer Verordnungen und der möglichen Konsequenzen für das Leben bestimmter Menschen. Das Thema Integration und Sprache ist in den Medien und in der politischen Öffentlichkeit sehr präsent. Auch die Fachliteratur, die ich im folgenden Unterkapitel näher vorstellen möchte, bietet bereits kritische Analysen und Einblicke in unterschiedliche Aspekte dieses Themas.

1.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Die Relevanz der vorliegenden Thematik lässt sich meiner Meinung nach durch mehrere Faktoren erklären: einerseits haben wir es mit gesetzlichen Verordnungen und Regelungen zu tun, die pauschalisierend und oft diskriminierend bestimmte Gruppen von MigrantInnen zum Besuch der Deutsch- Integrationskurse verpflichten und somit zu unterschiedlichen Belastungen führen, andererseits wurde der Ertrag und die Wahrnehmung dieser Integrationskurse aus der Perspektive der MigrantInnen nicht ausreichend untersucht, evaluiert und berücksichtigt.

Ausgehend von diesen Überlegungen bearbeite ich in meiner Masterarbeit folgende Fragestellung: **„Inwiefern stellen die verpflichtenden Deutschkurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung bzw. der Integrationskursverordnung eine institutionelle Diskriminierung dar?“**

Dabei werde ich mich auf die möglichen Nachteile für die KursteilnehmerInnen konzentrieren, die durch den Zwangscharakter der Kurse als auch die drohenden Sanktionen bei Nichterfüllung der IV bzw. der IntV einen wesentlichen Einfluss auf ihre Biographie haben können.

Aus der vorgestellten Forschungsfrage ergeben sich zwei weitere untergeordnete Fragestellungen (F1-F2). Im Zusammenhang mit diesen Fragestellungen und den Erkenntnissen aus der Fachliteratur möchte ich folgende dazugehörige Hypothesen der Nachteile (H1-H2) aufstellen:

F1: Inwieweit können die Regelungen betreffend die verpflichtenden Deutsch- Integrationskurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung bzw. der Integrationskursverordnung als eine Form institutioneller Diskriminierung betrachtet

werden? Welche Mechanismen der institutionellen Diskriminierung kommen dabei zum Einsatz?

H1: Bei der durch die IV bzw. IntV geregelten Verordnung für den verpflichtenden Besuch der Integrationskurse und den damit zusammenhängenden Anforderungen für Drittstaatsangehörige handelt es sich um eine Form der institutionellen Diskriminierung (von MigrantInnen aus Drittstaaten gegenüber denen aus EU-Ländern und den so genannten hochqualifizierten MigrantInnen, wobei es zu unterschiedlicher Vergabe von Rechten und Pflichten kommt und die natio- und euro-zentrierte Hierarchie noch weiter verfestigt wird).

F2: Kann „Integration“, die durch verpflichtende Maßnahmen, Zwangsverordnungen und im Falle einer Nichterfüllung durch Sanktionen, die auf die eine oder andere Weise erzwungen werden, längerfristig erfolgreich sein?

H2: Der Zwangscharakter der verpflichtenden Deutschkurse im Rahmen der IV bzw. IntV erweist sich für die KursteilnehmerInnen in Hinblick auf die Integrationsförderung und den individuellen Spracherwerb eher als kontraproduktiv (Furcht vor Sanktionen, Entrechtungen, Ausschlussmechanismus, Zerfall von Familie, institutioneller Rahmen versus lernungsgewohnte Menschen usw.).

Folgende Fragen werden im Rahmen dieser Arbeit kritisch betrachtet und in die Analyse und in den Auswertungs- und Interpretationsprozess miteinbezogen:

- Kann „Integration“ tatsächlich mit ausreichenden Sprachkenntnissen in der dominanten Amtssprache gleichgesetzt und die Sprachkompetenz in dieser Sprache als alleiniger Garant der „Integration“ angesehen werden? Oder sind MigrantInnen in den meisten Fällen bereits längst vor dem Besuch eines Deutsch-Integrationskurses sprachlich/rechtlich/sozial in der Gesellschaft „integriert“?

- Kann eine Behörde über Aberkennung bereits erbrachter Sprachzeugnisse entscheiden?

Dies alles sind Fragen, die ich ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff und seiner Verwendung in den dominanten Diskursen einerseits unter Einbeziehung der Diskriminierungsform der institutionellen Diskriminierung nach Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (Gomolla/Radtke 2009) in Verhältnis

zueinander setzen möchte und andererseits auch mittels qualitativer Forschungsmethoden meine aufgestellten Hypothesen auf ihre Gültigkeit prüfen werde.

1.3 Forschungsstand

Aus der Literaturrecherche zum Thema „Integration“ und Sprache ist ersichtlich, dass die ersten Arbeiten, die sich konkreter mit der Integrationsvereinbarung in Österreich (ab jetzt: IV) bzw. der Integrationskursverordnung (ab jetzt: IntV) in Deutschland auseinandersetzen, kurz nach deren Implementierung entstanden sind. Meistens handelt es sich um Arbeiten bzw. Analysen, die unter einer bestimmten Perspektive diese Thematik bearbeiten. Die für diese Arbeit relevante Fachliteratur, die meiner Recherche wichtige Anregungen geben konnte, möchte ich im Folgenden kurz näher vorstellen.

Der 2010 erschienene Artikel von Verena Plutzar unter dem Titel „Sprache als ‚Schlüssel‘ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration“ (Plutzar 2010) beschäftigt sich aus einer sprachwissenschaftlichen und machtkritischen Perspektive unter anderem mit möglichen Nachteilen und spracherwerbshindernden Konsequenzen der Deutsch-Integrationskurse.

Ähnlich wie Plutzar kritisiert auch Magdalena Pöschl (Pöschl 2012) in mehreren Artikeln den Zwangscharakter der IV unter Einbezug von rechtswissenschaftlicher Einordnung und Beurteilung. Sie betrachtet die IV als einen reinen Selektionsmechanismus, der aufgrund von Sprachkenntnissen darüber entscheidet, ob ein Mensch in Österreich bleiben kann oder nicht.

Sabine Gatt analysiert in ihrem im Jahr 2013 erschienenen Beitrag „Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprache)“ (Gatt 2013) die österreichische Migrations- und Integrationspolitik im Lichte der Fremdenrechtsnovelle von 2011, indem sie die Sprachenpolitik als Instrument der intersektionalen Klassifizierung definiert. Sie fokussiert vor allem auf die Fragen, welche Zuschreibungen und Gruppenkonstruktionen im Rahmen der Integrationspolitik gebildet werden und welcher Zusammenhang zwischen der Sprachenpolitik und dem Gebilde der Nation besteht.

Zu den empirischen Arbeiten im Kontext der Sprachenpolitik nach Innen und Deutsch als Zweitsprache, die für meine Fragestellung relevant sind, gehören z.B. die Arbeit von Raimund Scheck (Scheck 2003), der sich mit der ersten Version der IV beschäftigt und sie auf ihre Tauglichkeit zur Integration überprüft. Empirisch untersucht er die Umsetzung der IV an den Wiener Volkshochschulen kurz nach dem Inkrafttreten der IV im Jahr 2003 und lässt die PädagogInnen als ExpertInnen zu Wort kommen und ihre Sichtweise schildern, da sie gerade erst vor der Umsetzung der neuen Regelungen in die Praxis standen. Diese Arbeit wurde teilweise zur Anregung für Iris Freundorfers' vertiefte Analyse, die in ihrer 2013 geschriebenen Masterarbeit zum Ziel hatte, die Rolle, Arbeitspraxis und Herausforderungen von SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen empirisch zu untersuchen (Freundorfer 2013). Diese Untersuchung fand zehn Jahre nach dem Inkrafttreten der IV statt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem die Deutsch-Integrationskurse bereits zum festen Bestandteil der Kursanbieter gehören und DaF-/DaZ- Lehrkräfte somit vor vielen Herausforderungen stehen. Wie sich aus den qualitativ durchgeführten Interviews mit den SprachtrainerInnen und der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt, ist die Arbeitslage in den Deutsch-Integrationskursen durch mehrere Problembereiche und Missstände gekennzeichnet. Es wird unter anderem festgestellt, dass die gesetzlichen Regelungen betreffend die Deutsch-Integrationskurse negative Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis haben, die sowohl KursteilnehmerInnen als auch Lehrpersonen betreffen.

Aus politikwissenschaftlicher Perspektive setzt sich in ihrer Arbeit unter dem Titel „Integrationsförderung durch Sprach(kurs)zwang“ Katarina Rohsmann mit migrations-, integrations- und sprachenpolitischen Hintergründen der IV aus dem Jahr 2002 auseinander (Rohsmann 2002). In ihrer theoriegeleiteten Untersuchung hinterfragt sie kritisch die einzelnen Regelungen der IV, vor allem die Pflicht zum Besuch der Deutsch-Integrationskurse.

Die Arbeit vom Michael Hofer mit dem Titel „Integration, das sind die Anderen. Positionierungen im Integrationsdiskurs“ (Hofer 2015) hat mir vor allem beim Verfassen und der Strukturierung des theoretischen Teils viele Anregungen und wichtige Verweise auf weitere Literatur gegeben. Michael Hofer untersucht mithilfe einer Analyseperspektive die sprachlichen Bedingungen des Integrationsdiskurses in Österreich und hinterfragt die

durch Medien erzeugte Positionierungsangebote. Er kommt zu einem für viele möglicherweise überraschenden Schluss, und zwar, dass

„Integration entgegen ihres Anlieges, ein neues Ganzes entstehen zu lassen, die Trennlinie zwischen Mehrheitsgesellschaft und Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt, indem der Integrationsimperativ nur an eine der beiden Gruppen gerichtet wird – ein Paradox, das Integration scheitern lässt, aber die Mehrheitsgesellschaft in ihrer Identität bestätigt“ (Hofer 2015: 110).

In Deutschland wurden in den letzten Jahren bereits einige Evaluationen der Integrationskurse durchgeführt. Christoph Schröder und Natalia Zakharova von der Universität Potsdam haben nach zehnjährigem Bestand der Integrationskurse in Deutschland einen Artikel unter dem Titel „Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick“ im Sommer 2015 herausgegeben (Schröder/Zakharova 2015).

Bei ihrer Auseinandersetzung mit den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (ab jetzt: BAMF) veröffentlichten Daten zu den sogenannten Erfolgen der Integrationskurse als Sprachkurse und in Hinblick auf die positive Wirkung der Kurse auf die „Integration“ der Teilnehmenden ziehen sie eine kritische Bilanz der Ergebnisse des BAMF und deren Zustandekommen. Dem BAMF kommt in Deutschland bei der Erforschung und Evaluation der Integrationskurse eine zentrale Rolle zu und viele Studien werden in der ebenfalls vom BAMF herausgegebenen Zeitschrift „Deutsch als Zweitsprache“ veröffentlicht. Auf die wichtigsten Erkenntnisse und Kritikpunkte der beiden AutorInnen in Bezug auf die Integrationskurse und deren Evaluierung durch BAMF wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit näher eingegangen (siehe Kapitel 3.4.1).

Die größte bis jetzt vom BAMF durchgeführte quantitative „Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen“ aus den Jahren 2009, 2011 und 2013 unter dem Namen „Integrationspanel“ (BAMF 2013) wird von mehreren ExpertInnen und Vereinen kritisch betrachtet und für den fraglichen methodischen Ansatz und zu optimistische und der Realität nicht ganz entsprechende Schlussfolgerungen bemängelt. Die vom BMI und im Auftrag des Rambøll Managements im Jahr 2006 veröffentlichte „Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz“ (Rambøll Management

2006) bietet einen Überblick über das Funktionieren und die Umsetzung der Integrationkurse nach einem Jahr seit ihrer Implementierung in Deutschland.

Evaluationen aus Österreich im Zusammenhang mit der Wirksamkeit der Integrationskurse und etwaige Statistiken fehlen. Der ÖIF sieht sich berechtigt, an den abgehaltenen Kursen Evaluierungen durchzuführen, die Ergebnisse solcher Kursevaluierungen werden jedoch nicht veröffentlicht.

In meiner bisherigen Literaturrecherche bin ich auf keine Arbeiten gestoßen, die explizit auf den Zusammenhang zwischen der aus der IV bzw. der IntV resultierenden Pflicht zum Besuch der Deutsch-Integrationskurse und den Formen der institutionellen Diskriminierung hinarbeiten. Es werden jedoch in vielen Berichten und Stellungnahmen Hinweise auf eine mögliche Diskriminierung dargestellt. Diese werden im Kapitel über die Kritik der ExpertInnen und ForscherInnen näher präsentiert.

1.4 Aufbau

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile: Teil I beinhaltet die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema und Teil II wiederum die empirisch-interpretative Analyse und praktische Ausführungen.

Zu Beginn des theoretischen Teils findet in Kapitel 2 eine Diskussion zum Begriff „Integration“ und seiner Positionierung und kritischen Verwendung in dieser Arbeit statt, mit dem Ziel der Abgrenzung gegen dominante Diskurse, in denen der Begriff mit Assimilation gleichgesetzt wird.

In Kapitel 3 geht es um die Darstellung des gesetzlichen Rahmens der sprachenpolitischen Instrumente, durch die die verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse in Österreich und Deutschland geregelt werden. Dieses Kapitel beinhaltet auch eine Vergleichsanalyse zwischen Österreich und Deutschland im Hinblick auf die beiden wichtigsten Regelungen, der österreichischen Integrationsvereinbarung einerseits, und der deutschen Integrationskursverordnung andererseits. Zum Abschluss dieses Kapitels werden unterschiedliche Kritikpunkte seitens einiger ForscherInnen und ExpertInnen, die auf Österreich und Deutschland bezogen geforscht haben, vorgestellt.

Das Kapitel 4 beschäftigt sich mit dem theoretischen Konzept der Diskriminierung und des Rassismus und fokussiert dabei auf den Ansatz der institutionellen Form der Diskriminierung nach Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke. Anschließend an diese theoretischen Ausführungen folgen einerseits eine kurze Darstellung über die Existenz der Form institutioneller Diskriminierung in Österreich und Deutschland. Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung versuche ich andererseits, mögliche Mechanismen direkter und indirekter Diskriminierung in Österreich und Deutschland ausgehend von der IV bzw. IntV zu definieren.

Der zweite Teil meiner Arbeit beginnt mit den in Kapitel 5 präsentierten methodologischen Überlegungen und der Schilderung des methodischen Vorgehens sowie der gewählten qualitativen Forschung, die in diesem Fall die interpretierende und sequenzanalytische Filmanalyse einerseits und die Key Incident Analyse andererseits umfasst.

In Kapitel 6 wird der Untersuchungsgegenstand für die empirische Forschung näher vorgestellt, nämlich der Dokumentarfilm „Werden Sie Deutscher“ der Regisseurin Britt Beyer. Anhand der in Kapitel 5 erarbeiteten methodischen Vorgehensweise werden einige Aspekte exemplifiziert, darunter auch die Exposition, die Figurenanalyse, das Sequenz- und das Einstellungsprotokoll.

Im anschließenden 7. Kapitel werden die Ergebnisse und die Auswertung mittels empirisch-interpretativer Methode in vier Unterkapiteln (jeweilige Key Incidents) vorgestellt und mit Beispielen und Sequenzen aus dem Datenmaterial belegt und interpretierend beschrieben.

Im letzten und abschließenden Kapitel versuche ich, anhand der theoretischen Überlegungen und der stattgefundenen empirischen Untersuchung die gewonnenen Erkenntnisse und Antworten auf meine Fragestellung und aufgestellte Hypothesen zu präsentieren und zusammenzufassen.

2. „Integration“ und Sprache

Im Lichte der aktuellen geopolitischen Entwicklungen scheint Migration ein fortdauerndes Phänomen in den europäischen Ländern zu sein. Dies führt dazu, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt eine dauerhafte Herausforderung europäischer Gesellschaften und politischer Systeme und Institutionen darstellen wird.

Als Antwort oder Reaktion auf die Situation und Gegebenheiten im Bereich der Migrationspolitik streben die betroffenen EU-Länder heutzutage durch verschiedene neue Regelungen und gesetzliche Änderungen danach, eine „gelungene Integration“ zu ermöglichen und zu fördern. So wurden in Deutschland im Rahmen des 2007 erarbeiteten Nationalen Integrationsplans (NIP)² die Integrationskurse zu dessen wichtigstem Element mit dem Ziel der Vermittlung von Sprache und Allgemeinwissen über Deutschland. In Österreich wurde wiederum vom Innenministerium im Jahr 2003 die Integrationsvereinbarung eingeführt, gefolgt von einer umfangreichen Fremdenrechtsnovelle und Änderung der IV im Jahr 2011.

Durch diese sprachenpolitischen Regelungen und gesetzlichen Vorkehrungen kommt es sowohl im akademischen als auch im öffentlichen Diskurs zur Gleichsetzung des Begriffs „Integration“ mit dem Erwerb der deutschen Sprache und der Befähigung zur Teilnahme der MigrantInnen am gesellschaftlichen Leben. Der Zusammenhang zwischen Spracherwerb und dem individuellen Integrationsprozess wird dabei als unbestreitbar und erwiesen dargestellt: die Amtssprache des Landes, in dem man leben will, zu können, ist „als Schlüssel zu erfolgreicher Integration unumstritten. Mit der heute beschlossenen Maßnahme verhindern wir mögliche Integrationsprobleme von morgen“ (APA-OTS 2011: o.S.), sagte die ehemalige Innenministerin Fekter im Zusammenhang mit der Neuregelung der IV im Jahr 2011, laut der Menschen, die in Zukunft nach Österreich einreisen möchten, Grundkenntnisse der deutschen Sprache auf dem A1-Niveau bereits vor ihrer Einreise vorweisen müssen. Dies deutet darauf hin, dass die „Integration“ dieser Menschen bereits in ihrem Herkunftsland anfangen sollte, was aber einige Fragen aufwirft, so z. B. den

² Von der Bundesregierung, den Ländern und Kommunen und Interessensvertretungen erarbeiteter Beschluss mit zahlreichen Maßnahmen und Zielsetzungen.

https://mifkjf.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Integration/Nationaler_Integrationsplan_2007_NIP_.pdf
(24.04.2016)

Aspekt der Exterritorialisierung, auf den Sabine Gatt im Zusammenhang mit der Regelung „Deutsch vor Zuwanderung“³ aufmerksam macht (Gatt 2013: 163). Eine weitere Problematik sehe ich auch in der Regelung, dass vor allem FamilienmigrantInnen und „reguläre“ ArbeitsmigrantInnen (nicht temporäre und nicht hochqualifizierte Arbeitskräfte) die IV erfüllen müssen. Somit haben wir hier mit Selektionsmechanismen zu tun, bei denen viele Aspekte eine Rolle spielen, so z.B. Herkunft, Bildung, Qualifikationen oder Sprachkenntnisse.

Das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (ab jetzt: BMEIA), welches seit 2013 das Staatssekretariat für Integration beherbergt, versteht unter dem Begriff Integration Folgendes:

„Integration ist ein langfristiger und umfassender Prozess: Ziel ist es "Integration durch Leistung" möglich zu machen, das heißt, Menschen sollen nicht nach ihrer Herkunft, Sprache, Religion oder Kultur beurteilt werden, sondern danach, was sie in Österreich beitragen wollen. Dazu ist es wichtig, Leistung zu ermöglichen, einzufordern und anzuerkennen, um eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft allen Bürgerinnen und Bürgern sicherzustellen“ (BMEIA 2016: o.S.).

Diese Aussage beinhaltet mehrere wichtige Aspekte, auf die im weiteren Teil dieser Arbeit näher eingegangen wird. Ich möchte das obere Zitat an dieser Stelle als Überleitung zum nächsten Kapitel nutzen, um einen Einblick in die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen und dominanten Diskurse rund um das Wort „Integration“ zu ermöglichen.

³ Im § 21a NAG, BGBl. I Nr. 100/2005 idF BGBl. I Nr. 50/2012 heißt es, „dass Drittstaatsangehörige mit der Stellung eines Erstantrages auf Erteilung eines Aufenthaltstitels gemäß § 8 Abs. 1 Z 2, 4, 5, 6 oder 8 Kenntnisse der deutschen Sprache nachzuweisen haben. Dieser Nachweis hat mittels eines allgemein anerkannten Sprachdiploms oder Kurszeugnisses einer durch Verordnung gemäß Abs. 6 oder 7 bestimmten Einrichtung zu erfolgen, in welchem diese schriftlich bestätigt, dass der Drittstaatsangehörige über Kenntnisse der deutschen Sprache zumindest zur elementaren Sprachverwendung auf einfachstem Niveau verfügt. Das Sprachdiplom oder das Kurszeugnis darf zum Zeitpunkt der Vorlage nicht älter als ein Jahr sein.“

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> (19.03.2016)

Diese Regelung, auch als „Deutsch vor Zuzug“ oder „Deutsch vor Zuwanderung“ bezeichnet, bringt mit sich, dass Sprachstandserhebungen bereits vor Einreise und im Herkunftsland der MigrantInnen durchgeführt werden. Somit fordert der Staat, dass die Person den Integrationsprozess bereits in ihrem Herkunftsland initiiert. Sabine Gatt spricht von Exterritorialisierung und von der Einführung eines externen Integrationsmessungsinstruments (vgl. Gatt: 2013).

2.1 Theoretische Positionierungen – Das Integrationsdispositiv

Im Zentrum der oben angesprochenen Diskurse im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen steht der Begriff „Integration“, den ich in seinen unterschiedlichen und jeweils spezifischen Positionierungen an dieser Stelle versuchen möchte diskriminierungskritisch zu erläutern. Als erstes möchte ich kurz meine Kritikperspektive, die in dieser Arbeit eingenommen wird, vorstellen und den Begriff „Diskriminierungskritik“ spezifizieren. In unserem Alltag sind wir oft von Machtstrukturen umgeben, die unterschiedliche Auswirkungen mit sich ziehen. Das Bildungssystem und seine Einrichtungen mögen nur ein Beispiel dafür sein, wie Menschen in der Gesellschaft nach wie vor ausgegrenzt, benachteiligt und diskriminiert werden können. Mit diskriminierungskritischen Ansätzen und Denkanstößen wird versucht, auf diese Tatsachen und Herausforderungen der stattfindenden Diskriminierung zu reagieren und sie somit zum Anlass für Reflexion, Differenzsensibilität, Diversitätsbewusstsein und Umdenken zu nehmen. Im Vordergrund stehen dabei die Fragen, wie sich Diskriminierung manifestiert, wie Machtverhältnisse und diskriminierende Praktiken beschrieben werden können und letztendlich welche Möglichkeiten und Wege es für eine Veränderung bzw. ein Umdenken gibt.

Diskriminierungskritische Arbeit ist in vielfältige soziale Beziehungen und Dimensionen eingebunden und hat zum Ziel, differenziert und begründet mögliche diskriminierende Handlungen und Ungleichheiten zu identifizieren, einen Anstoß zu deren Wahrnehmung als Diskriminierung zu geben und zu deren Abbau beizutragen.

Gerade im Bereich der Migrations- und Integrationspolitik bewegen wir uns in höchst komplexen Handlungs- und Konfrontationsräumen, wovon ein wichtiger Teil auch Institutionen sind. Vor diesem Hintergrund möchte ich in der vorliegenden Arbeit einen kleinen Beitrag zur diskriminierungskritischen Arbeit leisten, in dem ich versuchen werde, das Konzept und die Verankerung der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse in Österreich und Deutschland auf ihre Diskriminierungs- und Ausgrenzungsmacht hin zu überprüfen. Die in dieser Arbeit vorgestellten diskriminierungskritischen Denkansätze in Bezug auf die aktuellen sprachenpolitischen Mechanismen Österreichs und Deutschlands

können auch als Anstöße für eine Gesellschaft der (Bildungs-)Gerechtigkeit und „Fairness“ für alle Menschen betrachtet werden (vgl. Ermert 2016: 3ff.).

Seit Jahrzehnten werden viele Versuche unternommen, den Begriff „Integration“ zu definieren und so sind wir heute mit vielen unterschiedlichen Definitionen und Konzepten konfrontiert, die das Phänomen der „Integration“ und ihre Bedeutung versuchen zu erfassen.

Der Begriff „Integration“ hat in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Diskursräumen unterschiedliche Bedeutungen erhalten, er funktioniert sogar „von links bis rechts als catch-all-phrase“ (Karakayal 2007 o.S.).

Die Problematik des Begriffs „Integration“ und seine negative, defizitorientierte Konnotation ist heutzutage unumstritten. Paul Mecheril meint, dass heutige Diskurse über „Integration“ unter dem Vorzeichen der „Nicht-Integration“, der „Desintegration“ sprechen.

„Der Integrationsdiskurs basiert auf Negativnarrativen über die ‚verweigerte‘, ‚misslungene‘, die ‚verpasste‘ oder gar die ‚unmögliche‘ Integration“ (Mecheril 2011: 2).

Laut Terkessidis wird Migration als Störung im normalen Ablauf der gesellschaftlichen Realität verstanden und so muss eine erfolgreiche „Integration“ „des Unnormalen mit zusätzlichen, kompensatorischen Leistungen versucht werden“ (Terkessidis 2010: 43ff.). Im Sinne von Mecheril spricht man von der Krise des „Wir“ und der Bedrohung bzw. Störung durch die Anderen. Die Anderen müssen kompensatorische Leistungen erbringen, damit sie erfolgreich integrativ und der Mehrheitsgesellschaft angepasst werden. Als eine solche kompensatorische Leistung könnte man die im Rahmen der IV verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse verstehen, die als Integrationsinstrumente für die Anderen funktionieren sollen.

Mithilfe der analytischen Perspektive des von Michel Foucault stammenden Begriffs Dispositiv betrachtet Mecheril die terminologische und praktische Heterogenität der beiden Ausdrücke ‚Ausländer‘ und ‚Integration‘ (Mecheril 2007 und Mecheril 2011).

Unter dem Begriff ‚Dispositiv‘ versteht Foucault ein heterogenes Netz von interaktiven Praktiken, von institutionellen Mechanismen und Handlungseinsätzen (diskursiven und nicht-diskursiven), welches machtvoll und strategisch ist. Es handelt sich dabei um „eine

bestimmte Manipulation von Kräfteverhältnissen, um ein rationelles und abgestimmtes Eingreifen in diese Kräfteverhältnisse, sei es, um sie zu blockieren oder zu stabilisieren oder auch nutzbar zu machen ...“ (Foucault 1978: 23). Dispositiv ist also ein heterogenes Netz, das zwischen Diskursivem und Nicht-Diskursivem verbindet, wobei folgende Elemente in einem Dispositiv erscheinen und verbunden werden können: „Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes“ (Foucault 1978: 119). Die Hauptfunktion von Dispositiven ist es, auf einen strategischen Regelungsbedarf zu antworten, auf eine ‚urgence‘, einen Notstand, eine Dringlichkeit oder Bedrohung, ein bestehendes oder eventuell eintretendes Problem zu reagieren. (vgl. Foucault 1978: 120ff.)

In Anlehnung an den Dispositivbegriff von Foucault spricht Mecheril vom „Integrationsdispositiv“, unter dem er

„das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“, versteht (Mecheril 2011: 3).

Für Mecheril stellt dieses Integrationsdispositiv das Netz dar, „das zwischen kulturellen, institutionellen, bürokratischen, wissenschaftlichen und medialen Ereignissen gespannt ist, in welchen ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ sich von seinem „Anderen“ scheidet“ (ebd.).

Im Alltag sind wir alle passive, viele auch aktive Teile dieses Netzes. Als DaF-/DaZ-StudentIn, als DaF-/DaZ-Lehrperson, als MitwirkendeR an einer Institution, im Beruf und vielen anderen Bereichen sind wir Zeugen und gleichfalls Akteure des ‚Integrationsdispositivnetzes‘. Für einige kann dieses Netz und gleichzeitig die Reaktion darauf, dass das natio-ethno-kulturelle „Wir“ in eine Krise geraten ist, beunruhigend und verwirrend wirken, andere fühlen sich dadurch in ihren Zugehörigkeiten bestätigt, andere wiederum hinterfragen das Konstrukt kritisch und nehmen eine Haltung dazu.

Die Strategie des Ausländerdispositivs, und dasselbe trifft auch auf das Integrationsdispositiv zu, besteht darin, „trotz einer allseitigen Rhetorik universalistischer Ethik und Rechte die faktische Systematik und Methodik ungleicher Behandlung, die

strukturell und habituell anzutreffen ist, unzweifelhaft und legitim erscheinen zu lassen.“ (Mecheril 2007: 67-68).

2.2 Sprachbezogene Integrationskonzepte

In seiner Dissertation argumentiert Niku Dorostkar aus soziolinguistischer Perspektive über die diskursive Konstruktion von Sprache, indem es durch die Verschleierung der diskursiven Konstruktion des Begriffes zu einer spezifischen Modellierung des Konstrukts Sprache zu Zwecken der politischen Instrumentalisierung, etwa zur Rechtfertigung problematischer sozialer Praktiken wie Diskriminierung und Rassismus kommt (Dorostkar 2014: 22). Er behauptet, dass „sich Sprache dadurch als vielseitig und flexibel einsetzbares Konstrukt erweist, das u.a. als ‚Surrogat‘ Anwendung findet, d.h. als Ersatzmittel für gesellschaftlich problematisierte Konzepte wie ‚Rasse‘ oder ‚nationale Identität‘ und dabei gleichzeitig am unsystematischen und teils widersprüchlichen Alltagswissen über Sprache anzuknüpfen vermag“ (Dorostkar 2014: 22).

Diese Konstruktion können wir auch beim Begriff „Integration“ oder im Diskurs rund um das Thema „Integration“ beobachten und somit von einem Integrationsdispositiv sprechen.

Bezugnehmend auf den Kontext dieser Arbeit und auf die Frage nach der Rolle der Sprache im Integrationsprozess, ist es weder im wissenschaftlichen noch im öffentlichen Diskurs zu bezweifeln, dass die Sprache eine wichtige Funktion innerhalb des Integrationsprozesses von Menschen einnimmt. Dies behaupteten bei der Auseinandersetzung um den Integrationsbegriff auch die VertreterInnen der Migrationssoziologie. Der Soziologe Hartmut Esser macht Sprache sowohl zu einem Teil und auch zu einer Bedingung und Folge anderer Prozesse der „Integration“ (vgl. Esser 2006: 23). Die Sprachkompetenz sollte aber nicht als der alleinige Faktor für einen erfolgreichen Integrationsprozess gesehen werden. Den Begriff „Integration“ erklärt Esser folgendermaßen: „Integration bedeutet allgemein die Existenz von systematischen Beziehungen von Teilen zueinander und in Abgrenzung zu einer Umgebung, woraus diese Beziehungen auch immer bestehen“ (Esser 2006: 23). Aus soziologischer Sicht unterscheidet Esser in Anlehnung an den Soziologen David Lockwood zwei Integrationsformen, nämlich die Sozialintegration und die Systemintegration. Bei der

Systemintegration handelt es sich um den Zusammenhalt gesellschaftlicher Systeme, wobei im Mittelpunkt das System der Gesellschaft steht. Die Sozialintegration beinhaltet „den Bezug auf die Individuen und ihre Beziehungen zu einem bestehenden gesellschaftlichen Kontext, darunter auch die Beziehung zu anderen Individuen“ (Esser 2006: 23f.).

In der aktuellen Diskussion über die „Integration“ von MigrantInnen handelt es sich in den meisten Fällen um Sozialintegration, also um das Einbeziehen der MigrantInnen in das gesellschaftliche Geschehen der Mehrheitsgesellschaft. Darunter fallen z.B. der Erwerb der Sprache, Zugang zur Bildung und zu Gesundheits- und Sozialdiensten, die Teilnahme am Arbeitsmarkt und am politischen Leben, die Erteilung von Rechten und Pflichten u.ä.

Kritisch betrachtet wird Essers Integrationskonzept vor allem für die systematische Relativierung und Legitimierung von Diskriminierung und Ungleichheit, und die rein ökonomische Ausrichtung. In seinem Werk „Sprache und Integration“ betont er den ökonomischen „Humankapital-Ansatz des Spracherwerbs“, in dem er sagt:

„Anders als die linguistischen Modelle, beruht der Humankapital-Ansatz des Spracherwerbs jedoch explizit auf einem als allgemein angenommenen Prinzip des menschlichen Verhaltens: der Maximierung des Nutzens unter Restriktionen über den kostenträchtigen Einsatz bestimmter Ressourcen für eine längerfristig ertragreiche Investition“ (Esser 2006: 69).

Das ökonomische und meritokratische Prinzip von Essers Theorie kann diesem Zitat entnommen werden. Im Vordergrund der Kritik an Essers Integrationstheorie steht somit einerseits die meritokratische Logik, andererseits der Anschein, dass die Sozial- und Systemintegration „mithilfe von kontrollpolitischen Instrumenten (Gesetzen, Steuern, Förderungen, Ausschreibungen, Statistiken usw.) erledigt“ (Kaloianov 2014: 133) werden kann, wobei Diskriminierung und Ungleichheiten im Sinne der Mehrheitsgesellschaft gerechtfertigt werden (Hofer 2015: 49).

In der Einleitung des Berichts zum Nationalen Aktionsplan für Integration (ab jetzt: NAP.I)⁴ findet man folgende Formulierung:

⁴ Der NAP.I wurde 2010 herausgearbeitet und versteht sich als der Grundstein für die Integrationsbestrebungen der österreichischen Integrationspolitik. Mit seiner Verabschiedung wurde in Österreich zum ersten Mal eine nationale Integrationsstrategie unter Kooperation mit den Bundesländern, denn Sozialpartnern, Interessensvertretungen und NGOs initiiert.

„Defizite im Bereich der Integration sollen gezielt beseitigt bzw. vermieden werden, um die Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund im Interesse aller Beteiligten noch besser nutzen zu können“ (NAP.I 2009: 2).

Damit wird ausdrücklich dargestellt, dass es um eine „optimale und effektive Verwertung des migrantischen Humankapitals“ (Hofer 2015: 49) geht, was dazu führt, dass zwischen den so genannten „gewünschten“ und „ungewünschten“ MigrantInnen unterschieden wird, beginnend bereits auf der gesetzlichen Ebene, in dem bestimmte MigrantInnen von restriktiven Maßnahmen betroffen sind, andere wiederum nicht.

Die folgende Passage aus dem NAP.I beinhaltet Forderungen an MigrantInnen, die aber genauso gut auch an die Mehrheitsgesellschaft adressiert werden könnten, oder anders gesagt, laut dieser Definition von erfolgreicher „Integration“ müssten sich viele österreichische StaatsbürgerInnen erst „integrieren“:

„Erfolgreiche Integration liegt vor, wenn jedenfalls ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für das Arbeitsleben, für die Aus- und Weiterbildung sowie für den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen vorhanden sind, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit gegeben ist sowie die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung vorliegen“ (NAP.I 2009: 2).

Eine ausführlichere Darstellung der Kritik an Essers Modell kann an dieser Stelle nicht erfolgen⁵ und auf den Leistungsdiskurs wird im dritten Kapitel im Zusammenhang mit der deutschen Integrationspolitik noch genauer eingegangen.

Die Mehrheit der ForscherInnen sind der Meinung, dass „Integration“ als ein gemeinschaftspolitischer Prozess von allen AkteurInnen verstanden werden sollte, wobei es in jedem Land unterschiedliche Faktoren, Bedingungen und Möglichkeiten auf den einzelnen Ebenen des gesellschaftlichen, politischen oder sozialen Lebens gibt, die den Integrationsprozess spezifisch machen.

⁵ Weiterführende Literatur zur Kritik an dem Integrationskonzept von Hartmut Esser: Hetfleisch, Gerhard (2010): Die Märkte kennen keine Ehre und keine Kultur. Hartmut Esser: Soziologe, Integrationstheoretiker, neoliberaler Ideologe. In: Oberlechner, Manfred u.a. (Hg.): Integration, Rassismen und Weltwirtschaftskrise. Wien. S. 97-128.

So verstehen Hans Barkowski, Patrick Volf und Rainer Bauböck unter „Integration“ einen reziproken Prozess, an dem zwei Seiten beteiligt sind, einerseits das Individuum, das Mitglied einer anderen Gruppe werden will oder soll, andererseits die Aufnahmegesellschaft als die aufnehmende Gruppe, die mit dem aufzunehmenden Individuum in einem Aushandlungsverhältnis steht. Neben diesem Prozess, den Barkowski Aushandlungen nennt, spricht er auch von der Möglichkeit der Assimilation oder Anpassung, bei der man von einer einseitigen Integrationsleistung der MigrantInnen ausgeht (Barkowski 2008: 16). Diese Tendenz ist in der Realität wenig wünschenswert und Volf/Bauböck bezeichnen solche reine Anpassungsleistungen an die Aufnahmegesellschaft als „Einbahnstraße“ (Volf/Bauböck 2001: 14). Sie verstehen unter „Integration“ eine Vernetzung von „Aufnahme und Zusammenhalt“. Dabei heben sie hervor, dass dieser Prozess zwangsläufig asymmetrisch verläuft:

„Während die Einwanderer [...] die größere individuelle Anpassungsleistung erbringen, steht die österreichische Gesellschaft insgesamt vor der ebenso großen Herausforderung, ihre politischen, rechtlichen und kulturellen Institutionen so umzugestalten, dass aus Fremden gleichberechtigte Bürger werden“ (Volf/Bauböck 2001: 14).

Der Expertenrat für Integration des österreichischen BMEIA⁶ hat den Integrationsbegriff auf ähnliche Art und Weise verortet, wie es Volf/Bauböck vorgenommen haben. Neben den so genannten integrationsfördernden Maßnahmen (wie z.B. Erwerb der Deutschkenntnisse, schulische und berufliche Weiterbildung und Qualifikationen), die die MigrantInnen zu erfüllen haben, wird die „intentional zu fördernde Integrationskompetenz der institutionellen Grundstrukturen des Staates als eine weitere und wichtige Voraussetzung für eine gelungene Integration“ (BMEIA 2016c: 85) betrachtet.

⁶ Der Expertenrat für Integration des BMEIA wurde 2010 unter dem Vorsitz von Heinz Fassmann eingerichtet und setzt sich größtenteils aus WissenschaftlerInnen zusammen, die in acht Bereiche gegliedert sind (Sprache und Bildung, Arbeit und Beruf, Rechtsstaat und Werte, Gesundheit und Soziales, Interkultureller Dialog, Sport und Freizeit, Wohnen und die regionale Dimension der Integration, Integration von Anfang an). <https://www.bmeia.gv.at/integration/expertenrat/> (28.05.2016)

Im Integrationsbericht aus dem Jahr 2016 definiert der Expertenrat den Integrationsbegriff auf folgende Art und Weise:

„Für eine erfolgreiche Integration sind die Zugewanderten ebenso verantwortlich wie die schon anwesende Bevölkerung. Beide Seiten der Einwanderungsgesellschaft agieren in einem von der Politik vorgegebenen integrationspolitischen Rahmen, der Prozesse fördern oder verhindern kann. Die erforderlichen Anpassungsleistungen sind dabei nicht symmetrisch verteilt, denn allein aufgrund der Logik der Quantitäten ist die Zuwanderungsbevölkerung mehr gefordert als die aufnehmende Gesellschaft. Das soll klargestellt sein, um illusionäre Missverständnisse zu vermeiden. Dennoch gilt auch für die aufnehmende Gesellschaft: „Platz Machen“ ist die Voraussetzung für das „Platz Nehmen“. Ohne eine beidseitige Bereitschaft der Öffnung und ohne ein gegenseitiges Akzeptieren der vermeintlich „Anderen“ kann der Integrationsprozess nicht funktionieren“ (BMEIA 2016c: 85).

Diese Herausforderung würde heißen, dass der Staat und die Gesellschaft die rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Verhältnisse umgestalten und diese an die Fähigkeiten und Gegebenheiten der Menschen anpassen und nicht umgekehrt. Das Aufnahmeland sollte mögliche institutionelle Hürden für den sozialen Aufstieg und eine erfolgreiche „Integration“ der MigrantInnen vermeiden und falls solche entdeckt werden, kritisch hinterfragen und reflektieren. Regelungen wie z.B. die Integrationsvereinbarung und die damit zusammenhängende Pflicht, Deutsch-Integrationskurse innerhalb bestimmter Zeit, auf einem bestimmten Niveau und bei bestimmten Institutionen positiv abzuschließen, erzeugen eher das Gegenteil dessen, was Volf/Bauböck unter einem Integrationsprozess verstehen. In den europäischen Sprachen- und Integrationspolitiken ist eher eine gegensätzliche Tendenz zu beobachten, indem die Regelungen und Gesetze auf der Ebene der Integrationspolitik immer aufs Neue verschärft und bestehende Diskriminierungen und Hierarchisierungen weiter verstärkt werden. Auf konkrete Punkte solcher Verordnungen (in erster Reihe seien damit die IV und die im nächsten Kapitel angesprochene Integrationskursverordnung aus Deutschland, gemeint) und ihre Auswirkung auf die tatsächliche „Integration“ und Biographie der MigrantInnen wird in den nächsten Kapiteln dieser Arbeit näher eingegangen.

Michael Hofer hat im Rahmen seiner Arbeit „Integration, das sind die Anderen. Positionierungen im Integrationsdiskurs“ mithilfe einer Analyseperspektive folgende Definition von „Integration“ ausgearbeitet:

„Integration ist ein komplexer wechselseitiger Prozess, der eine Auseinandersetzung mit der eigenen und der anderen Identität bedeutet, ein Prozess, der mit Kompromissen verbunden ist. Integration braucht Anerkennung der Da-Seins-Berechtigung und den Mut zur Veränderung. Integration ist ein Kampfplatz um die Deutungsherrschaft darüber, als wer wir uns verstehen. Dabei darf sie nicht mit Assimilation verwechselt werden, die eine Übernahme des Bestehenden und eine Weigerung sich zu verändern darstellt, sondern muss anerkennende Teilhabe ermöglichen“ (Hofer 2015: 52).

In diesem Unterkapitel habe ich versucht, exemplarisch unterschiedliche Positionierungen und „Definitionsversuche“ des Begriffes „Integration“, die in wissenschaftlichen und politischen Diskursen heutzutage präsent sind, vorzustellen. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff „Integration“ größtenteils in Anlehnung an das Konzept von Paul Mecheril, Integration als Dispositiv, verwendet und diskriminierungskritisch gedeutet. Es stellt sich heraus, dass „Integration“ kein eindimensionaler Prozess ist, sondern, dass es sich um viele Ebenen und Prozesse handelt, die voneinander abhängen und ein Netz, das Integrationsdispositiv, bilden. „Integration“ ist auch ein reziproker und diversitärer Prozess, bei dem sowohl die MigrantInnen als auch die Aufnahmegesellschaft gefordert sind, den Migrations- und Integrationsprozess als komplexe und mehrdimensionale Entwicklung anzuerkennen, die sich immer individuell gestaltet. An dieser Stelle möchte ich mich von der Verwendung des Integrationsbegriffes im Sinne von Assimilation, die in den meisten dominanten Diskursen vorherrscht, abgrenzen. Aufgrund seiner Komplexität und Mehrdeutigkeit könnte der Begriff „Integration“ sicherlich anders besetzt werden, z.B. durch das Wort Zusammenleben. Da ich mich aber in der vorliegenden Arbeit größtenteils mit sprachenpolitischen Konzepten und Dokumenten auseinandersetze, in denen der Begriff „Integration“ als „Containerbegriff“, „catch-all-phrase“, oder man könnte vielleicht sagen, als ein Überbegriff für unterschiedliche Teilaspekte des Zusammenlebens einer von Diversität geprägten Gesellschaft verwendet wird, komme ich über seine Verwendung nicht hinweg. Es wird dabei jedoch von einer diskriminierungskritischen Betrachtung und Auseinandersetzung ausgegangen.

3. Deutsch-Integrationskurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung

Aus den oben vorgestellten theoretischen Überlegungen zum Begriff „Integration“ ist es deutlich, dass Sprache eine wichtige Rolle beim Integrationsprozess eines Individuums spielt. Kann aber belegt werden, dass Sprache das wichtigste und alleinige Kriterium für „Integration“ ist? Und wenn ja, müssen Personen dazu verpflichtet werden, sie zu lernen oder sollte es jedem zur Entscheidung überlassen werden, sich die Sprache des Aufnahmelandes auf der für sie/ihn ausgewählten Art und Weise anzueignen? Können wir bestimmen, in welchem Zeitraum Personen mit unterschiedlicher Herkunft, Erstsprache und Bildung die deutsche Sprache auf einem Niveau beherrschen sollen, sodass sie sich in „einfachen, routinemäßigen Situationen, in denen es um ihnen bekannte Themen und Tätigkeiten geht“ (vgl. die Beschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (ab jetzt: GERS) für das A2-Niveau)⁷, verständigen können? Mit dem Beschluss des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, dessen Teil die IV seit 2003 ist, sieht der österreichische Staat vor, die sprachliche „Integration“ der MigrantInnen nicht nur zu institutionalisieren, sondern sie auch unter Sanktionsdrohungen bei Nichterfüllung verpflichtend zu machen.

Im folgenden Teil meiner Arbeit möchte ich die wesentlichen sprachenpolitischen Aspekte und Regelungen der IV darstellen und dabei die Rolle der Deutsch-Integrationskurse, ihre potentiellen Nachteile, darin enthaltene diskriminierende Elemente und Auswirkungen auf die MigrantInnen untersuchen.

3.1 Gesetzlicher Rahmen der Integrationsvereinbarung

Die Integrationsvereinbarung in Österreich, die für den Nachweis von Deutschkenntnissen für den längerfristigen Aufenthalt Drittstaatsangehöriger⁸ dienen sollte, ist in ihrer ersten

⁷ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> (16.06.2016).

⁸ Drittstaatsangehörige sind laut Asyl- und Ausländerrecht der EU Personen, die weder EU-BürgerInnen, noch sonstige EWR-BürgerInnen (aus Island, Liechtenstein oder Norwegen) noch SchweizerInnen sind. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/99/Seite.991065.html> (30.04.2016).

Während der Begriff Drittstaatsangehörige vor allem in gesetzlichen Texten Anwendung findet, werden im Zusammenhang mit der Zielgruppe der IV auch Begrifflichkeiten wie MigrantInnen, Zugewanderte und EinwanderInnen verwendet. Nach Plutzar werden die letzten beiden Begriffe aus der Perspektive einer

Fassung 2003 in Kraft getreten (auch als Integrationsvereinbarung ALT genannt), seitdem wurde sie zwei mal novelliert. Die aktuell gültige Fassung, auch als Integrationsvereinbarung NEU bezeichnet, wurde als Teil des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes 2011 zur Regelung des Bereichs „Sprache und Integration“ implementiert.

„Die Integrationsvereinbarung (IV) 2011 dient der sprachlichen Integration von Migrant/innen, die sich dauerhaft in Österreich niederlassen wollen. Sie betrifft in der aktuellen Form Migrant/innen (Drittstaatsangehörige, d.h. Nicht-EU-Bürger/innen), die seit 1. Juli 2011 ins Land gekommen sind. Mit der Unterzeichnung der Integrationsvereinbarung verpflichten sich Migrant/innen, innerhalb von zwei Jahren ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben.“ (ÖIF 2016a: o.S.)

Die Zielgruppe, an die sich die Integrationsvereinbarung richtet, ist an dieser Stelle also klar definiert, es geht um Drittstaatsangehörige⁹, die einen längeren Aufenthalt in Österreich planen. Es stellt sich die Frage, warum „nur“ Drittstaatsangehörige von der IV betroffen sind, wenn diese Gruppe an MigrantInnen zur Zeit des Inkrafttretens nur weniger als ein Drittel an Zugewanderten in Österreich ausmachte.

Mit 1.1.2016 stammte laut Statistik Austria mit 48,7 Prozent etwa die Hälfte aller ausländischen StaatsbürgerInnen aus einem Staat der Europäischen Union (617.000 Personen), 650.000 Personen bzw. 51,3 Prozent aller AusländerInnen stammen aus einem Drittstaat.¹⁰ Trotzdem stellt sich berechtigt die Frage, warum bestimmte Gruppe von MigrantInnen zu bestimmten Verpflichtungen per Gesetz verordnet wird, während andere MigrantInnen diese nicht erfüllen müssen. Gehen die Institutionen und Ministerien davon aus, dass Drittstaatsangehörige einen besonderen Bedarf haben, die neue Sprache zu lernen und diese nur unter Zwang und Sanktionsdrohungen erlernen können? Bis heute gibt es in diesem Bereich leider nur sehr wenige Evaluationen und Zwischenergebnisse seitens der

Mehrheitsgesellschaft heraus bezeichnet, im Vergleich zum Begriff MigrantIn, der weder eine Beziehung zur Herkunftsgesellschaft noch zur Aufnahmegesellschaft herstellt. Er/Sie nimmt mehr Bezug auf eine eigene Gruppe, die durch Mobilität geprägt ist (vgl. Plutzar 2010: 107).

⁹ Vom Kreis der verpflichteten Drittstaatsangehörigen, die die IV zu erfüllen haben, sind explizit diese Personengruppen ausgenommen: 1. Personen, die schriftlich erklären, dass ihr Aufenthalt die Dauer von 12 Monaten innerhalb von 24 Monaten nicht überschreiten soll. 2. Personen, denen aufgrund ihres hohen Alters oder ihres Gesundheitszustandes die Erfüllung der IV nicht zugemutet werden kann und 3. und Kinder, die das 9.e Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

¹⁰http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (30.04.2016)

für die Implementation der IV zuständigen Institutionen, die sich auf die Wirksamkeit dieser Regelung für den tatsächlichen Spracherwerb und „Integration“ der betroffenen Personen beziehen würden.

Stattdessen wurden seit der ersten Einführung der IV im Jahr 2003 schrittweise Verschärfungen im Hinblick auf das zu erreichende Niveau der Zielsprache implementiert, die Erfüllungsfrist aber zugleich gekürzt.

Die Integrationsvereinbarung ALT, also die erste Version aus dem Jahr 2003, legte als Kursziel die Erreichung des A1-Niveaus des GERS in 100 Stunden mit der Erfüllungsfrist von vier Jahren fest.¹¹ Diese in der österreichischen Rechtsgeschichte erstmalige „gesetzliche Spracherwerbspflicht“ (Pöschl 2012: 61) wurde nach nicht ganz drei Jahren das erste Mal 2006 novelliert, basierend auf dem 2005 in Kraft getretenen Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (ab jetzt: NAG). Durch diese erste Novellierung wurden einige Aspekte der IV geändert bzw. ergänzt. Zu erwähnen ist die Änderung der gesetzlichen Verpflichtung der MigrantInnen, die laut der IV Alt zuerst „nur“ verpflichtet waren, solche Vereinbarungen einzugehen. Im Rahmen der Bestimmung des NAG 2005 sind die MigrantInnen heute per Gesetz verpflichtet, die IV **zu erfüllen** (vgl. Pöschl 2012: 61) [Hervorhebung VAS].

Neuer Bestandteil der IV waren die Alphabetisierungskurse, die 75 Unterrichtseinheiten umfassen sollten, im Vergleich zu den Deutsch-Integrationskursen, die nun 300 Unterrichtsstunden abdeckten und mit einer Abschlussprüfung auf dem A2-Niveau des GERS abzulegen waren. Auch diese Version der IV wurde im Rahmen des Fremdenrechtsänderungsgesetzes novelliert und wiederum um neue Inhalte ergänzt.

Ihr Zweck wurde auf folgende Weise geregelt:

„Die Integrationsvereinbarung dient der Integration rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Drittstaatsangehöriger (§ 2 Abs. 2). Sie bezweckt den Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache, um den Drittstaatsangehörigen zur

¹¹ Für Personen, die bereits bestehende Sprachkenntnisse in Deutsch hatten, gab es auch die Möglichkeit, den sogenannten Sprachkenntnisnachweis (SKN) in Form einer Prüfung abzulegen. Zum damaligen Zeitpunkt wurde das ÖSD damit beauftragt, einen standardisierten Modellsatz für einen SKN auszuarbeiten (vgl. Scheck 2003:20).

Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen“ (NAG 2016: § 14 (1)).

Zu den wichtigsten Neuerungen gehört das Konzept „Deutsch vor Zuwanderung“ (auch Deutsch vor Zuzug genannt), welches im ersten Kapitel dieser Arbeit kurz erläutert wurde und welches die Grenzen der „Integration“ in die Herkunftsländer der MigrantInnen hinausschiebt, in dem sie bereits vor ihrer Einreise nach Österreich bei der Antragsstellung Deutschkenntnisse auf A1-Niveau des GERS nachweisen müssen. Was diese Maßnahme für tiefgreifende Auswirkungen auf die davon betroffenen Personen haben kann, wurde anscheinend von den VerfasserInnen und GesetzgeberInnen nicht in Betracht gezogen.

Die IV Neu beinhaltet seit 2011 keine Alphabetisierungskurse mehr und besteht aus zwei Modulen, wobei nur das Modul 1 verpflichtend ist und zum Erlangen des Sprachniveaus A2 dienen soll, wie es im NAG festgelegt wird:

„[D]as Modul 1 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur vertieften elementaren Sprachverwendung. [...] [D]as Modul 2 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbständigen Sprachverwendung“ (NAG 2016: § 14).

Im Vergleich zu der ersten Version der IV aus dem Jahr 2003, deren Ziel der Erwerb von Grundkenntnissen der deutschen Sprache zur Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich war (zu hinterfragen ist, ob Grundkenntnisse eine aktive Teilnahme in den genannten Bereichen tatsächlich ermöglichen würden), geht die IV Neu bereits von neuen und anspruchsvolleren Zielsetzungen aus, und verpflichtet die MigrantInnen, binnen zwei Jahren nach ihrer Ankunft in Österreich Kenntnisse der deutschen Sprache auf A2-Niveau vorzuweisen.

Das Modul 2 ist zwar nicht verpflichtend, muss aber bei Erlangung eines Daueraufenthaltstitels sowie der österreichischen Staatsbürgerschaft mittels eines Sprachnachweises auf B1 Niveau des GERS erfüllt sein.

„Es besteht somit **keine generelle Pflicht zur Erfüllung von Modul 2** für Inhaber von Aufenthaltstiteln und auch **keine Sanktionen im Falle der Nichterfüllung, ein Daueraufenthaltsrecht und die Staatsbürgerschaft können allerdings nur bei Erfüllung von Modul 2 erworben werden**“ (BMI 2016a) [Hervorhebung VAS].

Man könnte also sagen, dass die Erfüllung des Moduls 2 für Personen, die vorhaben, sich auf Dauer in Österreich niederzulassen, doch eine Verpflichtung darstellt. Anders als die

Sanktionen bei Nichterfüllung von Modul 1 (in Form von Geldstrafen bis hin zur Ausweisung), drohen bei Nichterfüllung von Modul 2 keine finanziellen Sanktionen, allerdings bringt dies dann aufenthaltsrechtliche Konsequenzen mit sich.

Was die Finanzierung und Kostenbeteiligung der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse betrifft, so wird durch § 10 der Verordnung über die Integrationsvereinbarung (ab jetzt: IV-V) bestimmt, dass

„[d]er Höchstsatz für die Kostenbeteiligung des Bundes nach § 15 Abs. 1 NAG für Deutsch-Integrationskurse im Ausmaß von 300 Unterrichtseinheiten pro Kursteilnehmer 750 Euro beträgt“ (BMI 2011: IV-V).

Diese Möglichkeit der Förderung wird in der Praxis in Form der Bundesgutscheine realisiert und unterliegt bestimmten Voraussetzungen. So bekommen alle Drittstaatsangehörige, die die IV Neu unterschrieben haben, den Bundesgutschein blau. Nach Teilnahme an einem oder mehreren Deutsch-Integrationskursen und beim Vorlegen eines allgemein anerkannten Nachweises über ausreichende Deutschkenntnisse (d.h. Ablegen der A2-Prüfung beim ÖIF) können die Personen 50% der Kurskosten rückerstattet bekommen, wenn sie die Prüfung binnen 18 Monaten nach Ausstellung des Bundesgutscheines erfolgreich absolvieren. Wie per Gesetz bestimmt, bekommen sie allerdings höchstens 750 Euro zurück (vgl. <http://www.deutsch-integrationskurse.at/integrationskurs-gutscheine.html#Bundesgutschein>).

Dies bedeutet also, dass sie die Kurse selbst vorfinanzieren müssen, was von der finanziellen Seite her sicherlich für Viele eine weitere Hürde darstellt.

An dieser Stelle möchte ich noch kurz die neuen Maßnahmen des im November 2015 vom BMEIA veröffentlichten „50 Punkte-Plans zur Integration von Asylsuchenden und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“ vorstellen, da sich dieses Dokument auch auf eine „Integrationsvereinbarung“ beruft. Die Form und die Zielgruppe dieser Vereinbarung sind jedoch modifiziert und haben eine andere rechtliche Bindung als die „ursprüngliche“ IV. Diese Maßnahme entstand als Reaktion auf die gestiegene Anzahl von Asylsuchenden in Österreich im Laufe des letzten Jahres, wobei die politischen Akteure auf diese neuen Herausforderungen mit „Empfehlungen, die auf die schnellstmögliche Integration und

Selbsterhaltungsfähigkeit dieser besonderen Zielgruppe abzielen“ (BMEIA 2016c: 39), reagieren wollten. Im Januar 2016 wurde der 50 Punkte-Plan von der Bundesregierung angenommen und das Dokument mit seinen 50 Maßnahmen gilt seitdem für diese Gruppe von MigrantInnen als bundesweite Integrationsstrategie.

Die Maßnahme 23 mit dem Namen „„Integrationsplan“ zum Bezug der Bedarfsorientierten Mindestsicherung (BMS)“ geht, wie ihr Name bereits sagt, von einem individuellen „Integrationsplan“ für einzelne Menschen aus. Im Vordergrund steht dabei die schnellstmögliche Selbsterhaltungsfähigkeit dieser Gruppe von MigrantInnen und die Forderung nach ihrer Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Um dies sicherzustellen, wurden sogenannte verpflichtende Betreuungsvereinbarungen geschaffen, die im individuellen Integrationsplan jeweils unterschiedlich definiert sind. Im Vordergrund steht dabei die Fokussierung auf das Erlernen der Sprache, die gesellschaftliche „Integration“ und die Aneignung von Werten und arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen (BMEIA 2016c: 58). Die Bundesländer Vorarlberg, Niederösterreich und Oberösterreich haben dabei als erste Bundesländer am Anfang des Jahres 2016 die Einführung einer „Integrationsvereinbarung“ für diese spezifische Gruppe von MigrantInnen beschlossen. Diese Vereinbarung ist im Zusammenhang mit dem Bezug der BMS von ihnen zu unterzeichnen und bezieht sich „neben wichtigen Grundregeln des Zusammenlebens auch auf zu erbringende Integrationsleistungen und entsprechende Sanktionen“ (ebd.: 59). Werden die Pflichten und Leistungen nicht im vorgeschriebenen Zeitrahmen erfüllt, wird die BMS stufenweise bis zu 50% gekürzt. Auch diesem Dokument und den darin enthaltenen Maßnahmen kann entnommen werden, auf welche Art und Weise die zu erbringenden Leistungen (wie z.B. Spracherwerb und Qualifikationen) mit Sanktionen, Verpflichtungen und Drohungen in Verbindung gesetzt werden. Der Expertenrat des BMEIA sieht dies aber anders und plädiert für eine weitere Präzisierung der erforderlichen Integrationspflichten der Asylsuchenden und subsidiär Schutzberechtigten:

„Im Rahmen eines „Integrationsleistungsvertrags“ sollte vermehrt auf den einzelnen Flüchtling eingegangen und für diesen sollten individuell verbindliche Integrationsziele festgelegt werden. Damit soll der Einstieg in die Erwerbstätigkeit und damit ein eigenverantwortliches Leben ohne Inanspruchnahme der BMS unterstützt werden. Diese ist nicht als Dauerfinanzierung für Asylberechtigte und andere Bezugsgruppen, sondern als Überbrückung auf dem Weg zur Selbsterhaltungsfähigkeit konzipiert“ (BMEIA 2016c: 59).

Dieses Kapitel sollte einen groben Überblick über das Konzept der IV, ihrer gesetzlichen Verankerung als Teil des NAG und über ihre Entstehung und Novellierungen bieten. Heutzutage gibt es bereits zahlreiche Studien und Arbeiten, die sich mit der IV kritisch beschäftigen, sei es von sprach-, sozial-, politik-, erziehungs- oder rechtswissenschaftlicher Perspektive. Die wichtigsten Kritikpunkte und Forderungen seitens der Wissenschaft und der ExpertInnen werden in Kapitel 3.4 vorgestellt.

3.2 Deutsch- Integrationskurse

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Deutsch-Integrationskurse, ihre Funktion und ihr Einfluss auf die MigrantInnen, die von der IV betroffen sind, und zum Besuch dieser Kurse verpflichtet waren oder sind. In diesem Unterkapitel möchte ich auf die Rahmenbedingungen der Deutsch-Integrationskurse in Österreich eingehen und die wesentlichen Punkte herausarbeiten, die im Weiteren für den empirischen Teil dieser Arbeit von Bedeutung sein werden.

Die zentrale Institution, die für die Umsetzung der IV in der Praxis zuständig ist, ist der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF). Zu seinen Aufgaben in Bezug auf die IV gehören die Zertifizierung der KursleiterInnen, KursträgerInnen, die Ausarbeitung der Prüfungsformate, die Durchführung der Prüfungen sowie die Anerkennung und Abrechnung der Gutscheine.¹²

Die IV regelt das Kursangebot und definiert die Ziele der Kurse auf diese Art und Weise:

„Die angebotenen Deutsch-Integrationskurse haben jedenfalls **vertiefte elementare Kenntnisse der deutschen Sprache** zur Kommunikation und zum Lesen alltäglicher Texte sowie von Themen des Alltags mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der europäischen und demokratischen Grundwerte zu enthalten, um den Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen,

¹² NAG 2016: § 16 und <http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/integrationsvereinbarung/> (30.04.2016)

wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen“ (NAG 2016: § 16) [Hervorhebung VAS].

Der Kurs wird somit als ein Ort definiert, an dem die MigrantInnen neben „vertieften elementaren“ (ebd.) Sprachkenntnissen auch Themen mit staatsbürgerschaftlichen Elementen und Inhalten „zur Vermittlung der europäischen und demokratischen Grundwerte“ (ebd.) kennenlernen und einprägen sollen. Es wird von vornherein davon ausgegangen, dass gerade diese Gruppe diejenige in der Gesellschaft ist, die diese Inhalte und Themen im institutionellen Rahmen zu erwerben hat.

Nicht ganz geeignet stellt sich auch die gewählte Kombination der beiden Adjektive „vertiefte elementare Kenntnisse“ dar, die in sich eine gewisse Ambivalenz beinhaltet. Dies mag teilweise darauf zurückzuführen sein, dass an der Ausarbeitung dieser gesetzlichen aber gleichzeitig sprachenpolitischen Regelungen vor allem Beamte des Bundesministeriums für Inneres beteiligt waren.

Was die Inhalte der Deutsch-Integrationskurse angeht, so legt § 16, Punkt 4 des NAG fest, dass „die Inhalte der Kurse in Bezug auf Lernziele, Lehrmethode und Qualifikation des Lehrpersonals, die Anzahl der Unterrichtseinheiten sowie Form und Inhalt der Kursbestätigung durch Verordnung des Bundesministers für Inneres festgelegt werden“ (NAG 2016: § 16).

Die Verordnung über die Integrationsvereinbarung umfasst in ihrer aktuellen Version (BMI 2011: IV-V) zahlreiche Bestimmungen betreffend KursträgerInnen, Lehrpersonal, Qualitätsstandards für den Unterricht, Abschlussprüfungen, Kostenbeteiligung und beinhaltet in der Anlage A auch das Rahmencurriculum. In Bezug auf die Lernenden wird im Rahmencurriculum Folgendes definiert:

„In den Deutsch-Integrationskursen wird die Heterogenität der Lernenden in Bezug auf Herkunft, Alter und Geschlecht ebenso berücksichtigt wie die individuellen Lernbiographien und Lernprozesse der Lernenden. Die Inhalte der Kurse, hier in weiterer Folge in Form von Handlungsfeldern angeführt, berücksichtigen diese Gegebenheiten. Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihre Lebenssituation in Österreich einzuschätzen und sich in der österreichischen Alltags- und Berufswelt zurecht zu finden. Daher leisten die Deutsch-Integrationskurse einen wesentlichen Beitrag dazu, den Lernenden die Partizipation am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen“ (BMI 2011: IV-V: Anlage A).

Ob diese Zielsetzungen tatsächlich angestrebt und erfüllt werden, können wir nicht bewerten, da Evaluationen und Berichte darüber, in welchem Maße Integrationskurse besucht und abgeschlossen werden, in Österreich fehlen. Das Statistische Jahrbuch des ÖIF unter dem Titel *migration&integration. zahlen. daten. indikatoren 2015* (ÖIF 2015) beinhaltet keine Evaluierungen der Integrationskurse, obwohl es ein ganzes Kapitel zu Sprache und Bildung inkludiert.

Die eben erwähnten, größtenteils vielversprechenden Bestimmungen und Zielsetzungen der IV für die Deutsch-Integrationskurse werden im empirischen Teil dieser Arbeit mithilfe der Filmanalyse des Dokumentarfilms „Werden Sie Deutscher“ kritisch hinterfragt und der Realität und Erfahrungen aus der Praxis dieser Kurse gegenübergestellt.

3.3 Vergleichsanalyse zu Deutschland

Da ich mich im Rahmen dieser Masterarbeit auch auf Inhalte, Analysen, Studien und Materialien aus Deutschland beziehe und mein Untersuchungsgegenstand für die vorgenommene empirische Forschung ein deutscher Dokumentarfilm ist, möchte ich an dieser Stelle auf die sprachenpolitische Situation und die Aspekte der deutschen Integrationspolitik kurz eingehen, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in diesem Bereich zwischen Österreich und Deutschland herauszuarbeiten. Das Ziel ist, festzustellen, ob und inwieweit sich die politischen Systeme der beiden Länder hinsichtlich der sprachenpolitischen Verordnungen für MigrantInnen ähnlich sind und inwieweit Forschungsergebnisse auf Österreich übertragbar und für die österreichischen Verhältnisse aussagekräftig sind.

Im Vergleich zu Österreich, wo sich um die rechtlichen Angelegenheiten der MigrantInnen mehrere Ministerien bzw. Ämter¹³ ihre Aufgaben teilen, gehört in Deutschland die zentrale Koordination und Kontrolle über die Regelungen hinsichtlich Aufenthalt von MigrantInnen und Flüchtlingen dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

¹³ Das Bundesministerium für Inneres mit dem 2014 errichteten Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF); das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres mit dem Österreichischen Integrationsfonds und das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA).

Im Unterschied zu den Funktionen des ÖIF als zentrale Stelle für die Integrationskurse in Österreich, hat das BAMF auch eine Kontrollfunktion, wobei das Amt auch eigene Statistiken über die Teilnehmenden und Evaluationen der Integrationskurse und Tests durchführt.

Auf der gesetzlichen Ebene können wir von umfangreicheren Änderungen im Bereich der Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland ab dem 1. Januar 2005 sprechen, als das Gesetzespaket unter dem Kurztitel Zuwanderungsgesetz in Kraft getreten ist. In seiner vollständigen Fassung lautet der Erlass *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern* (kurz Zuwanderungsgesetz). Wesentliche Bestandteile im Zusammenhang mit der Regelung von Aufenthalt und „Integration“ der MigrantInnen finden sich in Artikel 1 des Zuwanderungsgesetzes, im *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet* (kurz Aufenthaltsgesetz – ab jetzt AufenthG).

In Kapitel 3 *Integration* des AufenthG § 43 *Integrationskurs* wird als Erstes folgende Bestimmung festgehalten:

„Die Integration von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland **wird gefördert und gefordert**“ (AufenthG 2016: § 43) [Hervorhebung VAS].

Durch diese Bestimmung wird klar gemacht, dass der deutsche Staat die „Integration“ der Zugewanderten nicht nur fördern, sondern auch fordern will. So folgen gleich als Anschluss auf diese Bestimmung Paragraphen zur Verpflichtung zur Teilnahme an Integrationskursen, Integrationsprogrammen oder berufsbezogener Deutschsprachförderung. Wie der Staat die „Integration“ der MigrantInnen fördern möchte und womit er diese Förderung verbindlich macht, kommt in dem Gesetz nicht mehr vor.

Ähnlich der bereits erwähnten Integrationsvereinbarungs-Verordnung des österreichischen Bundesministeriums für Inneres (BMI 2011: IV-V, Kapitel 2.2), fällt unter das deutsche Aufenthaltsgesetz die Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (kurz Integrationskursverordnung – ab jetzt: IntV). Es

beinhaltet allgemeine Bestimmungen zur Durchführung der Integrationskurse, deren Ziele, Rahmenbedingungen, Struktur, Zulassung der KursträgerInnen und Prüfungsformate.

Zu den Zielen eines Integrationskurses gehören laut der IntV erstens „die Vermittlung von ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache“ (IntV 2016: §3 (1)), wonach unter ausreichenden Sprachkenntnissen Folgendes gemeint ist:

„Über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nach Absatz 1 Nr. 1 verfügt, wer sich im täglichen Leben in seiner Umgebung selbstständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann (Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen)“ (IntV 2016: §3 (1)).

Zweitens dienen die Integrationskurse zur

„Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ (IntV 2016: §3 (1)).

Von der Struktur her umfasst der Deutsch-Integrationskurs 660 Unterrichtsstunden und wird in einen Sprachkurs (600 Unterrichtsstd.) und den sogenannten Orientierungskurs (60 Unterrichtsstd.) geteilt (vgl. IntV 2016: §10). Der Sprachkurs beginnt mit einem Basissprachkurs, gefolgt vom Aufbausprachkurs, wobei beide aus drei Kursmodulen (je 100 UE) mit unterschiedlichen Leistungsstufen bestehen. Interessanterweise werden die Niveaustufen bei den einzelnen Modulen nicht vorgegeben, gleichzeitig wird aber das zu erreichende Niveau am Ende des Integrationskurses auf Basis des GERS festgesetzt.

BAMF geht davon aus, dass durch das erfolgreiche Absolvieren des Integrationskurses die MigrantInnen „die deutsche Sprache bis zum Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erlernen. Hierdurch können sie sich im Alltag zurechtfinden und selbst verständigen“ (BAMF 2016a).

Im Vergleich zu Österreich bietet das BAMF in Deutschland die Möglichkeit spezieller Integrationskurse für Personen mit besonderen Bedürfnissen (z.B. Jugendintegrationskurse, Frauenintegrationskurse, Integrationskurse mit Alphabetisierung

u.ä.) mit bis zu 960 Unterrichtsstunden oder auch Intensivkurse in einem Ausmaß von nur 430 Unterrichtsstunden.

Die Zielgruppe der Integrationskurse unterscheidet sich in einigen Punkten von der österreichischen Bestimmung hinsichtlich verpflichtender Teilnahme. Das BAMF unterscheidet dabei zwischen Personen, die zu einem Integrationskurs teilnahmeberechtigt sind und zwischen denen, die teilnahmeverpflichtet sind. Teilnahmeberechtigt sind diejenigen Personen, die vor dem 1. Januar 2005 ihren Aufenthaltstitel erhalten haben. Sie können zu einem Integrationskurs zugelassen werden, wenn noch Kursplätze frei sind. Personen, die vor dem 1. Januar 2005 ihren Aufenthaltstitel bekommen haben und entweder das Arbeitslosengeld II¹⁴ beziehen oder „in besonderer Weise integrationsbedürftig sind“, können zur Teilnahme an einem Integrationskurs von Trägern der Grundsicherung bzw. der Ausländerbehörde aufgefordert werden (vgl. AufenthG 2016: §44).

Teilnahmeverpflichtet an einem Integrationskurs sind in Deutschland per Gesetz

„alle neuzugewanderte Menschen, die sich nicht auf einfache Art in deutscher Sprache mündlich verständigen können bzw. die noch nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen“ (AufenthG 2016: §44a).

Beim Vergleich der Gesetze und Bestimmungen hinsichtlich der Zielgruppe beider Konzepte fällt bei der Terminologie auf, dass im Vergleich zu dem in Österreich verwendeten Begriff *Drittstaatsangehörige* in Deutschland von *Ausländern*, *Zugewanderten* oder *Zuwanderern* die Rede ist. Im Prinzip können also alle MigrantInnen, auch EU-BürgerInnen und deutsche StaatsbürgerInnen, in Deutschland zu einem Integrationskurs zugelassen werden, wenn sie entweder nicht ausreichend Deutsch sprechen, besonders integrationsbedürftig sind und es noch freie Kursplätze gibt. Für diese

¹⁴ „Arbeitslosengeld II (auch Hartz IV genannt) und Sozialgeld sind Leistungen, die eine Grundsicherung des Lebensunterhaltes gewährleisten sollen. Was dem Einzelnen dabei zusteht, hat der Gesetzgeber in sogenannten „Regelbedarfen“ festgelegt. Arbeitslosengeld II können alle erwerbsfähigen leistungsberechtigten Personen im Alter von 15 Jahren bis zur gesetzlich festgelegten Altersgrenze zwischen 65 und 67 Jahren erhalten.“

(<https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Arbeitslosigkeit/Grundsicherung/index.htm>; Stand 22.11.2016)

Gruppe besteht natürlich keine gesetzliche Teilnahmepflicht. Desweiteren besteht kein Anspruch auf Teilnahme bei Personen mit „erkennbar geringem Integrationsbedarf“ (AufenthG 2016: §30). Diese Kategorie impliziert meiner Meinung nach, dass es eine Sondergruppe an MigrantInnen gibt, die um in Deutschland leben zu können, nur erkennbar geringen Integrationsbedarf haben. Was unter der Phrase *erkennbar geringer Integrationsbedarf* zu verstehen ist, wird per Aufenthaltsgesetz nicht ganzheitlich erläutert. Der Abschnitt 2 §4 der Integrationskursverordnung definiert, dass ein solcher erkennbar geringer Integrationsbedarf in der Regel dann anzunehmen ist,

„wenn ein Ausländer einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss oder eine entsprechende Qualifikation besitzt, [...], oder eine Erwerbstätigkeit ausübt, die regelmäßig einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss oder eine entsprechende Qualifikation erfordert und die Annahme gerechtfertigt ist, dass sich der Ausländer **ohne staatliche Hilfe** in das wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Leben der Bundesrepublik Deutschland integrieren wird“ (IntV 2016: §4 (2)) [Hervorhebung VAS].

Heißt es also, dass es doch Personen gibt, die *ohne staatliche Hilfe* und ohne Beherrschung der deutschen Sprache am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben in Deutschland aktiv teilnehmen können? Wer hat die Befugnis, darüber zu entscheiden?

Vergleichen könnte man diese Regelung mit der Verleihung der sogenannten „Promi-Staatsbürgerschaft“ in Österreich. Ein bekanntes Beispiel dafür ist die berühmte Opernsängerin Anna Netrebko aus Russland, die nach nicht einmal einem halben Jahr nach Ansuchen um die österreichische Staatsbürgerschaft, ohne Wohnsitz in Österreich und ohne Beherrschung der deutschen Sprache im August 2006 österreichische Staatsbürgerin wurde. Per Gesetz wird diese Möglichkeit der Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft dann erfüllt, wenn

„die Verleihung der Staatsbürgerschaft wegen der vom Fremden bereits erbrachten und von ihm noch zu erwartenden außerordentlichen Leistungen im besonderen Interesse der Republik liegt“ (StbG 2015: § 10 Abs. 6).

Der damalige Integrations-Staatssekretär Sebastian Kurz ist dieser Regelung kritisch gegenübergestanden und forderte 2012 eine genauere Definition der Verleihungskriterien

und was der tatsächliche Mehrwert für die Republik sei (<http://derstandard.at/1350260051375/Regeln-fuer-Promi-Staatsbuergerschaften-sollen-verschaerft-werden>). Als Reaktion auf diese Kritik hat der Ministerrat 2014 einen Beschluss betreffend der Kriterien zur Verleihung der Staatsbürgerschaft im besonderen Interesse der Republik Österreich gemäß § 10 Abs. 6 des Staatsbürgerschaftsgesetzes gefasst (BMI 2016b). Die Kriterien bauen auf vier Interessensbereichen auf (wissenschaftliche, wirtschaftliche, sportliche und künstlerische Leistungen). Daraus ist zu entnehmen, dass die Leistung einer Person doch das wesentlichste Kriterium beim Prozess der Einbürgerung in Österreich darstellt. Es obliegt letztendlich den politischen Institutionen, darüber zu entscheiden, ob eine Person aufgrund der erbrachten oder noch zu erbringenden Leistung eingebürgert werden wird. Sprache und „Integration“ werden aus diesem Beschluss ausgeklammert.

Sabine Gatt geht in ihrer Dissertation „Symbolic Politics matter. Sprachenpolitik als Instrument der intersektionalen Klassifizierung“ auch auf die Rolle des Leistungsdiskurses im Rahmen der Migrations- und Integrationspolitik näher ein. Dabei bezieht sie sich auch auf die von Michael Bommers auf Deutschland bezogene neoliberale Leistungsorientierung des Diskurses. Hierbei gelten die soziale „Integration“ und der Integrationswille als Beweise der Leistungsfähigkeit (Bommers 2006: 59ff.). Kien Nghi Ha betont hinsichtlich der neoliberalen Orientierung des Diskurses die Tatsache, dass davon besonders die weniger qualifizierten MigrantInnen betroffen sind, da ihre geringere Leistungsfähigkeit auch auf kulturelle Aspekte zurückgeführt wird und ihnen Integrationsbedarf zu- oder vorgeschrieben wird. Demgegenüber gelten hochqualifizierte MigrantInnen oder Personen mit außerordentlichen Leistungen, die im besonderen Interesse des Staates sind (z.B. Sport, Wissenschaft, Wirtschaft oder Kunst), als generell integrationsfähig. Sie sind meistens von zahlreichen Regelungen und Verpflichtungen befreit (Gatt 2013: 168).

„Die Leistungsorientierung kategorisiert anhand der Strukturkategorie Klasse, setzt Integration mit Leistung gleich und fokussiert auf die Volkswirtschaft und nicht auf Kultur“ (Gatt 2013: 168).

Diese Aussage ergänzt Sabine Gatt durch die Äußerung der damaligen Innenministerin Fekter über die Schaffung der Rot-Weiß-Rot Karte im 2011:

„Eine geregelte Zuwanderung hat sich an den Interessen Österreichs und der Situation am Arbeitsmarkt zu orientieren. Mit der Rot-Weiß-Rot-Karte forcieren wir Wachstum, Aufschwung und Arbeitsplätze und schaffen zugleich ein neues, innovatives, kriteriengeleitetes System für jene Menschen, die Österreich benötigt“ (APA-OTS 2011 o.S.).

Vergleichbar also mit dem Integrationsinstrument in Österreich – der IV – bedient sich das deutsche politische System des Konzepts der Integrationskurse, die als zentrales Instrument der Integration auf Basis des Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetzes vorgesehen und für bestimmte Gruppen von MigrantInnen verpflichtend sind.

Die in Österreich mit der IV Neu 2011 eingeführte Regelung Deutsch vor Zuzug findet sich auch im deutschen Aufenthaltsgesetz und kommt im Falle von Ehegattennachzug¹⁵ zur Geltung. Die Kenntnisse der deutschen Sprache werden mit der Fähigkeit gleichgesetzt, sich zumindest auf einfache Art in deutscher Sprache verständigen zu können¹⁶ (AufenthG 2015: § 30 Abs. 1 (2)). Durch diese Definition wird aber nicht bekanntgegeben, ob die geforderte Fähigkeit, sich auf einfache Art in deutscher Sprache verständigen zu können, nur auf gesprochene Sprache bezogen ist, oder auch Grundkenntnisse der deutschen Schriftsprache beinhaltet, was natürlich einen großen Unterschied für die Lernenden bedeutet.

Anders als in Österreich, wo das Modul 1 der IV mit einer Abschlussprüfung auf dem Niveau A2 endet, besteht der Abschlusstest in Deutschland aus dem Sprachtest „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (ab jetzt: DTZ) und dem Test „Leben in Deutschland“ (LiD). Das „Zertifikat Integrationskurs“ erhalten diejenigen Lernenden, die den Sprachtest auf B1-Niveau des GERS und den Test „Leben in Deutschland“ erfolgreich abschließen. Bei dem DTZ handelt es sich um einen bundesweit standardisierten Test, der seit 2009 in

¹⁵ Das deutsche Aufenthaltsgesetz unterscheidet zwischen Familien- und Ehegattennachzug. Der Familiennachzug bedeutet den Nachzug „eines Ehegatten eines Deutschen, eines minderjährigen ledigen Kindes eines Deutschen oder eines Elternteils eines minderjährigen ledigen zur Ausübung der Personensorge. Der Ehegattennachzug bezieht sich auf den Nachzug des Ehegatten zu einem sich in Deutschland legal aufhaltenden Ausländer“ (AufenthG 2015: § 28 u. § 30).

¹⁶ Einfache deutsche Sprachkenntnisse entsprechen dem Niveau A 1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (AufenthG 2015: §2 (9)).

Zusammenarbeit zwischen telc GmbH (der Tochtergesellschaft des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.) und dem Goethe-Institut entwickelt und eingesetzt wird.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal in den integrations- und sprachenpolitischen Maßnahmen hinsichtlich der Deutsch-Integrationskurse der beiden Länder besteht in der Art und Weise, wie das Rahmencurriculum für die Kurse erarbeitet und gesetzlich verankert wurde. In Deutschland wurde *das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als-Zweitsprache* 2008 vom Goethe-Institut ausgearbeitet.

Was die Sanktionen bei der Verletzung der Teilnahmepflicht betrifft, so sind diese mit denen, die das österreichische Gesetz festlegt, fast identisch und reichen von Kürzung des Arbeitslosengeldes II bis hin zur Nichterteilung der Niederlassungserlaubnis, Geldstrafen oder einer Ermessungsausweisung (vgl. AufenthG 2015: §44 (3)).

In diesem Kapitel habe ich die für meine Forschung relevanten Aspekte und Vergleiche zwischen den Integrationsprogrammen und sprachenpolitischen Regelungen Deutschlands und Österreichs beleuchtet und die wesentlichen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hervorgehoben. Es handelt sich dabei um exemplarische und kontrastive Vergleiche, eine tiefere Analyse einzelner Punkte der Gesetze, der Integrationkursverordnung und der österreichischen Integrationsvereinbarung würde den theoretischen Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Für eine bessere Übersicht soll die in der folgendenden Tabelle dargestellte überblicksartige Zusammenfassung der wesentlichen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der beiden Länder hinsichtlich ihrer sprachenpolitischen Instrumente und Maßnahmen dienen.

	Österreich (IV)	Deutschland (IntV)
Gesetzliche Verankerung der Integrationsinstrumente	IV Alt – FrG-Novelle 2002 IV Neu: 2005, 2011 (NAG) IV-V: 2005, 2011 BMI (Integrationsvereinbarungsverordnung)	Zuwanderungsgesetz 2005 (Artikel 1: AufenthG; Kapitel 3 § 43) IntV – Integrationskursverordnung (Teil des AufenthG)
Zuständige Institutionen	BMI, BMEAI, ÖIF, BFA	BAMF
Aufbau und Struktur der Kurse	• Modul 1 – verpflichtend; Nachweis von Deutschkenntnissen auf A1-Niveau binnen 2 Jahren nach Ankunft in Österreich • Modul 2 – nicht verpflichtend, aber Voraussetzung bei Erlangung eines Daueraufenthaltstitels u. der österr. Staatsbürgerschaft (Sprachnachweis auf B1 Niveau des GERS)	• Sprachkurs: (600 Std.) Geteilt in: Basissprachkurs: 3 Kursmodule à 100 Std. Aufbausprachkurs: 3 Kursmodule à 100 Std. • Orientierungskurs: 60 Std. Es besteht die Möglichkeit spezieller Integrationskurse für Personen mit besonderen Bedürfnissen.
Zielgruppe	Drittstaatsangehörige	• Teilnahmeverpflichtete Personen • Teilnahmeberechtigte Personen
Kosten und Förderung	Kurskosten je nach Anbieter; Kostenbeteiligung des Bundes nach § 15 Abs. 1 NAG im Ausmaß v. 300 Unterrichtseinheiten pro Kursteilnehmer 750€ nach erfolgreichem Ablegen der A2-Prüfung binnen 18 Monaten.	Kurskosten für regulären Deutsch-Integrationskurs betragen 1.287€. Der Betrag kann pro Kursabschnitt (à 100 Unterrichtsstunden – cca. 155€) bezahlt werden. Befreiung vom Kostenbeitrag möglich; Möglichkeit des Fahrtkostenzuschusses.
Abschlussprüfung/Zertifikate	Allgemein anerkannter Nachweis über ausreichende Deutschkenntnisse auf A2 Niveau bei Modul 1	Sprachtest „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) Test „Leben in Deutschland“ (LiD) „Zertifikat Integrationskurs“ nach Absolvieren des DTZ auf B1 Niveau + LiD

Das Rahmencurriculum für die Integrationskurse	Anlage A der Verordnung des BMI über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V) 2005	Das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (herausgearbeitet vom Goethe-Institut 2008)
Sanktionen	• Nichterfüllung vom Modul 1 - Geldstrafen bis hin zur Ausweisung. • Nichterfüllung vom Modul 2 – aufenthaltsrechtliche Konsequenzen.	Kürzung des Arbeitslosengeldes II bis hin zur Nichterteilung der Niederlassungserlaubnis, zur Geldstrafen oder zu einer Ermessungsausweisung
Konzept „Deutsch vor Zuwanderung“	§ 21a des NAG - Nachweis v. Deutschkenntnissen auf A1-Niveau des GERS bei der Stellung eines Erstantrages auf Erteilung eines Aufenthaltstitels.	AufenthG 2015: § 28 u. § 30 - Nachweis v. Deutschkenntnissen auf A1-Niveau des GERS bei der Stellung eines Erstantrages auf Erteilung eines Aufenthaltstitels

3.4 Kritik und Forderungen der ExpertInnen

Wie bereits an einigen Stellen erwähnt, blieb die Einführung der IV in Österreich bzw. der IntV in Deutschland seit ihrem Anfang von Seiten der Wissenschaft und Öffentlichkeit nicht ohne Kritik. Als allerersten Kritikpunkt würde ich die Tatsache nennen, dass für die Herausarbeitung des Konzeptes der IV keine ExpertInnen vor allem aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Erziehungswissenschaft oder den Sozialwissenschaften herangezogen wurden. Eine gesetzliche Maßnahme in dieser Größe sollte unter Einbeziehung interdisziplinärer (Pilot-)Studien und Forschungen passieren und Prozesse fundierter Evaluierungen durchlaufen, bevor sie heute ungefähr eine halbe Million Menschen in Österreich zum Besuch der Deutsch-Integrationskurse verpflichtet und sich damit eine erfolgreiche Integration dieser Personen in die österreichische Gesellschaft verspricht.

Die Kritik umfasst unterschiedliche Aspekte der IV bzw. der IntV, je nachdem, aus welchem Bereich sie stammt.

In den folgenden zwei Unterkapiteln werden exemplarisch unterschiedliche Kritikpunkte aus diskriminierungs- und hegemoniekritischen Perspektiven vorgestellt, die ich für meine Forschungsfrage relevant finde, da sie als Ergebnis verschiedener Herangehensweisen diese Thematik unter Einbezug diverser theoretischer Ansätze, empirischer Befunde und individueller Überlegungen näher erläutern.¹⁷

3.4.1 Ergebnisse von empirischen Untersuchungen

Christoph Schröder und Natalia Zakharova haben nach zehnjähriger Wirkung der Integrationskurse in Deutschland diese einer Kritik unterzogen und mehrere kritische Aspekte der Funktionsweise der Kurse herausgearbeitet. Ihre Studie bezieht sich auf die in den letzten Jahren vom BAMF veröffentlichten Daten zu den sogenannten Erfolgen der Integrationskurse als Sprachkurse und in Hinblick auf die positive Wirkung der Kurse auf die Integration der Teilnehmenden. Es werden dabei mehrere Berichte bzw. Evaluationen unter die Lupe genommen, darunter der Evaluationsbericht der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz des BMI aus dem Jahr 2006 und die Integrationskursgeschäftsstatistiken des BAMF, die seit 2005 bundesweit umfassende Zahlen zu den Entwicklungen rund um die Teilnahme an den Integrationskursen veröffentlichen. Bezugnehmend auf diese Berichte und basierend auf den veröffentlichten Statistiken und Zahlen hinterfragen Schröder und Zakharova die Tauglichkeit dieser Kurse als Sprach- UND Integrationskurse in Bezug auf ihren von den zuständigen Institutionen versprochenen Beitrag zur effektiveren und besseren sprachlichen und gesellschaftlichen „Integration“ der MigrantInnen in Deutschland.

Aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive konzentriert sich ihre kritische Bilanz vor allem auf das hohe Maß an Standardisierung der Maßnahmen rund um die Kurse, die mit der gegebenen Heterogenität der Lernenden nicht zu vereinbaren ist. Obwohl es in

¹⁷ Weitere kritische Stellungnahmen, Artikel und wissenschaftliche Arbeiten zu Inhalten der IV können z.B. auf der Homepage des Netzwerks Sprachenrechte gefunden werden. www.sprachenrechte.at (30.04.2016)

Deutschland im Gegensatz zu Österreich auch didaktisch und inhaltlich differenziertere Kurse gibt, wird von den AutorInnen kritisiert, dass heterogene Gruppen trotzdem mit einheitlichen Lehrwerken und standardisierten Curricula und Abschlusstests arbeiten (vgl. Schröder/Zakharova 2015: 258ff.). Diese Entscheidung geht in Deutschland auf das 2008 vom Goethe-Institut erarbeitete Rahmencurriculum zurück, das von konkreten kommunikativen Handlungsfeldern ausgeht, die im Rahmen der Kurse vermittelt und thematisiert werden sollen. Interessant ist die im Rahmencurriculum vorgenommene Typisierung der Lernenden hinsichtlich ihrer Lernbiographie und –voraussetzungen. So gibt es Lernende „mit guten Lernvoraussetzungen“, dann jene „mit einer deutlichen Ausrichtung auf Familie und Kinder/Schule“ und die dritte Gruppe sind „Lernende mit einem im Vergleich zur ersten Gruppe niedrigerem Bildungs- und Qualifizierungsniveau“ (Rahmencurriculum 2008: 10). Abgesehen von dieser skurrilen Typisierung von Lernenden stellt sich hier die Frage, ob eine solche Gruppeneinteilung in der Praxis realistisch ist und auch längerfristig funktionieren kann?

Nähere Auswertungen bzw. Daten darüber, wie viele Lernende welcher der drei Kategorien zugeteilt werden, konnte ich nicht finden. Die veröffentlichten Daten vom BAMF beziehen sich auf die Differenzierung der KursteilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Art der Teilnahme. Laut den statistischen Daten von BAMF aus 2015 kam es bei den TeilnehmerInnen zu einer Umschichtung – fast 60% der bisherigen KursteilnehmerInnen waren Personen, die zur Teilnahme berechtigt waren und somit freiwillig an Integrationskursen teilnahmen. 40% von den Teilnehmenden waren zur Teilnahme verpflichtet. Was die Staatsbürgerschaft der Teilnehmenden betrifft, so gab es in diesem Bereich in den letzten Jahren einen markanten Wandel – waren noch im Jahr 2010 unter den häufigsten Staatsangehörigkeiten TeilnehmerInnen aus Drittstaaten, stieg in den Jahren danach die Zahl an EU-Staatsangehörigen, 2015 waren 56% der KursteilnehmerInnen EU-BürgerInnen (vgl. Schröder/Zakharova 2015: 258). Seit dem zweiten Halbjahr 2015 sehen die Zahlen wieder ganz anders aus und die Anzahl der Menschen, die entweder an einem Integrationskurs teilnahmeberechtigt oder -verpflichtet sind, ist seitdem um mehr als 100% angestiegen. Es sind die Staatsangehörigen Syriens, des Iraks und Eritreas, die den größten Prozentsatz an Gesamtteilnehmenden im Jahr 2016 ausmachten (vgl. BAMF 2016c: 2ff.).

Was die Bewertung der Integrationskurse anhand der Testergebnisse angeht, so stellen Schröder und Zakharova basierend auf der 2006 stattgefundenen Evaluation der Kurse durch das Rambøll Management in ihrem Beitrag fest, dass vor allem die Lernenden mit guten Lernvoraussetzungen von den Integrationskursen profitieren. In der Evaluation fällt die Korrelation zwischen höherem Bildungsniveau und bereits vorhandenen Deutschkenntnissen mit dem erfolgreichen Bestehen der B1-Prüfung auf (vgl. Rambøll Management 2006: 39 und 56ff.). Diejenigen also, die wahrscheinlich auch ohne die Teilnahme an den Integrationskursen erfolgreich Deutsch gelernt hätten, waren erfolgreich, hingegen sind sozusagen „die Verlierer“ bildungsfernere KursteilnehmerInnen, die am wenigsten von den Kursen profitierten. Die Abschlusszahlen haben sich in zehn Jahren nur wenig verändert, die Anzahl der erfolgreich bestandenen Prüfungen „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) bewegt sich ungefähr in der Mitte, 2014 waren es 58.1% der Lernenden, die den DTZ mit B1 erfolgreich absolviert haben (vgl. Schröder/Zakharova 2015).

Kritisiert wird auch die Tatsache, dass das BAMF am Anfang nur von Prozentzahlen derjenigen TeilnehmerInnen ausgegangen ist, die auch an den Tests teilnehmen. Die neueren Zahlen aus der Integrationskursgeschäftsstatistik des BAMF und der Vergleich des Zeitraums von 2005 bis zur ersten Hälfte von 2016 zeigen jedoch auf, dass nur etwa die Hälfte aller KursteilnehmerInnen auch tatsächlich am Test teilnimmt. Es wird nun zwischen den „IntegrationskursabsolventInnen“ und den „TeilnehmerInnen am Deutsch-Test für Zuwanderer“ unterschieden (vgl. BAMF 2016c: 10-14).

Zum Schluss plädieren Schröder und Zakharova für eine „zielgruppenbezogene Analyse, eine Revision des Curriculums und eine höhere Differenzierung und bessere Koordinierung des Kursangebots (Schröder/Zakharova 2015: 262).“

Was die Diskussion um die einheitlichen und standardisierten Testanforderungen angeht, so werden diese von den beiden AutorInnen als keine integrationspolitischen, sondern als reine ordnungspolitischen Maßnahmen betrachtet. Dieser Kritik schließen sich auch weitere ForscherInnen und ExpertInnen auf diesem Gebiet an, so z.B. van Avermaet, der die Festhaltung des GERS an die relativen Deskriptoren für die Bewertung von Sprachkompetenzen der MigrantInnen als ungeeignet betrachtet und sich die Frage stellt,

ob die Niveaustufe A2, gemäß der Definition und Zielsetzungen des GERS, dafür ausreicht, dass MigrantInnen am gesellschaftlichen und politischen Leben aktiv teilnehmen können (vgl. van Avermaet 2009: 16ff).

Eine Arbeitsgruppe des internationalen Vereins Association of Language Testers in Europe (ALTE) arbeitet spezifisch zum Thema Sprachtests für MigrantInnen (Language Assessment for Migration and Integration LAMI) und hat gemeinsam mit dem Europarat das Dokument „Language tests for social cohesion and citizenship – an outline for policy makers“ herausgegeben. Im Januar 2016 wurde gemeinsam vom Europarat und ALTE ein neues und im Vergleich zum ursprünglichen Dokument viel detaillierteres Heft unter dem Titel „Language Tests for access, integration and citizenship: an outline for policy makers“ veröffentlicht. Mit diesen beiden Dokumenten wenden sich die ExpertInnen europaweit an die zuständigen Institutionen und Ämter, die für die Regelungen rund um die Umsetzung und Durchführung der Sprachtests für MigrantInnen verantwortlich sind, und betonen die Wichtigkeit und Komplexität solcher Sprachtestverfahren für MigrantInnen. Neben der Bedarfsanalyse, einer angemessenen Definition der Niveaustufen und LernerInnenprofile und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bewertungs- und Prüfungsformate, bieten sie eine Orientierungshilfe und Expertise für alle diejenigen, die an der Herausarbeitung, Implementierung und Durchführung der Sprachtests in den europäischen Ländern aktiv beteiligt sind (vgl. LAMI 2016: 3).

Ich konnte leider nicht herausfinden, ob diese Empfehlungen und Ansätze von den zuständigen Behörden in Österreich und Deutschland anerkannt und in Anspruch genommen wurden.

Auch Hans-Jürgen Krumm betrachtet die Koppelung der zu erbringenden sprachlichen Kompetenzen der MigrantInnen an die Niveaustufen des GERS als wenig angebracht und effektiv, da der GERS für Zwecke des klassischen Fremdsprachenunterrichts entwickelt wurde. Der Zweitspracherwerb im Kontext der Migration verläuft deutlich anders, individuell und oft ungesteuert, was auch im empirischen Teil dieser Arbeit deutlich wird, und laut Krumm besonders dann erfolgreich ist, wenn die Rahmenbedingungen der sozialen und beruflichen Situation der MigrantInnen gerecht werden und wenn die

Lerninhalte den individuellen Kommunikationsbedürfnissen ebenso wie den beruflichen und alltäglichen Anforderungen entsprechen (vgl. Krumm 2011: 2).

Es bleibt also die Frage offen, ob das Ziel der Kurse und der Sprachtests das Zertifikat an sich ist, oder was vielleicht erstrebenswerter wäre, die wirkliche und gelungene Teilnahme der MigrantInnen am gesellschaftlichen Leben und das Versprechen einer vermehrten Handlungsfähigkeit? Hier werden die Antworten der politischen VertreterInnen und GesetzgeberInnen und die der MigrantInnen höchstwahrscheinlich auseinandergehen.

3.4.2 Kritische Überlegungen und Vermutungen

Zu den am meisten kritisierten Inhalten und Regelungen der IV in Österreich zählt der Zwangscharakter der „Vereinbarung“, wobei, wie Plutzar und Pöschl anmerken, die Bezeichnung semantisch nicht mit dem Inhalt übereinstimmt und es sich eindeutig um eine gesetzlich vorgegebene Maßnahme handelt, die einseitig von den MigrantInnen zu erfüllen ist (vgl. Plutzar 2010 u. Pöschl 2012).

Verena Plutzar stellt in ihrem Artikel „Sprache als ‚Schlüssel‘ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration“ die sprachenpolitische Situation in Österreich im Zusammenhang mit dem Integrationsdiskurs und den Regelungen der IV dar und macht auch aus einer sprachwissenschaftlichen und ebenfalls machtkritischen Perspektive auf die Nachteile und mögliche spracherwerbshindernde Effekte der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse aufmerksam. Sie betont, dass in einer durch kulturelle und sprachliche Diversität geprägten Gesellschaft die Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit in den meisten Integrationsprogrammen der europäischen Länder fehlt, stattdessen soll der Spracherwerb der Staatssprache durch verpflichtende Kurse und Tests zur besseren „Integration“ und zum Zusammenhalt der Gesellschaft führen. Übersehen wird ihrer Meinung nach dabei, dass Spracherwerb nicht für jede Person dasselbe bedeutet und gleich leicht stattfindet.

Diese vom Gesetz ausgehende Verpflichtung zur Teilnahme an Integrationskursen nehmen viele ExpertInnen und WissenschaftlerInnen als kontraproduktiv wahr, was das Lernen einer Fremdsprache angeht. Aus der relevanten Forschung gibt es Meinungen, die besagen, dass der (in den meisten Fällen ungesteuerte) Zweitspracherwerb im Migrationskontext in

erster Linie durch Sprachkontakte außerhalb der Kursorte und Institutionen passiert¹⁸, vor allem wenn man davon ausgeht, dass die MigrantInnen nach ihrer Ankunft in Österreich bereits über soziale Kontakte und Netzwerke verfügen und im regelmäßigen Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft sind. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Zimmer im Rahmen ihrer qualitativ durchgeführten Studie zu Konzeption und Wirklichkeit der Integrationskurse aus erwachsenenpädagogischer Perspektive, und zwar, dass vor allem für die neu angekommenen MigrantInnen, die oft von der Mehrheitsgesellschaft isoliert in bestimmten Einrichtungen wohnen, die alltägliche Sprachpraxis fehlt. Sie haben das Angebot der Integrationskurse akzeptiert aber gleichzeitig die mangelnde Sozialisation in ihrer Umgebung kritisiert und als großen Nachteil ihres stattfindenden Spracherwerbs empfunden (vgl. Zimmer 2013: 136).

Verena Plutzar versteht den Deutschkurs erstens

„als ein[en] Ort, an dem Beziehungen entstehen, soziale Netze geknüpft werden und relevante Informationen ausgetauscht werden [...]. Zweitens ist der Deutschkurs jener Ort, an dem MigrantInnen oft den ersten Bezug zur Aufnahmegesellschaft herstellen, an dem zwischen Aufnahmegesellschaft und ZuwanderInnen vermittelt wird. Dort lernen sie die Lernkultur des Aufnahmelandes kennen, werden vertraut mit pädagogischen Haltungen und institutionellem Selbstverständnis. Die Lernkultur, wie sie durch die Erwachsenenbildung repräsentiert wird, stellt dabei ein eigenes kulturelles Feld dar, das auf die lebensweltliche außerschulische Kultur vorbereitet“ (Plutzar 2008: 104).

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass der Spracherwerbsprozess von erwachsenen MigrantInnen sehr individuell abläuft (vgl. de Cillia 2011: 2) und wie Plutzar festhält, nicht jede Person immer in gleichem Maße dazu bereit ist, sich nach der Ankunft in einer für sie neuen Umgebung gleich mit der Sprache auseinanderzusetzen, geschweige denn in einem institutionellen Rahmen. Auch Plutzar geht in ihrer Analyse davon aus, dass Sprachkenntnisse der MigrantInnen weder mit der Länge ihres Aufenthalts noch mit dem Stundenausmaß des Sprachunterrichts korrelieren, sondern wesentlich von der Qualität der Sprachkontakte abhängen (vgl. Plutzar 2010: 124). Diese von Plutzar angesprochene Kritik bezüglich des Zusammenhangs zwischen Spracherwerb und dem individuellen

¹⁸ Siehe Krumm 2002 und Norton 2000.

Integrationsprozess der MigrantInnen ist für den empirischen Teil dieser Arbeit von Bedeutung und sollte durch die vorgenommene Forschung näher erläutert werden.

Plutzar untersucht in ihrem Beitrag weiterhin die Rolle der Sprache in den aufenthaltsrechtlichen Regelungen in Österreich und benennt Annahmen und Vorstellungen, auf denen diese integrationspolitischen Maßnahmen beruhen. Im Zentrum ihrer Ausführungen steht die Kritik an dem schon erwähnten Konzept des österreichischen Innenministeriums „Sprache als Schlüssel für Integration“. Plutzar präsentiert zum Schluss Überlegungen und Anregungen für mögliche Richtungen der Integrationspolitik in der Zukunft, wobei sie auch die möglichen Perspektiven der erfolgreichen Sprachförderung in der Migrationsgesellschaft präsentiert.

Aus einer machtkritischen Perspektive betrachtet sie auch die verpflichtenden und vom ÖIF vorgegebenen Prüfungen, die sie in Anlehnung an Foucault als mächtige Kontrollinstrumente wahrnimmt, „die Einheitlichkeit und Konformität in Bezug auf Werte und Normen sicherstellen“ (Plutzar 2010: 125). Im Falle der Deutsch-Integrationskurse und der auf Niveau A2 zu bestehenden Prüfung haben diese die Wirkungsmacht, über menschliche Schicksale zu entscheiden, also, ob jemandem die Einreise nach Österreich gestattet oder die Verlängerung eines Aufenthaltstitels erlaubt wird. In Anlehnung an die kritische Testtheorie, die die ethische Frage des Einsatzes von Tests untersucht und auch politische und soziale Dimensionen aufzeigt, können wir auch im Falle der ÖIF-Tests davon ausgehen, dass sie

„ein Mittel zur Machtdemonstration von oben sind und Sprachtests Regierenden ein einfaches Werkzeug bieten, exkludierende Politik zu betreiben“ (Plutzar 2010: 126).

Kritik an den Aspekten bzw. Bestimmungen, die auf die zusätzliche Vermittlung von Kenntnissen über das politische und gesellschaftliche System Deutschlands oder Österreichs abzielen, wird von verschiedenen Seiten geäußert, z.B. vom Flüchtlingsrat Berlin.

Durch das im AufenthG genannte und unten zitierte Ziel des Integrationskurses kommt es zu einer Unterstellung, bei der davon ausgegangen wird, dass MigrantInnen im Allgemeinen Probleme mit der Anerkennung demokratischer oder kultureller Werte hätten.

„Ziel des Integrationskurses ist, den Ausländern die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland erfolgreich zu vermitteln. Ausländer sollen dadurch mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können“ (AufenthG 2016: §43 (2)).

Kritisch betrachtet wird an dieser Stelle die Bestimmung auch für die etwas schwammigen Formulierungen, die in vielen Punkten des Gesetzes zu finden sind. Das deutsche Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) arbeitet mit den gleichen, unkonkreten Aussagen, wie z.B. folgende Werbezitate von der Webseite des BAMF veranschaulichen:

„Wenn Sie in Deutschland leben möchten, sollten Sie **Deutsch lernen**. Das ist wichtig, wenn Sie Arbeit suchen, Anträge ausfüllen müssen, Ihre Kinder in der Schule unterstützen oder neue Menschen kennen lernen möchten. Außerdem sollten Sie einige Dinge über Deutschland wissen, zum Beispiel über die Geschichte, die Kultur und die Rechtsordnung. All das lernen Sie im Integrationskurs“ (BAMF 2015) [Hervorhebung VAS].

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Lehr- und Lernziele, welche im Rahmencurriculum der Verordnung des BMI festgelegt sind und in vielerlei Hinsicht dem vorgegebenen Prüfungsformat widersprechen und von einem nicht nachvollziehbaren Spracherwerbsverständnis geprägt sind (vgl. Plutzar 2010: 123).

Die AutorInnen des Dokuments „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ der Wiener Magistratsabteilung 17, welches seit 2006 existiert und in Zusammenarbeit mit einem ExpertInnenteam ausgearbeitet wurde, schlagen auch vor, dass bei Lernaktivitäten indirekte Strategien (z.B. Strategien zum Planen und Reflektieren des Lernprozesses) verwendet werden sollten, die sich auf das Lernen im Allgemeinen beziehen und nicht explizit auf das Handeln in der Fremd- oder Zweitsprache hinzielen (vgl. Rahmencurriculum 2016: 40).

Weiterhin gehen die AutorInnen davon aus, dass die Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens „idealtypische Abstraktionen einer sprachlichen Realität“ sind und „dass es wahrscheinlich nie Lernende gibt, die in ihrer gesamten sprachlichen Kompetenz eindeutig auf einer Niveaustufe anzusiedeln sind“ (Rahmencurriculum 2006: 15). Sie meinen hier vor allem die unterschiedlichen Stufen der Lernenden hinsichtlich der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten, die in den meisten Fällen jeweils unterschiedlich stark beherrscht und gelernt werden. So können manche Lernende beim Hören und der

mündlichen Produktion bereits das Niveau A2 erreicht haben, im Schreiben sollten sie jedoch noch auf dem Niveau A1 arbeiten. Diese Tatsache sollte bei der Planung und Konzeption der Kurse auf jedem Fall mitberücksichtigt werden.

Die Heterogenität der MigrantInnen wird zwar im Rahmencurriculum der Verordnung über die Integrationsvereinbarung wahrgenommen, jedoch kommt es sehr oft zu dem Fehler, dass mit dem Ziel, Chancengleichheit durch Standardisierung, Verallgemeinerung und Vereinheitlichung herzustellen, auf der individuellen Ebene Ungleichheiten entstehen und (re-)produziert werden (vgl. Plutzar 2010: 1).

Im Spiegel postkolonialer Kritik beschäftigt sich Kien Nghi Ha mit den Integrationskursen und deren Bedeutung und Auswirkungen auf MigrantInnen in Deutschland, die „in den Kursen nun ihre „Integrationsfähigkeit“ beweisen müssen, oder entsprechende Sanktionen [riskieren]“ (Ha 2008: 27). Für ihn stellen die Deutsch-Integrationskurse ein Disziplinierungsinstrument dar, mit Hilfe dessen „Integration durch legale Drohungen und Bestrafungen staatlich institutionalisiert wird“ (Ha 2008: 28). Ha's Kritik bezieht sich vor allem auf die aus dem Grundsatz des Integrationszwangs resultierende Anordnung, wobei diese

„als nationalpädagogisches Machtinstrument für die kulturelle (Re-)Sozialisierung und politische Umerziehung ausschließlich für migrantische Subjekte mit außereuropäischen Herkunft institutionalisiert“ (Ha 2008: 28) wird.

Ha bezieht sich bei diesen Umerziehungsmaßnahmen auf koloniale Kontexte, Analogien und Konstruktionen, die er in seiner Analyse berücksichtigt. Das postkoloniale Machtverhältnis artikuliert sich jetzt in der selektiven Migrations- und Integrationspolitik. Die Integrationsvereinbarung und die deutsche Integrationskursverordnung bestätigen durch ihre Verordnungen, dass MigrantInnen, oder wie Ha sie nennt „die postkolonialen Anderen“ in hegemonialen Diskursen analog zum kolonialen Anderen per Definition als defizitär vorgeführt werden (vgl. Ha 2008: 28ff.).

„Die postkolonialen Anderen werden in einem ersten Schritt ungeachtet ihrer inneren Komplexität und Heterogenität entindividualisiert, vereinheitlicht und negativ konnotiert“ (Ha 2008: 30).

Krumm kritisiert in Zusammenhang mit dieser Vereinheitlichung der MigrantInnen ihre Separation in eigenen Bildungseinrichtungen, womit der ÖIF durch diese „Sonder-“ Deutsch-Integrationskurse eine „Parallelgesellschaft“ errichtet (vgl. Krumm 2011: 2).

Eine weitere Kritik Richtung ÖIF und dessen zentraler Rolle bei der An- und Aberkennung der erbrachten Zeugnisse in Österreich beschäftigt sich mit der Monopolstellung des ÖIF als alleiniger Behörde, die über die Gültigkeit der Zeugnisse entscheidet. Man könnte davon ausgehen, dass der ÖIF als Kursanbieter und Prüfungszentrum sein Monopol behalten möchte und somit auf seinen größtenteils willkürlichen Festlegungen hinsichtlich Gültigkeitsdauer¹⁹ oder Aberkennung der bereits erbrachten Zeugnisse beharrt (vgl. Krumm 2011: 3f).

Die mit der IV Neu beschlossene Regelung der Sprachnachweise bereits vor der Einreise nach Österreich, die vor allem bei Familienzusammenführung verlangt wird, kann als Widerspruch zu einigen Artikeln der Menschenrechtscharta sein, wonach laut Artikel 16

„die Familie die natürliche Grundeinheit der Gesellschaft [ist] und Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat [hat]“ (Menschenrechtscharta: Art. 16).

Krumm sieht keinen Zusammenhang zwischen der Familienzusammenführung und den verlangten Sprachkenntnissen vor der Einreise. In seiner Stellungnahme plädiert er unter anderem auch für die Herstellung menschenwürdiger und menschenrechtskonformer Lebensverhältnisse vgl. (Krumm 2011: 5).

4. Institutionelle Diskriminierung

Viele der gerade erwähnten kritischen Positionen, die in den letzten Jahren als Reaktion auf die Einführung der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse im Rahmen der IV und der IntV auf der wissenschaftlichen Ebene und auch in der Öffentlichkeit sichtbar wurden, beinhalten auch Aspekte von Konzepten der institutionellen Diskriminierung bzw. des institutionellen Rassismus. An dieser Stelle würde ich gerne festhalten, dass die institutionelle Diskriminierung im Rahmen dieser Arbeit auch als rassialisierende

¹⁹ NAG § 21a: „...Das Sprachdiplom oder das Kurszeugnis darf zum Zeitpunkt der Vorlage nicht älter als ein Jahr sein.“

Diskriminierung verstanden wird und an vielen Stellen auch der Begriff institutioneller Rassismus verwendet wird.

Bei ihrer Kritik beziehen sich die ForscherInnen auf unterschiedliche Dimensionen dieser Konzepte, je nachdem, was sie gerade begründen. Im Zusammenhang mit der Kritik an der IV und der daraus resultierenden Teilnahmepflicht an Deutsch-Integrationskursen für eine bestimmte Gruppe von MigrantInnen ist oft von einer gestuften Ausgrenzung und Diskriminierung nach Sprache, Staatsbürgerschaft, sozialem Status oder nach Bildung und Qualifikation die Rede.

In diesem Kapitel sollen die Ansätze der Diskriminierungsform der institutionellen Diskriminierung nach Gomolla und Radtke vorgestellt werden, deren Forschungsergebnisse dann auch für die Analyse der Integrationskurse genutzt werden. Im Vordergrund steht das Herausarbeiten von Zusammenhängen zwischen dieser Diskriminierungsform und Mechanismen institutioneller Diskriminierung und einiger konkreter Punkte der IV bzw. der IntV. Die zentrale Frage lautet dabei, inwieweit die im vorigen Kapitel vorgestellten und gesetzlich vorgegebenen Regelungen, die aus der IV und IntV resultieren, eine bestimmte Gruppe von Menschen ungleich behandeln, ausgrenzen, von bestimmten Leistungen ausschließen, wiederum aber zu anderen zu erbringenden Leistungen verpflichten und sie sprachlich und institutionell diskriminieren.

Bevor diese Frage beantwortet werden kann, möchte ich zuerst auf das Konzept der Diskriminierung bzw. des Rassismus als Erklärungsversuch bestimmter systematischer Ungleichbehandlungen und Unterdrückungsmechanismen im Allgemeinen näher eingehen und danach konkreter die wesentlichen Ideen und Punkte der Diskriminierungsform der institutionellen Diskriminierung nach Gomolla und Radtke vorstellen.

Rassismus als „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher 2009: 29) und unterschiedliche Formen von Diskriminierung hat es im Laufe der Geschichte auf der ganzen Welt in unterschiedlichen Erscheinungsformen gegeben. Menschen werden auch heute aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Sprache, ihren äußeren Merkmalen oder ihrer religiösen Zugehörigkeit diskriminiert. Obwohl heutzutage alle Formen vom Rassismus gesetzlich verboten sind und bestraft werden, können wir nicht davon ausgehen, dass das

interaktiv und diskursiv erzeugte soziale Unterscheidungssystem in seinen vielfältigen Dimensionen nicht mehr existiert. Der französische Philosoph Etienne Balibar spricht vom „Kultur-Rassismus“, bei dem neben der Unterscheidung entlang biologischer und körperlicher Merkmale für rassistische Unterscheidungen und Begründungen auf die Kategorie „Kultur“ zurückgegriffen wird. Anstelle des Begriffes „Rasse“ dient nun der Begriff der „Kultur“ dazu, Ausgrenzungen und Ungleichbehandlungen zu legitimieren (vgl. Mecheril 2004).

Für Birgit Rommelspacher liegt eine Diskriminierung dann vor,

„wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen, das heißt, weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben. Die Mechanismen, die dies bewirken, können sowohl individueller und interaktioneller als auch struktureller und institutioneller Natur sein“ (Rommelspacher 2009: 30).

Neben dem individuellen Rassismus, der auf persönlichen Handlungen und Einstellungen basiert, bezieht sich der strukturelle Rassismus, der auch den institutionellen Rassismus miteinschließt, auf Diskriminierung und Ausgrenzung im gesellschaftlichen System durch das Rechtssystem, durch politische, ökonomische und soziale Strukturen sowie durch Strukturen von Organisationen oder bereits etablierte Wertvorstellungen (vgl. ebd.).

Der Begriff des institutionellen Rassismus, der in manchen Gesetzen, Erlassen und der Praxis der MitarbeiterInnen von Behörden sowie staatlichen Institutionen und Organisationen zu finden ist, wurde in den USA vor dem Hintergrund ethnischer Politisierungsprozesse und sich verschärfender gesellschaftlicher Spannungen von mehreren SozialwissenschaftlerInnen und PsychologInnen beforscht und thematisiert. Die Auseinandersetzung und Theoriebildung zur institutionellen Diskriminierung geschah in den USA stufenweise und unter Einbeziehung unterschiedlicher Theorien und als Teil gesellschaftspolitischer Diskussionen. Ab Mitte der sechziger Jahre wurden in die Analysen neue Erklärungsmuster mitaufgenommen, die sozial-strukturelle und historische Bedingungsfaktoren von institutioneller Macht und Herrschaft in der Forschung berücksichtigten (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 36).

Das zu jener Zeit gültige Assimilationsparadigma versuchte oft erfolgreich die Thematisierung der Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen des gesellschaftlichen

Systems in den Hintergrund zu drängen. Durch die zunehmende Ungleichbehandlung, Ausbeutung und Diskriminierung von Frauen und von Minderheitengruppen gelangte die systematische Auseinandersetzung mit Institutionen und Organisationen, die aktiv und kontinuierlich bestimmte Formen von Diskriminierung forderten, in den Vordergrund (vgl. ebd.: 39).

Dadurch sind rassistische Denk- und Handlungsweisen nicht mehr eine Sache der persönlichen Einstellungen von Individuen, sondern sind in Institutionen und an Orten des gesellschaftlichen Zusammenlebens verankert.

Vor allem die später herausgearbeiteten Konzepte, die sich mit dem institutionellen Rassismus in den USA beschäftigten, verstanden den Rassismus-Begriff umfassender und nicht nur als reine Ideologie. Die nun erforschten Dimensionen und charakteristische Gemeinsamkeiten der Konzepte sahen den Begriff als Teil des gesellschaftlichen Diskurses und der sozialen Praxis, wobei die Frage im Vordergrund stand, wie über Rassismus gesprochen wird. Der Begriff des institutionellen Rassismus bezog sich auf eine breite Skala sozialer Prozesse, die nun in Hinblick auf Diskriminierung und ihre Rechtfertigung betrachtet wurden.

„In den Fokus rücken thematische Diskurse, politische Strategien und organisatorische Strukturen, wobei das Zusammenwirken von politischen Maßnahmen mit öffentlichen Diskursen und organisatorischen Routinen und Praktiken von besonderem Interesse ist. In den Blick gerät die Macht der Institutionen bei der Definition sozialer Probleme“ (Gomolla/Radtke 2009: 46).

Aus hegemonietheoretischer Perspektive und im Rahmen rassismuskritischer Untersuchungen gibt es seit ungefähr der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts neue Ansätze zur Erklärung andauernder Ungleichheit und misslingender Integration von Menschen anderer Zugehörigkeiten und (kultureller) Herkunft. Die ersten sozialpsychologischen Erklärungsansätze des Rassismus beruhen auf Konzepten zum institutionellen Rassismus. Gomolla und Radtke arbeiten mit diesem Konzept und gehen auch auf die Perspektive des Ansatzes zur institutionellen Diskriminierung ein, welcher in Großbritannien in den 1980ern im Zusammenhang mit dem Aufkommen der Antidiskriminierungsgesetzgebung betrachtet werden kann. Spezifisch für diese aus dem anglosächsischen Raum stammenden Erklärungsansätze ist die Annahme, dass der Großteil der Gelegenheiten zur

Diskriminierung von Menschen mit einer anderen Nationalität, Sprache, Religion oder Kultur in formalen Rechten und in etablierten organisatorischen Strukturen, Wertvorstellungen, Programmen und Routinen in den Basisinstitutionen des gesellschaftlichen Lebens (z.B. im Bildungsbereich, im Beschäftigungssystem und auf dem Wohnungsmarkt) eingebettet ist. Man geht davon aus, dass

„erst von außen, aus der Position des moralischen Protests betrachtet, solche Unterscheidungs- und Entscheidungspraxen, gemessen an generalisierten Gleichheits- und Gerechtigkeitsgrundsätzen, als Diskriminierung erscheinen [können]“ (Gomolla/Radtke 2009: 18).

Individuelle Vorurteile wurden nicht mehr als die primäre Ursache für rassistisches Verhalten angesehen, sondern als dessen Maskierung. Die Ursachen für rassistische und diskriminierende Handlungen wurden bereits in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts überwiegend im gesellschaftlichen Kontext verortet (vgl. ebd: 41). Erklärungsansätze wie die Interessentheorie von Blumer oder der Ansatz des internen Kolonialismus von Blauner finden dabei Übereinstimmung, dass Rassismus kein „subjektives, an Individuen gebundenes“ Phänomen ist, sondern ein „objektives Phänomen“, welches sich vor allem in Macht- und Herrschaftsstrukturen und sozialen Hierarchien deutlich zeigt (vgl. ebd: 42).

4.1 Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung

Durch die Veränderung in der Wahrnehmung und Analyse neuerer Formen der Ungleichheit und Diskriminierung in den späten 80er Jahren des letzten Jahrhunderts gelangte der Begriff der Institution in den Vordergrund. Die amerikanischen SozialwissenschaftlerInnen und bedeutende TheoretikerInnen Feagin und Booher Feagin, die sich mit der Einbettung diskriminierender Handlungen in institutionellen Kontexten auseinandersetzten, verstanden unter „Institutionen“ sowohl konkrete Organisationen (z.B. Schulen, Ämter, Krankenhäuser) als auch größere Einrichtungen bzw. Zusammenschlüsse wie z.B. „die Wirtschaft“ oder „die Familie“ (vgl. Feagin/Booher Feagin 1986: 12).

Die meisten VertreterInnen²⁰ der Erklärungsansätze zum Konzept der institutionellen Diskriminierung unterscheiden zwischen einer direkten und indirekten Diskriminierung. Eine wichtige Rolle für diese Ansätze spielt

„die historisch zurückliegende Institutionalisierung der ungleichen Verteilung und Kontrolle von ökonomischen und politischen Ressourcen in den kolonisierten Gesellschaften“ (Gomolla/Radtke 2007: 42).

Dies geschah oft durch Gewalt und Hegemonie, wurde dann durch Gesetze etabliert und als informelle Mechanismen, Regeln oder Rollen aufrechterhalten (vgl. ebd.)

Hervorgehoben wird bei dem Konzept der institutionellen Diskriminierung von seinen VertreterInnen der Aspekt der „Anonymität“. Dies demonstriert sich dann bei den einzelnen Individuen und beteiligten Akteuren, die jegliche Verantwortung für etwaige rassistische oder diskriminierende Handlungen ablehnen. Entweder wird die Existenz etwaiger Ungleichbehandlungen oder Ausgrenzungen ganz geleugnet, oder es wird einfach auf die Institutionen und ihre meistens unhinterfragten Praktiken verwiesen. Dieser Aspekt geht meiner Meinung nach meistens so weit, dass sich auch eine gewisse Anonymität in den Institutionen oder Organisationen selbst etabliert. Dies finden wir heutzutage in vielen gesellschaftlichen Bereichen wie z.B. in den Medien oder Politik. So lehnt z.B. die deutsche Bundesregierung die Tatsache ab, dass es in Deutschland den institutionellen Rassismus überhaupt gibt. Unter der Überschrift „Augen zu, Ohren zu“ (<http://www.taz.de/!5210596/>) berichtet ein Zeitungsartikel aus dem Jahr 2015 darüber, wie die deutsche Bundesregierung der Öffentlichkeit versichert, die deutschen Behörden hätten kein Problem mit institutioneller Diskriminierung, es seien alles nur „Ausnahmen und Fehlwarnehmung der Betroffenen“ (ebd.).

Je nach Erklärungsansätzen und Konzepten der institutionellen Diskriminierung werden unterschiedliche Formen der Diskriminierung bzw. des Rassismus bestimmt und untersucht. So gehen S. Carmichael und C. V. Hamilton, die zu den ersten Begründern der Begriffskombination „institutioneller Rassismus“ gehören, von offenem und individuellem Rassismus einerseits, und von verstecktem und institutionellem Rassismus andererseits aus (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 44).

²⁰ z. B. Gunnar Myrdal, Joe R. Feagin und Clairece Feagin, R. K. Merton.

Sie verstehen unter institutionellem Rassismus Folgendes:

„less overt, far more subtle, less identifiable in terms of specific individuals committing the acts. (... it) originates in the operation of established forces in the society, and this receives far less public condemnation” (Carmichael/Hamilton 1967: 20)

Die Herangehensweise der beiden Autoren zeichnete sich vor allem durch politische Motivation aus und hatte zum Ziel, die Konsequenzen von institutionellem Rassismus zu beforschen.

Jenny Williams versuchte zwischen diesen frühen Ansätzen zum institutionellem Rassismus einige charakteristische Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Gomolla/Radtke haben die Behauptungen in folgenden Punkten zusammengetragen (Gomolla/Radtke 2009: 45):

- die Produktion rassistischer Ungleichheit in einem breiten Spektrum von Institutionen durch deren normale Operationen;
- die Irrelevanz der Absichten der beteiligten Akteure;
- die historische Begründung zwischen den Institutionen, von denen Diskriminierung ausgeht, die zur Kumulation von diskriminierenden Wirkungen in einzelnen institutionellen Sektoren führt.

Diese neuen Perspektiven führten zu einer Re-Definition des Rassismusbegriffes, der ab jetzt umfassender auf den gesellschaftspolitischen Dialog und soziale Praxis abzielte. Die Konzepte wurden ab den 80er Jahren „begrifflich und politisch geöffnet und zu einem allgemeinen Konzept institutioneller Diskriminierung weiterentwickelt“ (ebd. 46).

Ich würde gerne an dieser Stelle den Ansatz von Feagin und Booher Feagin hinsichtlich ihrer Forschung über die Bestimmung und Mechanismen institutioneller Diskriminierung vorstellen, der auch für die Untersuchungen von Gomolla und Radtke eine der Grundlagen dafür bildet, um Typen diskriminierenden Verhaltens zu bestimmen und die Mechanismen empirisch zu rekonstruieren. Feagin und Booher Feagin unterscheiden grob betrachtet zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung. Ihre 1986 entwickelte Matrix geht von vier idealtypischen Basisformen von Diskriminierung aus, wobei der Grad der Intentionalität mit dem Grad der Einbettung in Organisationen im Wechselverhältnis stehen. Es gibt sozusagen zwei Extreme von Diskriminierung, einerseits die Einzelhandlung außerhalb von Organisationen mit voller Intentionalität (absichtsvolle

individuelle und direkte Diskriminierung), andererseits die indirekte institutionalisierte Diskriminierung, die vollständig in bürokratischen Strukturen der Organisationen eingebettet ist, mit einem, wenn überhaupt, sehr geringen Grad an Intentionalität. Die anderen zwei Basisformen sind die direkte Diskriminierung durch Kleingruppen und die direkte institutionelle Diskriminierung mit Absicht (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 48ff.).

Unter direkter Diskriminierung verstehen sie regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen und Institutionen wie z.B. hochformalisierte, gesetzlich administrative Regelungen (z.B. im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz) und rechtliche Differenzierungen. Durch solche Regelungen wird in der Gesellschaft eine hierarchische Ordnung hergestellt, durch die eine bestimmte Gruppe auf Dauer durch rechtliche Ungleichstellung direkt und legal benachteiligt und diskriminiert wird (Gomolla/Radtke 2007: 19).

Bei der direkten institutionellen Diskriminierung wird von der gesamten Bandbreite institutioneller Vorkehrungen und Organisationen ausgegangen, die Mitglieder bestimmter Gruppen überdurchschnittlich betreffen und diese durch Anwendung gleicher Regeln auf Gruppen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Chancen benachteiligen. Typisch ist für die Handlungen der direkten institutionellen bzw. institutionalisierten Diskriminierung, dass sie regelmäßig auftreten, entweder in Form von hochformalisierter gesetzlich-administrativer Regelungen oder informell, als „ungeschriebene Gesetze“ (vgl. ebd.: 49).

Im Vergleich dazu erscheinen die Handlungen der indirekten institutionellen Diskriminierung an der Oberfläche als angemessen, fair und neutral.

Bei den Ursachen für die indirekten Diskriminierungsformen sehen Feagin/Booher Feagin verschiedene Aspekte, die dabei eine Rolle spielen. Handlungen können diskriminierende Konsequenzen haben, wenn sie mit Strategien direkter Diskriminierung auf einer anderen organisatorischen oder strukturellen Ebene verbunden sind. Dies nennen sie „Seiteneffekt“-Diskriminierung, die durch die Verknüpfung unterschiedlicher sozialer Bereiche und durch den inter-institutionellen Charakter von Diskriminierung gekennzeichnet ist (vgl. ebd.: 50).

Mit dem Begriff „past-in-present-discrimination“ möchten sie wiederum auf die Vernetzung von Diskriminierungshandlungen aus der Vergangenheit auf Praktiken von Ungleichbehandlung in der Gegenwart aufmerksam machen. Sie betonen auch ausdrücklich, dass rassistische oder diskriminierende Benachteiligungen in Hinblick auf die Korrelation von direkter und indirekter Diskriminierung so zu betrachten und zu deuten sind (vgl. ebd.: 50ff).

4.2 Institutionelle Diskriminierung in Österreich und Deutschland

Die von Feagin/Booher Feagin (1986) vorgenommene Unterscheidung zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung findet heutzutage in vielen europäischen Ländern und selbst in der EU und ihren Antidiskriminierungsgesetzen und –richtlinien nicht viel Beachtung. Die EU geht in ihrer Antirassismus-Richtlinie von einer Unterscheidung zwischen mittelbarer und unmittelbarer Diskriminierung aus, wobei eine mittelbare Diskriminierung dann vorliegt, wenn

„dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen, die einer Rasse oder ethnischen Gruppe angehören, in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt, und die Mittel sind zur Erreichung dieses Ziels angemessen und erforderlich.“²¹

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das in Deutschland seit zehn Jahren in Kraft ist, setzt die Antidiskriminierungsrichtlinien der EU in nationales Recht um und übernimmt dieselben Begriffe und deren Definition aus der Antirassismus-Richtlinie der EU.²²

Im Jahr 2006 wurde in Deutschland eine unabhängige Anlaufsstelle für Menschen, die von diskriminierenden Praktiken betroffen sind, die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) gegründet. In einer ihrer Publikationen „Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen“ werden neben den zwei aus dem AGG und der EU-Richtlinie definierten

²¹ Art. 2 der RICHTLINIE 2000/43/EG DES RATES

²² Siehe § 3 des AGG

Formen der Diskriminierung folgende vier Ebenen definiert: die individuelle (interaktionelle), institutionelle, gesellschaftliche und strukturelle Ebene (ADS 2014: 11).

Auf der institutionellen Ebene geht es laut ADS um Diskriminierung, die

„durch das Handeln einer Organisation [geschieht]. Mit anderen Worten: Gesetze, Verordnungen, Handlungsanweisungen, aber auch institutionelle Routinen und die Organisationskultur sind für die Benachteiligung verantwortlich“ (ebd.).

Das österreichische Gleichbehandlungsgesetz²³ bedient sich auch dieser Begriffsdefinitionen und unterscheidet ebenso zwischen einer unmittelbaren und mittelbaren Diskriminierung. In den eben genannten Richtlinien bzw. Gesetzen wird auf Institutionen und auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Diskriminierung und institutionellen Handlungen nicht eingegangen. Der Punkt 2 des § 5 des Gleichbehandlungsgesetzes zur unmittelbaren Diskriminierung nimmt sich aber das Vorrecht zu entscheiden, ob bestimmte Vorschriften durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt sind und somit die Mittel zur Erreichung dieses Ziels als angemessen und erforderlich gelten.

Diese Begründung mag auch eine wichtige Rolle für die Rechtfertigung einiger Paragraphen der IV spielen. Es wird zwar eine Gruppe an Menschen wegen ihrer Staatsangehörigkeit durch bestimmte Vorschriften und Verordnungen benachteiligt, die betreffenden Vorschriften seien aber laut Gesetzgebung für das Erreichen des Ziels „Integration“ gerechtfertigt und die Maßnahmen und Mittel zur Erreichung einer „erfolgreichen Integration“ werden als angemessen und erforderlich betrachtet.

Im Gegenteil zu den Gleichbehandlungsgesetzen der EU können wir in der britischen und US-amerikanischen Gesetzgebung finden, so etwa im britischen Equality Act aus dem Jahr 2010, dass hier auf Formen direkter und indirekter Diskriminierung konkret eingegangen wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es in England und in den USA zu einer theoretischen Ausdifferenzierung und Konkretisierung und Ausarbeitung eines allgemeinen Konzeptes der institutionellen Diskriminierung bereits in den 80er Jahren des 20. Jahrhundert gekommen ist (vgl. Gomolla 2011: 123).

²³ Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz - GIBG)

Durch die Veröffentlichung des Abschlussberichts der Macpherson-Kommission (Macpherson of Cluny 1999)²⁴ im Frühjahr 1999 wurde der institutionelle Rassismus als

„das kollektive Versagen einer Organisation, für Menschen bezüglich ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft geeignete und professionelle Leistungen zu erbringen. Er lässt sich in Prozessen, Einstellungen und Verhaltensweisen festmachen, welche auf eine Diskriminierung hinauslaufen und durch unbewusste Vorurteile, Ignoranz, Gedankenlosigkeit und rassistische Stereotypen, ethnische Minderheiten benachteiligen“ (Macpherson of Cluny 1999, Punkt. 6. 34; Übersetzung Mechtild Gomolla) definiert.

„Er überdauert aufgrund des Versagens der Organisation bzw. Institution, seine Existenz und seine Ursachen offen und in angemessener Weise zur Kenntnis zu nehmen und durch Programme, vorbildliches Handeln und Führungsverhalten anzugehen. Ohne Anerkennung und ein Handeln, um solchen Rassismus zu beseitigen, kann er als Teil des Ethos oder der Kultur der Organisation weit verbreitet sein.“ (ebd.).

Rassismuskritische Untersuchungen haben seit ungefähr sieben Jahren das Ziel, der wissenschaftlichen und politischen Öffentlichkeit aufzuzeigen, wie Rassekonstruktionen im Alltag und in Institutionen Verwendung finden, um Ungleichheit zu legitimieren.

Leider ist das sich Nichtbefassen der politischen TrägerInnen mit institutionalisiertem Rassismus und struktureller institutioneller Diskriminierung heutzutage in der deutschen und österreichischen Diskussion noch immer der Fall, was unter anderem auch dazu führt, dass

„die unterprivilegierte Lebenslage der Eingewanderten ganz nebenbei als Resultat eines selbstverschuldeten sprachlichen Defizits stilisiert wird“ (Ha 2008: 27).

Rommelspacher erläutert in ihrem Text über Rassismus und den Rassismus-Begriff die möglichen Hintergründe, warum die Diskussion rund um Rassismus und Diskriminierung vermieden und stattdessen bei den Thematisierungen oft auf andere Begriffe verwiesen wird. Sie spricht von einem „Zugehörigkeitsmanagement“ (Rommelspacher 2009: 32), welches die Mehrheit als zugehörig und die Minderheit, also die Anderen, als

²⁴ Auslöser für diesen Bericht war der 1993 begangene Mord an dem schwarzen Jugendlichen Stephen Lawrence in London. Der Junge wurde damals an einer Haltestelle von mehreren Männern erstochen. Die Eltern von Lawrence versuchten mithilfe von Initiativen und Kampagnen auf den rassistischen Hintergrund der Tat aufmerksam zu machen. Die Reaktion des damaligen britischen Innenministers ließ nicht lange auf sich warten. Er berief eine öffentliche Untersuchungskommission unter dem Vorsitz des ehemaligen Richters des Obersten Gerichtshof William Macpherson of Cluny ein, deren Ergebnis 1999 der Macpherson-Bericht verzeichnete.

nichtzugehörig, als Außenseiter aus bestimmten Bereichen und Ressourcen ausschließt. Dadurch wird „der Zugang zu ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischen Kapital in der Gesellschaft geregelt“ (ebd.). Dieses sogenannte Privileg wird von der Mehrheit meist nicht als solches wahrgenommen und eher als Selbstverständlichkeit empfunden.

Rommelspacher (2009) sieht für das Meiden des Rassismusbegriffes in den Diskursen einerseits vor allem die starke Konnotation des Begriffes mit dem Nationalsozialismus, andererseits mit dem Kolonialismus. Darüberhinaus ist der Begriff schwer abgrenzbar.

Durch das Meiden der Begriffe institutioneller Rassismus und institutionelle Diskriminierung möchte die Regierung anscheinend versichern, dass Missverständnisse nicht zustandekommen, da der Begriff nicht nur indirekte und unbeabsichtigte Diskriminierungen, sondern auch staatlich organisierte, systematische Benachteiligung erfasst. Anstatt sich mit dem Problem der Diskriminierung, sei sie direkten, indirekten, beabsichtigten, systematischen, strukturellen oder institutionellen Charakters und Ursprungs, zu befassen und die möglichen Ursachen und Mechanismen zu erforschen, verweigern die Regierungen es überhaupt anzuerkennen, dass es in der Gesellschaft Probleme mit institutionellem Rassismus gibt.

Diese Debatte gelangte in Deutschland 2012 etwas mehr an die Öffentlichkeit, als es beim NSU-Untersuchungsausschuss²⁵ zu keiner Einigung zwischen den Fraktionen des Bundestags darüber kam, ob es sich bei den Fällen um institutionelle bzw. strukturelle Diskriminierung handelt. Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM) forderte weitere Konsequenzen und betonte dabei, dass rassistisch motivierte Gewalttaten in Deutschland durch Polizei und Justiz bislang nicht ausreichend erkannt würden. Die Hauptkritik am Bundestagsausschuss richtete sich an die Tatsache, dass der strukturelle Rassismus, einer der wesentlichsten Gründe für das Problem, im Bericht nicht benannt und

²⁵ Nationalsozialistischer Untergrund (abgekürzt als NSU) ist eine rechtsextreme terroristische Gruppe, die für zahlreiche Morde und Attentate in Deutschland verantwortlich ist. Seit 2012 werden die sogenannten NSU-Untersuchungsausschüsse im Bundestag und in einigen Landtagen eingesetzt, um sich mit der oft rassistisch motivierten Gewalt dieser Terrorgruppe sowie mit dem Verhalten der Justiz und Polizei gegenüber diesen Taten zu befassen.

berücksichtigt wurde (<https://mediendienst-integration.de/artikel/laut-bericht-ist-struktureller-rassismus-kein-problem.html>).

Dies ist im Vergleich zum britischen Macpherson-Bericht aus 1999 sicherlich ein Schritt rückwärts für Deutschland bei der Bekämpfung von und der Auseinandersetzung mit Ungleichbehandlung und Diskriminierung auf institutioneller Ebene.

Bei Übertragung des Begriffs der institutionellen Diskriminierung bzw. des institutionellen Rassismus auf Österreich sieht man ähnliche Tendenzen wie in Deutschland. Das Konzept und die Begriffe werden für existierende Probleme im Bereich der Migrations- und Integrationspolitik nicht als mögliche Lösungsansätze oder deren Mechanismen in Betracht gezogen. Der Integrationsindex (MIPEX - Migration Integration Policy Index) verweist bei seinen Berichten und Evaluierungen zu den einzelnen Ländern hinsichtlich mehrerer Aspekte der Migrations- und Integrationspolitik wie Zugang zum Arbeitsmarkt und Aufenthalts- oder Niederlassungsregelungen auf Österreich, dass z.B. im NAP die Verschärfungen konkreter angesprochen werden als Verbesserungen. Auch in den Bereichen Antirassismus bzw. Diskriminierung fordert MIPEX Österreich auf, die geltenden Maßnahmen im Sinne der Gleichberechtigung und politischer Teilhabe von in Österreich lebenden MigrantInnen aus nicht EU-Staaten zu überdenken (vgl. MIPEX 2015).

Ha spricht die ungleichen Lebensperspektiven, die bestimmte Gesetze für eine bestimmte Gruppe von Menschen zur Folge haben, explizit an.

„Während EU-Mitgliedern das Privileg sozialer, ökonomischer und politischer Teilhabe gewährt wird, müssen sich alle anderen Eingewanderten bereits den Anspruch auf Aufenthalt durch einen aktiven Nachweis ihrer „Integrationsfähigkeit“ erarbeiten.“ (Ha 2008: 29).

Indirekte und strukturelle Formen von Diskriminierung können somit in zentralen sozialen Bereichen wie Bildung als Menschenrechtsverstöße empfunden werden, für deren Bewältigung der Staat und die Gesellschaft Verantwortung tragen (vgl. Gomolla 2011: 121).

Die ForscherInnen zu Ansätzen institutioneller Diskriminierung betonen die Komplexität der Ursachen der Diskriminierung, die nicht nur in den Institutionen selbst, sondern in

breiteren politischen, ökonomischen und sozialen Sphären und Konstellationen zu finden sind. Gomolla verweist hier auch auf die Rolle des Rassismus für die Aufrechterhaltung von Macht- und Hegemoniestrukturen in der Gesellschaft (vgl. Gomolla 2011: 125).

Gesetzliche Verordnungen wie die Integrationsvereinbarung oder die Integrationskursverordnung in Deutschland beinhalten umfassende Regelungen, die direkt oder indirekt, strukturell und institutionell, bestimmte Gruppen von MigrantInnen ungleich behandeln und diskriminieren. In einer Presseerklärung des Flüchtlingsrates Berlin zu den Zuwanderungsgesetzverhandlungen hieß es:

„Ausgehend von wirtschaftlichen Nützlichkeitskriterien werden im Gesetz zahlreiche bereits hier lebende MigrantInnen vom Zugang zu Arbeit, Ausbildung, Deutschkursen und Sozialleistungen ausgeschlossen. Das Recht auf Kindernachzug sowie der Erwerb eines unbefristeten Aufenthaltstitels werden gegenüber dem geltenden Recht massiv eingeschränkt“ (Flüchtlingsrat Berlin 2016).

4.3 Regelungen der IV bzw. IntV als eine Form institutioneller Diskriminierung

Ausgehend von der stattgefundenen Dokumentenanalyse und den theoretischen Überlegungen zu Konzept und Diskriminierungsform der institutionellen Diskriminierung möchte ich nun auf die Aspekte und mögliche Mechanismen direkter und indirekter Diskriminierung in Österreich und Deutschland ausgehend von der IV bzw. IntV hinweisen. Im Vordergrund stehen dabei die Diskriminierung nach Staatsangehörigkeit, nach sozialem Status und nach Sprache. Einige der Regelungen können als eine gestufte rassistische Diskriminierung bezeichnet werden, da sie mittels unterschiedlicher Ausgrenzungsverfahren bestimmte Gruppen von MigrantInnen diskriminieren und benachteiligen. In den folgenden Unterkapiteln möchte ich exemplarisch auf solche Ausgrenzungspraktiken, die aus den einzelnen Vorschriften und Gesetzesbestimmungen resultieren, näher eingehen.

4.3.1 Kategorisierung und Diskriminierung nach Staatsbürgerschaft

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit habe ich den gesetzlichen Rahmen der IV näher erläutert und dabei definiert, auf wen sich die Regelungen genau beziehen. Das Schlagwort dabei ist der Begriff „Drittstaatsangehörige“, womit in der EU-Terminologie alle Personen gemeint sind, die keine EU-StaatsbürgerInnen bzw. keine StaatsbürgerInnen des EWR sind. Ich denke, dass wir an dieser Stelle gerechtfertigt die Frage danach stellen können, warum die vorgeschriebenen Regelungen „nur“ für bestimmte StaatsbürgerInnen gelten und was hinter dieser Kategorienbildung steht.

Ha meint zu dieser Problematik, dass „durch die unterschiedliche Vergabe von Rechten und Pflichten die euro- und ethno-zentrierte Hierarchie unter Eingewanderten weiter verfestigt wird“ (Ha 2008: 28). Die Begründung für diese Vorgehensweise sieht Ha in den kolonialen Denkweisen und er hinterfragt die aktuellen sprachpolitischen Maßnahmen Deutschlands aus einer postkolonialen Perspektive. Drittstaatsangehörige, also vornehmlich MigrantInnen aus den postkolonialen Staaten in Afrika, Asien und Lateinamerika werden in hegemonialen Diskursen per se als defizitär vorgeführt und werden mit „tradierten kolonialrassistischen bzw. orientalistisch-islamophoben Zuschreibungen konfrontiert“ (Ha 2008: 28). Dies mündet dann direkt in die selektive Gestaltung der Migrations- und Integrationspolitik, wie sie heute durch die IV bzw. die IntV präsent ist. Diese Verordnungen gehen davon aus, dass Drittstaatsangehörige im Gegensatz zu anderen MigrantInnen aus der EU einen besonderen Bedarf danach haben, die Prinzipien der Demokratie, der Gleichberechtigung, der Meinungs- und Religionsfreiheit und die deutsche Sprache kontrolliert im institutionellen Rahmen zu erwerben.

Ähnlich wie die Argumentation Ha's, versucht auch Kalpaka in ihrem Beitrag über die institutionelle Diskriminierung und Bildungsarbeit aus einer rassismuskritischen Perspektive diese Problematik anzugehen und stellt dabei fest, dass politisch Verantwortliche und EntscheidungsträgerInnen „in ihren Deutungen Ausblendungen und Problemverschiebungen vornehmen“ (Kalpaka 2009: 32), die wiederum auf dominante Strukturen und vorherrschende Diskurse zurückzuführen sind. Somit handelt es sich um einen roten Faden, der sich durch das ganze Instrumentarium an staatlichen Institutionen

und Machträgern zieht und durch neue Gesetze legitimiert wird. Als Beispiel dafür dienen die in letzten Jahren stattgefundenen Verschärfungen des deutschen Aufenthaltsgesetzes und auch des österreichischen Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes, die dann in Regelungen wie der IV bzw. IntV münden. Es wurden dadurch neue Kategorien geschaffen, bzw. die ursprünglichen weiter legitimiert.

Kalpaka sieht die Schwierigkeit, mit Kategorisierungen aufzuhören, als eine große Hürde in dieser Problematik. Denn Kategorisierungen und Trennungen zwischen „wir“ und „den Anderen“ sind bereits auf vielen Ebenen etabliert und sind in Gesetzen, Institutionen und letztendlich in der Gesellschaft stark verankert (vgl. Kalpaka 20009: 28). Durch diese Institutionalisierung von Zuordnungen und Zuschreibungen kann es beim tagtäglichen Handeln von uns allen oft zu dieser Art des Denkens kommen.

Hinter solchen Gesetzen steht neben der Sicherung von Hegemonie auch die Essentialisierung und Verallgemeinerung von Herausforderungen einer hochkomplexen Realität der Migrationsgesellschaft in Europa. Durch die Zuordnung von MigrantInnen in bestimmte Kategorien glaubt man, diese Gegebenheiten unter Kontrolle zu haben und sie mittels verschäfter Gesetze und Verordnungen so besser steuern zu können.

Es ist nicht zu bestreiten, dass diese geltenden strukturellen und institutionellen Dimensionen die Gestaltung der Deutsch-Integrationskurse und das pädagogische Handeln in ihnen wesentlich prägen und mitbestimmen. Konkrete Beispiele dafür werden im empirischen Teil dieser Arbeit präsentiert.

Dass die Integrationsangebote in der Verantwortung des BMI in Österreich bzw. BAMF in Deutschland liegen und von dort geregelt werden, zeugt auch davon, welche Rolle bestimmten Ebenen zukommt und wer Kontrolle über bestimmte Gruppen von MigrantInnen haben will.

Durch Regelungen dieser Art, dass Menschen nach ihrer Staatsangehörigkeit in Kategorien eingeteilt werden, die der Verpflichtung unterliegen, sich die deutsche Sprache und Grundzüge der österreichischen bzw. deutschen Geschichte und Rechtsordnung binnen einer vorgegebenen Frist und unter Androhung von Sanktionen bei Nichterfüllung anzueignen, werden bestehende Hierarchieverhältnisse bestätigt und (re-)produziert.

4.3.2 Entrechtung und soziale Folgen der Diskriminierung

Der Selektionsmechanismus und die Kategorienbildung nach der Staatsangehörigkeit der MigrantInnen beeinflussen auch eine Reihe an weiteren Regelungen, die sie in unterschiedlichen Bereichen des Lebens betreffen. Bevor viele von ihnen z.B. im Rahmen des Ehegattennachzugs nach Deutschland oder Österreich zu ihrem Partner oder ihrer Partnerin nachkommen und sich für einen Deutsch-Integrationskurs anmelden können, wird von ihnen bereits vor der Einreise der Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem Niveau A1 verlangt. Laut § 30 des deutschen Aufenthaltsgesetzes müssen sich EhegattInnen aus Drittstaaten in einfacher Art in Deutsch verständigen können, bevor ihnen die Einreise genehmigt wird. In Österreich wird diese Regelung im § 21a NAG näher beschrieben und umfasst im Allgemeinen die selben Punkte wie in Deutschland.

Man muss an dieser Stelle, denke ich, nicht näher erläutern, was es für viele Menschen aus den sogenannten Drittstaaten aus Afrika, Lateinamerika oder Asien heißt, einen Sprachkurs in einem von den amtlich deutschsprachigen Ländern anerkannten Institut zu besuchen. Abgesehen von den finanziellen Anforderungen spielt noch eine ganze Reihe an potentiellen Schwierigkeiten mit.

Der Verband binationaler Familien und Partnerschaften hat in einer Broschüre²⁶ im Jahr 2008 über die vielen negativen Auswirkungen berichtet, die diese gesetzliche Verschärfung für binationale Familien nach sich zieht. Es ist ein direktes Eingreifen des Staates in die Privatsphäre der Menschen und die Regelung verhindert ein zeitnahe Zusammenleben der betroffenen PartnerInnen bzw. Familien. Wie bei vielen anderen Regelungen werden auch bezüglich dieser Vorschrift Ausnahmen definiert. Es mag nicht überraschen, dass von der Pflicht, Deutschkenntnisse vor der Einreise vorzuweisen, die sogenannten hochqualifizierten Personen aus Drittstaaten und EhegattInnen, die zu bestimmten Staatsangehörigen nachziehen (z.B. Amerika, Kanada und Südkorea) befreit sind. Das ökonomische Interesse des Staates und das Kriterium der Leistungsfähigkeit wird

²⁶ Die vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften 2008 herausgegebene Broschüre heißt „Haben Sie noch eine Idee?“ Erfahrungen mit der Verschärfung beim Ehegattennachzug.

http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/broschuere_ehegattennachzug.pdf (20.09.2016).

auch im Kontext dieser Regelung sehr gut sichtbar. Es sollen nur die Drittstaatsangehörigen ins Land kommen, die es „sich leisten“ können.

Es werden weder die individuellen Lebenssituationen der Personen berücksichtigt, noch die Sicherung der Angebote an allen Orten, so müssen Personen, die keine Möglichkeit haben, einen Deutschkurs zu besuchen, das Niveau A1 im Selbststudium erlernen und die Deutschprüfung in der deutschen Auslandsvertretung im jeweiligen Land ablegen (z.B. die karibischen Länder wie Jamaika).

Mit folgenden Zitaten von den vielen Berichten der von dieser Regelung Betroffenen, welche sich in ähnlicher Form auf sehr viele Personen bezieht, die die Sprachkenntnisse vor der Einreise nachweisen müssen, möchte ich auf die häufig vorkommenden Probleme und Hürden hinweisen:

„[...] Nadim belegt deshalb seit Februar einen Deutschkurs am Goethe-Institut. Gar nicht so einfach: zum einen arbeitet er durchschnittlich zehn Stunden am Tag – der Deutschkurs, der zwei Mal die Woche stattfindet, ist daher nur schwer mit Nadims Berufstätigkeit zu vereinbaren. Zum anderen belasten die Kosten für den Nachweis das Paar schwer. Nadim verdient im Monat 360 €. Nicht wenig für algerische Verhältnisse. Der Sprachkurs alleine kostet 310 €, die Prüfung weitere 100 €. Michaela schickt Nadim jeden Monat etwas von ihrem Gehalt, damit er seine Mehrkosten decken kann [...]“ (Fernau 2014: o.S.).

Auch dieser extreme Vergleich einer Frau zeigt, wie absurd diese Regelung in vielerlei Hinsicht ist:

„Wir haben von Paaren gelesen, die seit Jahren getrennt leben müssen, weil der Partner hunderte Kilometer vom nächsten Goethe Institut entfernt wohnt, von Paaren, die sich hoch verschuldet haben, um die Gebühren für den Sprachkurs zu zahlen und von Paaren, bei denen der Partner es einfach nicht geschafft hat, neben Beruf, Haushalt und Kindererziehung die lateinische Schrift zu erlernen – ich meine, wie viele berufstätige, alleinerziehende Mütter wären in der Lage, in zwei Monaten so gut Chinesisch zu lernen, dass sie sich damit verständigen können?“ (ebd.).

Mit dem Argument, man wolle mit dieser Verschärfung die Zwangsheirat bzw. Zweckhehen minimieren, wird bestimmten Gruppen von MigrantInnen aber auch deutschen StaatsbürgerInnen automatisch ein strafbarer Akt unterstellt. Diese dominanzunsensiblen Zugänge und Diskriminierungen aufgrund der Partnerwahl sind in den genannten

Regelungen der IV bzw. IntV verankert und (re-)produzieren Gruppenkonstruktionen von Menschen, die von diesen Gesetzen direkt betroffen sind.

Die Verbindung von Migration und sozialer Unterprivilegierung prägt zahlreiche Diskurse und spielt auch in einigen Regelungen der IV bzw. IntV eine Rolle, vor allem die in Deutschland geltende Regelung betreffend der Lebensunterhaltssicherung (§ 28 Abs. 1 Satz 3 AufenthG). Im Bericht des Verbands werden zahlreiche Beispiele genannt, in denen die Ausländerbehörde Einkommensnachweise deutscher StaatsbürgerInnen, deren PartnerInnen um Ehegattennachzug beantragt haben, sehr streng behandelt und oft als unzureichend abgewiesen hat. Wie in der Broschüre des Vereins binationaler Familien und Partnerschaften anhand konkreter Beispiele verdeutlicht wurde, werden vor allem gebildete und finanzkräftige Paare bevorzugt. Auf die Grund- und Freiheitsrechte (das Recht der freien PartnerInnenwahl und der Schutz der Familie), die ironischerweise in den Orientierungskursen den MigrantInnen beigebracht werden sollen, wird kaum Rücksicht genommen.

Abgesehen von dieser bürokratischen, diskriminierenden und oft menschenunwürdigen Hürde der Regelung Deutsch vor Zuzug gibt es noch andere Bereiche und Stellen im sozialen Bereich, die MigrantInnen nach ihrer Ankunft in Deutschland oder Österreich benachteiligen können. Der Zwangscharakter, der hinter dem Besuch der Deutsch-Integrationskurse steckt, wirkt sich auf viele Bereiche des Lebens der MigrantInnen und ihrer Familien direkt aus. Am meisten wird die Arbeitssuche davon betroffen, da rechtlich gesehen die Personen sich in kürzester Zeit nach ihrer Ankunft zum Deutsch-Integrationskurs anmelden müssen, und ihre Arbeitsmöglichkeiten dann von Kurszeit, -ort und -dauer abhängen. Viele würden die deutsche Sprache am Anfang für die Ausübung ihrer Arbeit und für die Lebenssicherung vielleicht gar nicht brauchen, so wie dies der Fall bei sehr vielen MigrantInnen aus Staaten der EU, Amerika oder Japan ist, die meistens in internationalen Firmen arbeiten und Englisch als Arbeitssprache verwenden. Wieso müssen aber MigrantInnen aus anderen Staaten nach ihrer Ankunft in Deutschland oder Österreich in einem beschränkten Zeitrahmen den Nachweis über Deutschkenntnisse erbringen?

Diese Produktion sozialer Ungleichheit ist auch strukturell verankert, vorgeschlagene Maßnahmen der IV bzw. IntV legitimieren diese Praxen und bestätigen sie letztendlich. Die Staatsbürgerschaft und die Bildung einer Person entscheiden darüber, wie sich ihr Weg in den ersten Monaten bzw. Jahren in Deutschland oder Österreich gestalten wird. Manche müssen unter Zwang, Zeitdruck und der Androhung von Sanktionen oder sogar Ausschließung recht schnell die deutsche Sprache erlernen, und dies unabhängig davon, ob sie die Sprache für ihren Beruf und die Sicherung des Lebensunterhalts brauchen. Andere Gruppen von Menschen sind von bestimmten Gezeiten nicht betroffen und es ist ihnen erlaubt, ihr Leben in Deutschland zu verbringen, ohne die deutsche Sprache zu beherrschen oder sie erlernen zu müssen. Was dabei zählt, ist der Pass!

4.3.3 Diskriminierung nach Sprache

Obwohl es in den letzten beiden Jahrzehnten durch die fortschreitende Globalisierung zu einer Änderung des nationalstaatlichen Rahmens, der langsam an Bedeutung verliert, gekommen ist, handeln staatliche Strukturen und Institutionen monokulturell und monolingual und entsprechen nur kaum der Realität der aktuellen Gesellschaft. Durch die Verschärfung von Gesetzen, wie dies der Fall in Deutschland und Österreich mit dem Aufenthalts- und Niederlassungsgesetz und den Regelungen der IV bzw. IntV ist, werden noch immer Konzepte durchgesetzt und legitimiert, die von der Naturalisierung durch Sprache ausgehen und eine erfolgreiche „Integration“ der MigrantInnen nur unter der Bedingung der erworbenen Sprachkenntnisse sehen wollen.

Es werden dabei die größeren multinationalen und mehrsprachigen Räume übersehen, die in letzter Zeit entstanden sind und in denen Konzepte der Hybridität und Mehrsprachigkeit den Konzepten des monolingualen nationalstaatlichen Selbstverständnisses gegenüberstehen und an Bedeutung gewinnen.

Auf die Anerkennung von Differenz und Mehrsprachigkeit der Menschen wird sowohl in Regelungen der IV als auch IntV leider nicht Rücksicht genommen. Und dies passiert, obwohl in einigen Berichten bzw. Erhebungen hinsichtlich des Sprachbedarfs von Teilnehmenden an Integrationskursen festgestellt wurde, dass viele von ihnen über ihre Erstsprachen hinaus noch weitere Fremdsprachen beherrschen und diese in den Kursen,

einzelnen Curricula und Lehrmaterialien mehr zu beachten wären (vgl. Ehlich/Montanari 2007: 74). Auch im Rahmencurriculum der Wiener Magistratsabteilung 17 betonen die AutorInnen die Bedeutung der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit und sprachlicher Menschenrechte, und dass die Sprachförderung der MigrantInnen „vor dem Hintergrund der Förderung einer mehrsprachigen Gesellschaft einerseits und den Anforderungen einer gemeinsamen Kommunikation als Grundlage von Partizipation andererseits“ stattfinden solle (Rahmencurriculum 2006: 5).

Der ganze Fokus liegt aber bei den aktuellen gesetzlichen Regelungen auf einem möglichst schnellen Erwerb der deutschen Sprache und den Grundlagen der Geschichte, Rechtsordnung und Kultur. Im Glossar des BAMF zum Begriff „Integration“ heißt es ganz klar:

„[...] Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen“ (BAMF 2016b: o.S).

Das Konzept des „monolingualen Habitus“ von Ingrid Gogolin (Gogolin 1994), das sich vor allem auf den Schulbereich bezieht, ist auch in anderen Bildungs- und Verwaltungsinstitutionen zu finden. Wie sich im empirischen Teil dieser Arbeit zeigen wird, prägt das monolinguale nationalstaatliche Selbstverständnis die Deutsch-Integrationskurse ganz wesentlich, sei es durch das Curriculum, die Lehrmaterialien oder das Unterrichtsverhalten der Lehrpersonen. Verweise auf die Muttersprachen oder andere Sprachkenntnisse und Sprachbiographien der Lernenden finden sich nur selten, wenn überhaupt.

Bei dem im Kapitel 2 angesprochenen Diskurs über die aktuelle Verlinkung zwischen „Integration“ und Sprache können wir am Beispiel der Regelungen der IV und IntV sehen, inwieweit die Sprache für bestimmte (politische) Zwecke instrumentalisiert und die Sprachkenntnisse als Messinstrument erfolgreicher „Integration“ für bestimmte dominante Diskurse missbraucht werden.

Dabei gehört Viel- oder Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt der Menschen eigentlich seit dem Anfang der Menschheitsgeschichte zu einer Selbstverständlichkeit. Diesen Ansatz von Wandruszka 1981, dass letztlich jede Person in sich „mehrsprachig“ ist, stellen Ingrid Gogolin und Marianne Krüger Potratz in ihrem Text „Sprachenvielfalt – Fakten und

Kontroversen“ vor (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2012: 7f). Sie plädieren dafür, dass die Bewusstmachung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu den Kernaufgaben jedes Unterrichts gehören sollte. Auch İnci Dirim geht in ihrem Beitrag über die Sprachverhältnisse (Dirim 2016) auf die Bedeutung der vielfältigen Sprachkontaktphänomene der heutigen Migrationsgesellschaft ein und weist „auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit im Alltag“ (Dirim 2016: 314) hin. Der Vorschlag, der unter die migrationssprachigkeitspädagogische Perspektive eingeordnet wird, orientiert sich an der Frage, wie die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in (Bildungs-)Institutionen ohne die Entstehung sprachlicher Differenzlinien und der (Re-)Produktion „über das Differenzmerkmal Sprache gesellschaftlicher Verhältnisse der Über- und Unterordnung“ (ebd. 323) thematisiert werden kann.

Im Gegensatz dazu sind wir heutzutage leider Zeugen einer starren und unflexiblen Machtstruktur und politischer Entscheidungen, die sich der dominanten Stellung von Sprache mittels Verschärfung von Gesetzen bedienen und dies auch auf anderen Ebenen, in diesem Fall auf der pädagogischen, durchsetzen.

TEIL II:

5. Methode

5.1 Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen

Als methodisches Vorgehen für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, und zwar, inwieweit die verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse im Rahmen der IV bzw. IntV eine Form der institutionellen Diskriminierung darstellen, wählte ich erstens eine theoretische Auseinandersetzung mit den sprachen- und innenpolitisch relevanten Aspekten der IV und der IntV, wobei die Regelungen und Vorschriften rund um die Integrationskurse den zentralen Punkt ausmachen. Dabei habe ich mir auch genauer angesehen, wie das Verhältnis von „Integration“ und Sprache in den gesetzlichen Regelungen definiert wird. Anschließend an diese Dokumentenanalyse (Primär-und Sekundärliteratur) beschäftigte ich mich im theoretischen Teil mit dem

Konzept der institutionellen Diskriminierung nach Gomolla/Radtke und versuchte seine Kernaussagen auf die IV bzw. IntV und die daraus resultierenden Deutsch-Integrationskurse anzuwenden.

Um bei der Auseinandersetzung mit dem sprachpolitischen Thema der vorliegenden Arbeit „auch gesellschaftsstrukturelle, kulturelle, institutionelle sowie organisatorische Bedingungen und Formen von Diskriminierung“ (Gomolla 2016:74) in den Blick zu nehmen, war es als Allererstes notwendig, eine theoretische Konzeptualisierung von Diskriminierung vorzunehmen. Dies geschah im vorherigen Kapitel, in dem die theoretischen Ansätze, Formen, Mechanismen und Effekte von Diskriminierung im Allgemeinen vorgestellt wurden, um darauf aufbauend das Konzept der institutionellen Diskriminierung näher zu erläutern.

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage sowie der zwei weiteren Fragestellungen und zum Prüfen der beiden Hypothesen werde ich anschließend mittels empirisch-interpretativer Untersuchung die im Rahmen der IV/IntV geregelten verpflichtenden Deutschkurse hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung und Konsequenzen für die KursbesucherInnen, unter anderem auch wieder unter Einbezug des Konzeptes der institutionellen Diskriminierung, analysieren und erforschen.

Die methodische Vorgehensweise für den empirischen Teil dieser Arbeit beinhaltet einerseits eine explorative/hermeneutische Filmanalyse des deutschen Dokumentarfilms von Britt Beyer „Werden Sie Deutscher“, wobei ich mich an den qualitativen Forschungsansätzen der Grounded Theory und der Hermeneutik orientieren werde.

Andererseits, um der Komplexität dieses Themas gerecht zu werden und eine systematische Auswertung der zentralen Fragen anhand des Dokumentarfilms „Werden Sie Deutscher“ zu ermöglichen, werden ausgehend von der „Key Incident Analysis“ vier Key-Ereignisse präsentiert und thematisiert. Diese sollen die Erläuterung und Konkretisierung der Ergebnisse sowie die Theoretisierung der Analyse stützen.

Die auf der Forschungsliteratur basierenden Hypothesen werden also mithilfe der qualitativ-hermeneutischen und explorativen Filmanalyse erforscht, und anschließend empirisch-interpretativ mithilfe der Key Incident Analyse thematisiert. Dabei werden

einzelne Erhebungs- und Auswertungsschritte miteinander kombiniert, womit die Notwendigkeit des Methodenpluralismus auch in dieser Arbeit sichtbar wird.

Das Forschungsverständnis der qualitativen Sozialforschung, und zwar, dass die Interpretation jeder kommunikativen Äußerung in ihrer jeweiligen Realisierungsform bedeutungsvoll ist, möchte ich in dieser Arbeit zur Geltung bringen.

Mein Forschungsinteresse ist auch darauf ausgerichtet, wie der Dokumentarfilm „Werden Sie Deutscher“ die Alltagsrealität einer Gruppe von Lernenden im Rahmen eines verpflichtenden Deutsch-Integrationskurses in Berlin abbildet und welche Sinnzuschreibungen durch unterschiedliche Szenen und Momente bei RezipientInnen entstehen können und wie sie die in dieser Arbeit formulierten Problembereiche und Kritiken solcher Kurse inhaltlich thematisieren und zum Ausdruck bringen. Die in dieser Arbeit als Teil der Analyse konstruierten vier Key Incidents könnten als Beispiele für solche Sinnzuschreibungen verstanden werden.

Im Rahmen der Auswertung betrachte ich die Filmanalyse auch als Teil der theoretischen Arbeit an der formulierten Fragestellung. Dabei bediene ich mich eines halbstandardisierten und erprobten Verfahrens von Filmanalyse vor allem aus dem Grund, um eine methodisch kontrollierte Arbeit an und Interpretation mit dem gewählten Film „Werden Sie Deutscher“ vornehmen und gewährleisten zu können.

Da die einzelnen Forschungsmethoden immer nur bestimmte Aspekte eines komplexen Gegenstandsbereichs erfassen können, gehe ich auch in meiner Forschung davon aus, dass einzelne Teilgebiete stärker, andere aber weniger oder überhaupt nicht erforscht werden können. Auch das Kriterium der Repräsentativität kann bei dieser qualitativen Methode nicht gewährleistet werden, da im Vordergrund und von besonderer Relevanz die inhaltliche Repräsentation leitend ist.

In meiner Masterarbeit werde ich die sechs allgemeinen Gütekriterien für die qualitative Forschung nach Mayring berücksichtigen (Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung, Triangulation) (vgl. Mayring 2002: 20f). Des Weiteren sollten die gewählten Analyseschritte und Methoden dazu beitragen, die Komplexität dieses Gegenstandes zu reduzieren. Mayring beschreibt bei Techniken qualitativer Inhaltsanalyse zwei Ebenen der

Reduktion. Die erste Reduktion passiert durch Selektion und Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen, die zweite wiederum durch Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen (vgl. Mayring 2010: 68). Diese Analyseschritte sollten sich vor allem bei der Auswahl der Daten und anschließend der Ergebnisse als hilfreich erweisen. Die erste Reduktion bezieht sich auf die Selektion der Sequenzen aus „Werden Sie Deutscher“, die gemäß ihrer Aussagekraft und Repräsentativität für die einzelnen Key Incidents ausgesucht wurden. Die zweite Reduktion ist die Ausarbeitung der vier Key Incidents, die die einzelnen für die Analyse relevanten Sequenzen bündeln und integrieren.

Auch das Prinzip der theoretischen Sensitivität der Grounded Theory möchte ich in meiner Forschung nicht aus den Augen verlieren. Somit ist das Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit, gegenüber theoretischen Zusammenhängen sensibel zu sein und den gewählten Daten eine Bedeutung zu geben (vgl. Boehm 1994: 124f).

Bevor auf die Auswertung bzw. Interpretation der einzelnen Filmsequenzen näher eingegangen wird und diese mit den theoretischen Fragestellungen in Zusammenhang gebracht werden, möchte ich im folgenden Kapitel die einzelnen Auswertungs- und Erhebungsschritte erläutern.

5.2 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Die Arbeit mit sprachlichen, sprachenpolitischen und sozialen Daten ist sehr komplex und setzt deshalb komplexe Analysemethoden voraus. Wie bereits am Anfang des Methodenkapitels angemerkt, bediene ich mich im empirischen Teil dieser Arbeit des Methodenpluralismus, wobei ich den Dokumentarfilm „Werden Sie Deutscher“ mithilfe der Kombination explorativer, sequenzanalytischer und empirisch-interpretativer Vorgehen näher analysieren werde. Mit dieser dichten und komplexen Vorgehensweise bei der Erhebung und Auswertung sollten möglichst viele Aspekte der untersuchten Phänomene thematisiert und erklärt werden.

5.2.1 Sequenzanalytisches und interpretierendes Filmverstehen

An dieser Stelle möchte ich kurz schildern, wie Filme für die Bearbeitung diverser wissenschaftlicher Fragestellungen mittels geeigneter Filmanalysemethoden nutzvoll sein können.

Einerseits bietet das Medium Film als sozial- und sprachwissenschaftliches Datenmaterial „eine eigene, von der Sprache unabhängige, ihr sogar vorgängige und von ihr überlagerte Realität“ (Breckner 2003: 35), die soziale Phänomene auf einzigartige Art und Weise abbilden kann.

Andererseits macht die Gleichzeitigkeit und das Zusammenwirken vieler oft reizvoller und wirkmächtiger Elemente und Mechanismen die methodische Bearbeitung von Film zu einer besonderen Herausforderung.

Im theoretischen Methodendiskurs haben sich deshalb verschiedene Zugänge und interdisziplinäre Vorgehensweisen herausgebildet, die jeweils unterschiedliche Funktionen haben und unter dem Begriff Filmanalyse eingeordnet werden können.

Mehrere Autoren²⁷ weisen auf die Problematik des unüberischlichen Feldes der empirischen Filmanalyse hin und betonen die Notwendigkeit einer kritischen Betrachtung von Filmtheorien und -analysen und deren Methodologien.

Es existieren zahlreiche einschlägige Publikationen, die sich umfassend den unterschiedlichen Typologien, Verfahren und Ansätzen der Filmanalyse widmen, je nach wissenschaftlicher Disziplin und Forschungsausrichtung. Bekannte AutorInnen des deutschsprachigen Diskurses sind z.B. Korte, Schaaf, Faulstich, Hickethiert, Raab und Wulff.

Für audio-visuelle Materialien braucht man komplexe Analyseverfahren, da es oft von vornherein nicht ganz eindeutig ist, welche Elemente in die Analyse miteinbezogen werden sollen. Dies sollte jedoch für jeden Film individuell definiert werden.

An dieser Stelle möchte ich noch anmerken, dass hermeneutische Verfahren, wie auch alle anderen qualitativen Forschungsansätze und die daraus resultierenden Interpretationen

²⁷ Vgl. z.B. Wulff 2011: 236 oder Formanek/Gerstmann 2011: 99-104.

keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Ich versuche deshalb im Rahmen dieser Arbeit meine subjektive Haltung und Wahrnehmung immer wieder zu reflektieren und für die LeserInnen nachvollziehbar zu machen. Dies geschieht vor allem durch die aufgestellten Hypothesen zur Forschungsfrage und durch ihre anschließende empirisch-interpretative Überprüfung und Auswertung.

Eine effektive und geeignete Methode für meine Filmanalyse ist das hermeneutische Vorgehen, welches der Mehrdeutigkeit und Komplexität audio-visueller Medien gerecht wird (vgl. Formanek/Gerstmann 2011:102).

Eine Filmanalyse kann in Hinblick auf diverse wissenschaftliche Disziplinen mithilfe der unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunkte bestimmte Strategien herausarbeiten, wie ein Film produziert, präsentiert und letztendlich von seinem Publikum rezipiert wird. Weiters tragen Filmanalysen zum Verständnis bei, wie Filme bestimmte Themen und Subjekte sichtbar machen, sie abbilden und für weitere Verstehensprozesse zugänglich machen. Mit dieser Leistung ist sie ein wichtiger Bestandteil sowohl theoretischer als auch empirischer Arbeit an diversen Fragestellungen und Überlegungen (vgl. ebd.: 225).

Hermeneutische Analyse könnte als das Zusammenwirken zwischen Teilen und Ganzen und umgekehrt verstanden werden. Die Filmtheoretiker wie z.B. Raab und Hickethier sprechen vom hermeneutischen Zirkel, bei dem untersucht wird, welches Einzelelement warum einer detaillierten Analyse unterzogen wird. Das zirkuläre Verfahren bedeutet auch, dass das Datenmaterial immer wieder neu befragt und auf bereits vorhandenes Wissen erprobt und weiter ausgearbeitet wird (vgl. Hickethier 1996: 33). Gerade dieses zirkuläre Vorgehen der hermeneutischen Analyse ist mit den Ansätzen der Grounded Theory vergleichbar. Die Datenmengen werden analytisch in Einzelelemente aufgebrochen und durch neue Analyseschritte ergänzt und wieder zusammengesetzt.

Als Teil meiner empirisch-interpretativen Analyse wird auch der Frage nachgegangen, wie filmische Sinnstrukturen mit dem theoretischen Bezugsfeld zusammenhängen und wie sie dieses um neue Aspekte bzw. Einblicke ergänzen können. Ich versuche dabei aufzuzeigen, wie bestimmte Szenen oder Filmsequenzen die Strukturen der Gestaltung hervorheben und die Bedeutungsebenen und Sinnpotentiale, die hinter manchen Abbildungen stehen, hervorheben.

Die in dieser Arbeit vorgenommene und auf wissenschaftlicher Forschungsliteratur basierende Filmanalyse hat nicht zum Ziel, den Dokumentarfilm „Werden Sie Deutscher“ in seiner gesamten Länge darzustellen und kann aus pragmatischen Gründen nicht alle Ebenen einer Filmanalyse berücksichtigen.

Das primäre Ziel liegt in der Aufbereitung des Films und seiner Kernaussagen, damit Sinnzuschreibungen und Interpretationen für die in dieser Arbeit aufgestellte Fragestellung nachvollziehbar und empirisch ausgewertet werden können.

Für die hier vorgenommene Filmanalyse finde ich die drei Prinzipien von Aumont und Marie ausschlaggebend. In ihrem Werk „L’analyse des films“ gehen sie von drei grundlegenden Prinzipien einer Filmanalyse aus. Als erstes ist es die Relativität, und zwar, dass es keine universelle und allgemeingültige Methode gibt, wie Filme analysiert werden sollen. Zweitens gibt es keine formale Begrenzung einer Analyse, da sie immer noch weiterführbar ist. Und drittens wird der Bezug zur Kenntniss der Geschichte und der bisherigen Diskurse zu gegebenen Problemfeldern vorausgesetzt (vgl. Wuss 1993: 19).

Ich schließe mich auch dem folgenden Zitat und der sehr komplexen Sichtweise von Wulff in Bezug auch die Bedeutung und Funktion der Filmanalyse an:

„Es gibt keine vorgefertigten Wege, auf denen man die Architektur eines besonderen Films, die Aufgliederung seiner Thematik, die Strategien des Erzählens, den semiotischen Modus des ganzen Films oder einzelner Szenen [...] oder die ästhetischen Implikationen der Bildgestaltung zur Darstellung bringen kann. Filmanalyse muss sensibel sein für das, was ein Film macht, um seinen Inhalt vorzutragen. Sie muss aber auch wissend sein in Bezug auf die Mittel, mit denen ein Film arbeitet. Und vor allem muss sie skeptisch sein – skeptisch gegen das Dargestellte, weil kein Film die Realität selbst ist, sondern gestaltete Mitteilung, Ausdruck von Meinung, Verführung des Zuschauers, dramaturgische Zurichtung eines Gegenstandes, ästhetische, epistemologische, ideologische und moralische Positionierung des Zuschauers. Und nicht zuletzt skeptisch gegen sich selbst, weil das, was beim ersten Verstehen so evident erschien, zurückgeführt werden muss auf die Bedingungen der Form, in denen dieses Verstehen ermöglicht wurde“ (Wulff 2011: 240-241).

Hinter jeder Filmanalyse steckt eine Analyseabsicht, sonst wäre sie ohne eine klar definierte Fragestellung mehr oder weniger sinnlos.

Auf Grundlage meiner Recherche zum Thema Filmtheorie und -analyse einiger einschlägiger Werke habe ich mich in erster Linie für das Vorgehen des explorativen Filmverstehens entschieden. Für Wulff ist eine Analyse dann explorativ, wenn aus einer präzisen Beschreibung von Einzelsequenzen oder Gruppierungen von Einzelsequenzen Kriterien und Merkmale herausgearbeitet werden, die in eine Theorie interpretierbar sind (vgl. Wulff 2011: 233). Dies soll dann auch mithilfe der Key Incidents realisierbar sein.

Als methodischer Zugang wurde die Grounded Theory gewählt, weil ihre Vorgehensweisen an das explorativ-hermeneutische Filmverstehen sehr gut anschließen.

Die Ansätze der Grounded Theory beinhalten unter anderem das sequenzanalytische und interpretative Vorgehen, auf das ich hier kurz eingehen möchte.

„Interpretation sucht und verdeutlicht die Funktion und Bedeutung von Zeichen, von Signalen für die verschiedenen Kontexte des Werks, die Zusammenhänge und Konflikte, ob sie offensichtlich oder verborgen sind“ (Koebner 1990: 7).

Dabei führe ich eine kontrollierte, systematische Beobachtung am Film aus, die aus einer Hin- und Herbewegung zwischen theoretischen Annahmen und Strukturen des Films ausgearbeitet wird (vgl. Wulff 2011: 239).

5.2.2 Key Incident Analyse

Die sogenannten Key Incidents, die als analytisches Hilfsmittel in der empirisch-interpretativen Forschungstradition angewendet werden, können bestimmte Schlüsselereignisse aus dem Untersuchungsmaterial herausholen und „einerseits als Mittel zur kontrollierten Datenreduzierung, andererseits als Mittel zur Analyse und Interpretation“ (Kroon/Sturm 2002: 98) dienen. Nach Green und Bloome werden zuerst die Key Incidents identifiziert, danach beschrieben und zu anderen Incidents und theoretischen Konstruktionen in Verbindung gebracht. Weiterhin können sie in Verhältnis zu anderen Aspekten oder sozialen Zusammenhängen gesetzt werden. Anschließend an die Identifikation der Key Incidents folgt eine interpretierende Beschreibung, um darauf hinzuweisen, was bestimmte Mitglieder einer sozialen Gruppe beherrschen, erfüllen, produzieren und verstehen müssen, um entsprechend an bestimmten Aspekten des Lebens teilnehmen zu können (vgl. Green/Bloome 1997: 186).

Erickson hat über die Bedeutung von einem Key folgendes bemerkt:

„A key event is key in that the reasercher assumes intuitively that the event chosen has the potential to make explicit a theoretical ‘loading’. A key event is key in that it brings to awareness latent, intuitive judgements the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awarensss these judgements can be reflected upon critically.” (Erickson 1986: 108).

Nach Erickson sollen die Key Incidents ermöglichen, aus dem Untersuchungsmaterial „das Allgemeine im Spezifischen, das Universale im Konkreten“ (Erickson 1977: 61) herauszuholen.

In Bezug zur Literaturwissenschaft wird ein Key Incident von Erickson mit einem Emblem im Zusammenhang gebracht, mithilfe dessen spezifischer Form einer *pictura*, einem *lemma* und eines *epigramms* „aus dem Spezifischen universales Wissen“ gewonnen werden kann. Dabei wird der transkribierte Key Incident der *pictura* gleichgesetzt, die Überschrift bzw. Titel des Key Incidents ist das *lemma* und die anschließende Analyse und Interpretation können dem *epigramm* gleichgesetzt werden (vgl. Kroon/Sturm 2002: 100).

Kroon und Sturm fassen am Ende ihres Beitrages die Funktion eines Key Incidents auf folgende Weise zusammen:

„Es ist eine reduzierte Repräsentation der Wirklichkeit, die einen Schlüssel zur Erschließung der Wirklichkeit und zum Gewinnen von Einsicht in Mikroprozesse, die anders unbemerkt bleiben würden, anbietet“ (ebd. 110f.)

Der Fokus der in dieser Arbeit durchgeführten Key Incident Analyse liegt darauf, anhand der ausgewählten Key Incidents im Rahmen der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse bestimmte Phänomene, Mechanismen und Effekte direkter und indirekter insitutioneller Diskriminierung, die bislang oft als selbstverständlich aufgefasst oder erst gar nicht wahrgenommen wurden, zu identifizieren, interpretieren und zu theoretisieren.

In diesem Fall werden anhand des Untersuchungsmaterials des Dokumentarfilms „Werden Sie Deutscher“ bestimmte Schlüsselereignisse aus einigen Sequenzen zu einer Kategorie (siehe das Sequenzprotokoll in Kapitel 6.4) zusammengefasst. Ausgehend von diesen

Kategorien und deren Schlüsselsequenzen wird wiederum ein Key Incident formuliert und im anschließenden Analyse- und Auswertungskapitel beschrieben und theoretisiert.

6. Untersuchungsgegenstand – Der Dokumentarfilm „Werden Sie Deutscher“

In diesem Kapitel möchte ich das filmische Werk von Britt Beyer, „Werden Sie Deutscher“, kurz vorstellen und in einen medienwissenschaftlichen Kontext einordnen. Von einer groben Typologie und Organisation des Films her handelt es sich um einen nicht-fiktionalen beobachtenden Dokumentarfilm. Der Begründer des Dokumentarfilms, John Grierson, hat in seinen späteren Arbeiten zur Wirkung des Dokumentarfilms vor allem auf seine pädagogische und politische Wirkung hingewiesen. Er sah darin die Möglichkeit zur Sensibilisierung der Gesellschaft für politische und soziale Veränderungen. Es sei die Aufgabe des Dokumentarfilms, als instrumentelles Medium zur Meinungs- und Bewusstseinsbildung innerhalb der Gesellschaft zu agieren. Die Produzenten von Dokumentarfilmen sollen einen kreativen Umgang mit der Realität anstreben. Dabei soll ein Dokumentarfilm Elemente von Authentizität, Wahrheit und sozialkritischen Impulsen beinhalten (vgl. Grierson 1998: 102f).

Man kann sagen, dass die Regisseurin Britt Beyer den Grundgedanken und die Funktion des Dokumentarfilms nach Grierson in „Werden Sie Deutscher“ größtenteils umgesetzt hat.

Die Regisseurin ermöglicht mit diesem Dokumentarfilm einen direkten und authentischen Einblick in das Klassenzimmer und den Alltag der Integrationskurse und ihrer TeilnehmerInnen an einer Berliner Volkshochschule während der zehnmonatigen Dauer eines Deutsch-Integrationskurses. Sie wirft somit ein Licht auf die staatlichen und institutionellen Praktiken, die „Integration“ auf diesem Weg zu ermöglichen und sicherzustellen versuchen. Durch die oft stille, kommentarlose aber ganz bewusst gewählte Beobachtung des Geschehens möchte die Regisseurin die RezipientInnen auf bestimmte Themen und Elemente aufmerksam machen.

Der Film deckt in vielen Szenen konkrete Situationen und Interaktionen auf, die zwar im Mittelpunkt der Integrationsdebatte in Deutschland und Österreich stehen, oft aber leider nur auf der Ebene und in Form gesetzlicher Texte oder theoretischer Vorschriften bleiben, ohne ihre Auswirkung auf die Realität der Betroffenen zu evaluieren. Bei „Werden Sie Deutscher“ bleibt dies den Zuschauenden überlassen, sich selbst ein Bild über die gedrehten Situationen zu machen.

Dieser sozialkritische Impetus wird in „Werden Sie Deutscher“ auch noch durch den Verzicht der Regisseurin auf Kommentare, die normalerweise für Dokumentarfilme typisch sind, untermauert. Die Zuschauenden erhalten keine zusätzlichen Hintergrundinformationen über das Bild und sollen somit selber Relationen und kontextuelle Zusammenhänge erschließen und für sich selbst einschätzen.

Was die Inszenierung und Objektivität des Dokumentarfilms „Werden Sie Deutscher“ betrifft, so geht es hier um das dokumentarische Paradigma der reinen Beobachtung der Realität, das in der Filmwissenschaft unter dem Begriff „Direct Cinema“ positioniert wird. Diese Form des Dokumentarfilms entwickelte sich in den 1950er Jahren in den USA und hatte zum Ziel, die Wirklichkeit so nah, wahr und unbemerkt wie möglich abzubilden. Die Kamera sollte das Eingreifen in die beobachteten Situationen vermeiden, damit die DarstellerInnen möglichst natürlich und spontan handeln und reagieren, im besten Fall die Dreharbeiten gar nicht wahrnehmen (vgl. Zimmermann 2012: 30-32).

Mittels dieser besonderen Form des Dokumentarfilms, des „Direct Cinema“ wird „ein authentisches laufendes oder gelaufenes Ereignis in Echtzeit ohne nennenswerte Intervention des Regisseurs wiedergegeben“ (Ehrenspeck/Lenzen 2003: 441).

Die spannenden Nahaufnahmen stellen oft symbolisch die aktuelle Stimmung dar, oft sieht man dabei die verwirrten Gesichter und Hände der KursteilnehmerInnen.

Grierson wie viele andere Medien- und FilmwissenschaftlerInnen betrachtet den Film als Konstrukt sozialer Wirklichkeiten und gleichzeitig als Kunstprodukt, wobei eine bewusste Bedienung bestimmter kultureller Elemente und Konventionen stattfindet.

So lautet eine der Filmkritiken: „Während die KursteilnehmerInnen im Film lernen, was es bedeutet, Deutscher zu sein, lernen die Zuschauenden, was es heißt, in Deutschland ein/e MigrantIn zu sein.“ (<http://oktoberfilm.de/oktoberfilm-werden-sie-deutscher/>).

6.1 Filmsichtung und Ersteindruck

Bereits nach den ersten Minuten des Films „Werden Sie Deutscher“ wurde mir klar, dass dies kein typischer Dokumentarfilm ist, der nur den Unterricht eines regulären Deutsch-Integrationskurses in Berlin abzubilden versucht. Er geht nämlich weit darüber hinaus und begleitet die ZuschauerInnen über diverse, oft sehr persönliche Situationen der Teilnehmenden innerhalb und außerhalb des Klassenraumes auf ihrem Lebensweg in Deutschland. Die Regisseurin und der Kameramann leisten eine außergewöhnliche Arbeit, nicht nur, was die Szenen- und Kameragestaltung angeht. Als Beobachtende sind sie über zehn Monate lang Teil dieses Kurses und erleben Erfolge, Enttäuschungen, oftmals auch Verwunderung über die Absurdität einiger Situationen, die man in solchen institutionellen Einrichtungen vielleicht nicht erwarten würde. Der Film fokussiert nicht nur auf pädagogische oder linguistische Elemente des Unterrichts, er beinhaltet auch sprachenpolitische, soziokulturelle, rechtliche und gesellschaftspolitische Themen. Aufgrund dessen kann er bei RezipientInnen sowohl unterhaltende, emotionale als auch dramatische Wirkung erzielen.

Film als Kommunikationsmedium trägt darüberhinaus zu keiner universellen Bedeutung bei, sondern erzeugt bei jedem/r ZuschauerIn individuelle Gefühle und Realitätsbezüge. Die Zusammenhänge der Kommunikationssituationen und vor allem die Vorerfahrungen der ZuschauerInnen können die Wahrnehmung und Bedeutungsbildung wesentlich beeinflussen.

Dies kann ich auch bei Sichtung von „Werden Sie Deutscher“ bestätigen, da ich den Film mehrmals mit jeweils unterschiedlichen Personen gesehen habe. Dabei sind bei diversen Szenen jedes Mal andere Bezüge entstanden und bestimmte Situationen wurden auf differenzierte Art und Weise hervorgehoben bzw. wahrgenommen und kommentiert. Dies fand ich sehr interessant und die gewählte Vorgehensweise, den Film mit mehreren Personen zu sichten, sehr gelungen. Ich habe den Film somit mehrmals alleine und drei

Mal gemeinsam mit verschiedenen Personen gesehen. Beim gemeinsamen Sehen gab es aber sehr viele Unterbrechungen bei den einzelnen Szenen, was für manche ZuschauerInnen, die gewohnt sind, Filme ohne Unterbrechungen anzusehen, von Nachteil sein kann. Diesen Aspekt habe ich deshalb vor der Sichtung abgesprochen, damit keine unangenehmen und umsonst ablenkenden Situationen bei der Filmsichtung entstehen.

Die ersten Analyseschritte fanden bereits während der ersten Filmsichtung statt und es wurden auch die ersten Notizen niedergeschrieben. Faulstich kommentiert diesen Ersteindruck als „unreflektierte, emotionale, spontane eigene Rezeption, die individuelle Interpretation des Films“ (Faulstich 2002: 59). Der Ersteindruck gemeinsam mit den ersten festgehaltenen Notizen und Reflexionen sind für die weitere Analyse und Auseinandersetzung mit dem Film von großer Bedeutung. Einerseits können die Ersteindrücke im Zuge der weiteren Analyse oft in Vergessenheit geraten und durch eine detailliertere und strukturiertere Auseinandersetzung überdeckt werden. Andererseits kann solche Spontanrezeption und -reflexion bereits Verweise auf zentrale Elemente und Stellen des Films liefern (vgl. Formanek/Gerstmann 2011: 107).

An dieser Stelle möchte ich noch anmerken, dass „Werden Sie Deutscher“ eine Laufzeit von 84 Minuten hat, was für einen Dokumentarfilm eigentlich eine lange Laufzeit ist. Aus diesem Grund dauerte fast jede Sichtung mindestens zwei Stunden.

Zusammenfassend zum Thema Ersteindrücke kann ich sagen, dass mich der Film gleich nach den ersten Minuten angesprochen hat und ich in den vielfältigen Szenen und ambivalenten Situationen sehr viel Potenzial für die in dieser Arbeit behandelte Thematik rund um die Deutsch-Integrationskurse als eine Maßnahme der institutionellen Diskriminierung sah und ihn somit für die empirische Analyse heranziehen möchte.

6.2 Exposition

So wie bei literarischen Texten oder Theaterstücken, wird auch bei Filmen der Anfang als Exposition bezeichnet. Sie soll in die Ausgangssituation und das Thema einführen und die ProtagonistInnen vorstellen.

Britt Beyer wählt für den Einstieg die induktive Form der Exposition, was bedeutet, dass der Film mit einer Nahbetrachtung von Mitwirkenden oder von Ereignissen anfängt und über allgemeine Informationen erst später berichtet. So beginnt der Film mit einer Nahbetrachtung einer Unterrichtssituation. Es handelt sich um die erste Einheit des Kurses und im Plenum wird ein didaktisierter Hörbeitrag vorgespielt. In der Nahaufnahme wird gezeigt, wie die Lehrperson eine CD in das CD-Player einlegt und den Hörbeitrag vorspielt. Dann bewegt sich die Kamera auf die Kursteilnehmenden, die konzentriert zuhören, sich Notizen machen oder in Wörterbüchern blättern.

Erst ein paar Minuten danach erfahren die Zuschauenden ein bisschen mehr über die Hauptmitwirkenden, indem sich diese im Kurs gegenseitig vorstellen.

Bevor ich auf die Einteilung der Sequenzen des Films näher eingehen werde, möchte ich ein Paar allgemeine Informationen zum Ablauf und zur groben Struktur von „Werden Sie Deutscher“ festhalten. Der Film wird größtenteils chronologisch erzählt, eine Ausnahme bilden die zusätzlichen Interviews mit einigen Mitwirkenden. Diese Entscheidung der Regisseurin, die reine Beobachtung zu durchbrechen, geht auf dramaturgische Gründe zurück. Um auf die Lebenssituation und manchmal sehr schwierige Lage einiger KursteilnehmerInnen Bezug zu nehmen und dies auch in Zusammenhang mit der Realität der Deutsch-Integrationskurse zu bringen, wollte Britt Beyer auch Szenen, die sich außerhalb des Kursraumes abspielen, drehen. Dies war aber nicht immer möglich, so verweigerte die Berliner Ausländerbehörde die Drehgenehmigung, als der 19-jährige Shipon aus Bangladesch mit seiner Frau Tina ein Gespräch über die Verlängerung seiner Aufenthaltserlaubnis geführt hat. Dieses Ereignis hat für den Film dramaturgische Auswirkungen und Britt Beyer wollte zumindest in Form eines danach stattgefundenen Interviews mit Shipon und Tina die Situation besprechen und aufzeichnen.

Im Gegenteil zu der Drehverweigerung der Berliner Ausländerbehörde durfte das Team um Britt Beyer den Argentinier Jorge auf seiner Jobsuche begleiten. So wurde ein Gespräch in einem Berliner Restaurant zwischen der Besitzerin und Jorge gedreht, in dem sich dieser nach einer freien Stelle als Koch umgesehen hat. Neben dieser eher informellen Situation wurde Jorge auch bei dem Gespräch mit einer Dame gedreht, die höchstwahrscheinlich Angestellte des Gaststättenverbandes oder eines ähnlichen Amtes war. Diese eher formale

Szene, die außerhalb des Klassenraumes stattfindet, aber auf die tatsächlichen Situationen und Hürden des Alltags hinweist, beinhaltet wichtige Elemente und Themen, auf die ich im Auswertungs- und Interpretationsteil näher eingehen werde.

Mit diesen zwei Beispielen wollte ich darauf aufmerksam machen, dass die reine Beobachtung in „Werden Sie Deutscher“ an ein paar wenigen Stellen durch zusätzliche Interviews bzw. Gesprächssequenzen, die wichtige dramaturgische und inhaltliche Elemente beinhalten, unterbrochen wird.

6.3 Figurenanalyse

Den ProtagonistInnen von „Werden Sie Deutscher“ kommt eine zentrale Stellung zu, da es gerade sie und ihre Biografien sind, die den Inhalt des Dokumentarfilms prägen. Ob man überhaupt von „ProtagonistInnen“ oder „SchauspielerInnen“ sprechen kann, bleibt fraglich, da die meisten von ihnen keine Rolle verkörpern, sondern sich selbst. Mit Ausnahme der beiden Lehrkräfte, ist ihnen allen gemeinsam, dass sie TeilnehmerInnen des Deutsch-Integrationskurses sind und alle das Ziel verfolgen, nach 600 Deutschstunden den Deutsch-Test für Zuwanderer erfolgreich abzuschließen. Abgesehen von diesem gemeinsamen Ziel unterscheiden sich ihre Biografien, Lebenswelten und Zukunftsträume gewaltig.

Als Erstes war es für die Regisseurin wichtig, den Zugang zum Klassenraum und die Bewilligung für die Dreharbeiten zu erhalten. Als Nächstes stand eine sehr wichtige Voraussetzung an der Reihe, und zwar bei den KursteilnehmerInnen das Vertrauen zu ihr und dem Drehteam zu gewinnen. Nach einer gründlichen und intensiven Vorbereitung wurden diese Kriterien erfüllt und die Dreharbeit konnte angefangen werden.

Was nicht beeinflusst werden konnte, war die hohe Fluktuation der Kursteilnehmenden während der Dauer des Integrationskurses. Es sind immer wieder Personen aus unterschiedlichen Gründen ausgestiegen. Für meine Forschungsfrage wäre es sicherlich hoch interessant zu wissen, aus welchen Gründen sie den Kurs abgebrochen haben. Waren es persönliche, finanzielle, zeitliche Gründe oder war das Niveau des Kurses zu schwer für sie? Das letztere scheint mir am wenigsten zuzutreffen, weil wir im Film sehen können, wie unterschiedlich und heterogen das Sprachniveau der Teilnehmenden dieses Kurses ist:

von Personen, die z.B. mit der Aussprache große Schwierigkeiten haben bis zu manchen, die sich bereits fließend zu unterschiedlichsten Themen des Alltags äußern können. Ein weiterer Grund für das Aussteigen aus dem Kurs mag auch die Abschiebung der Personen sein. Dies alles ist die Realität der Kurse, und dabei immer noch zu glauben, dass es sich bei diesen Kursen um einen regulären Unterricht im klassischen pädagogischen Sinne handelt, wie wir uns das im europäischen oder westlichen Kontext vorstellen, wäre naiv. Es zeigt sich klar, dass sich viele der KursteilnehmerInnen in einer höchst komplizierten und prekären Lebenslage befinden und dass das Zertifikat nach erfolgreichem Absolvieren des Kurses über ihr weiteres Schicksal in Deutschland entscheidet.

Bedingt durch die erwähnte Fluktuation der KursteilnehmerInnen werde ich nur diejenigen KursteilnehmerInnen vorstellen, die von Anfang an am Kurs teilnahmen und im Film öfters vorkommen.

6.3.1 KursteilnehmerInnen

Ich möchte gerne die fünf KursteilnehmerInnen kurz vorstellen, die den Kurs während der ganzen Dauer der Dreharbeiten regelmäßig besucht haben und deren Porträts für die Filmanalyse und die weitere Interpretation und Auswertung des Filmes von Bedeutung sind. Auch die Berliner Produktionsfirma Oktoberfilm nennt als ProtagonistInnen diese fünf Personen (vgl. <http://oktoberfilm.de/oktoberfilm-werden-sie-deutscher/>).

Mit dieser kurzen Vorstellung möchte ich zu jedem/r dieser Teilnehmenden ein Paar Worte sagen.

Insaf Azzam

Ich beginne mit den Damen und möchte als Erste die in Syrien geborene Palästinenserin Insaf Azzam vorstellen. Auf mich wirkt Insaf sehr positiv, optimistisch und entschieden, und sie möchte auf jeden Fall die deutsche Grammatik besser beherrschen und den Deutstest für Zuwanderer bestehen. Man könnte sich wundern, was sie nach 21 Jahren Aufenthalt in Deutschland in diesem Deutsch-Integrationskurs macht. Dies wird in dem Gespräch zwischen Insaf, ihrem Mann und der Regisseurin erklärt. Insaf und ihr Mann

wurden viele Jahre in Deutschland nur geduldet und bekamen befristete Aufenthaltsgenehmigungen für drei bis sechs Monate, später dann für zwei Jahre. Insaf erklärt, dass ihnen all die Jahre das Gefühl der Sicherheit fehlte und sie sich nie sicher waren, wie lange sie noch in Deutschland bleiben dürfen. Jetzt, nachdem ihre drei in Deutschland geborenen Kinder die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, kann sie nach dem erfolgreich bestandenem Deutshtest für Zuwanderer die deutsche Staatsbürgerschaft beantragen. An ihrer Aktivität und Lernwilligkeit sieht man, wie sehr sie dieses Ziel erreichen möchte.

Emilia Niegsch

Emilia, die sehr aktive, aus Bulgarien stammende Teilnehmerin und gelernte Schmuckdesignerin, erwähnt im Film ganz klar, dass sie ihr Deutsch verbessern möchte, damit sie mit ihrer neuen Familie in Deutschland besser kommunizieren kann. Sie ist gemeinsam mit ihrer Tochter 2008 nach Berlin gekommen und ist jetzt mit einem Deutschen verheiratet. Sie betont mehrmals im Film, dass es für sie sehr wichtig ist, sich im Familien- und Freundeskreis gut zu verständigen. Da sie ja EU-Bürgerin ist, nimmt sie an dem Kurs freiwillig teil.

Niara Almeida Anjos Cunha

Auch die Brasilianerin hat die Liebe nach Berlin gebracht. Ihr portugiesischer Ehemann lebt und arbeitet hier und so ist ihm Niara nach einem kurzen Aufenthalt in Neuseeland gefolgt. Niara mag den Eindruck vermitteln, dass sie sich in dem Kurs nicht ganz wohl fühlt und im Vergleich zu ihren beiden Kurskolleginnen Insaf und Emilia eher zurückgezogen ist. Einer der Gründe dafür mag sein, dass sie im Allgemeinen die deutsche Gesellschaft als eher verschlossen und konservativ empfindet. Ein weiterer Grund für ihre weniger motivierte Einstellung ist meiner Meinung nach die Tatsache, dass Niara eines Tages zurück in ihre Heimat gehen möchte.

Shipon Chowdhury

Für mich ist Shipon der „Hauptdarsteller“ des Filmes und sein Schicksaal hat mich persönlich am meisten betroffen und beschäftigt. Der am Anfang ein wenig zurückhaltend wirkende junge Mann aus Bangladesch kam als Siebzehnjähriger nach Deutschland in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Seitdem lebt er gemeinsam mit seiner deutschen Frau und ihrer Tochter in Berlin und kämpft zur Zeit des Kurses dafür, eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erhalten und nicht abgeschoben zu werden. Zum Schluss des Filmes erfahren die Zuschauenden, dass ihm beides gelingt und er mit seiner Ehefrau in Deutschland bleiben darf, obwohl ihm die Aufenthaltsgenehmigung zuerst nur auf zwei Jahre ausgestellt wurde. Dem Ehepaar wird seitens der Ausländerbehörde eine Scheinehe unterstellt und sie müssen beide mehrere Hausbesuche und Verhöre über sich ergehen lassen, bis Shipon überhaupt die Aufenthaltsgenehmigung bekommt. Trotz dieser unangenehmen Ereignisse und seiner persönlichen Situation besucht Shipon den Kurs regelmäßig und zeigt vor allem bei dem mündlichen Abschlusstest, wie gut seine Deutschkenntnisse sind. Und er möchte sich nicht mit dem Zertifikat Deutschtest für Zuwanderer zufrieden stellen. Seine Pläne für die nahe Zukunft sind Realschulabschluss und eine Ausbildung.

Jorge Prados

Der junge Argentinier, der bereits in einigen Ländern der Welt gelebt und gearbeitet hat, fühlt sich in Berlin sehr wohl und möchte dort seinen Traum verwirklichen und eine Bar eröffnen. Zum Zeitpunkt des Kurses ist er erst seit etwa sechs Monaten in Berlin, zeigt aber, dass er die deutsche Sprache so schnell wie möglich lernen möchte. Er sucht aktiv nach Arbeitsangeboten als Koch und erkundigt sich auch beim Gaststättenverband über die Voraussetzungen für die Eröffnung einer Bar in Berlin. Er ist fast immer mit guter Laune unterwegs und versteckt auch im Klassenraum seinen Sinn für Humor nicht, in dem er z.B. einmal eine Anmerkung über den „deutschen Humor“ macht.

6.3.2 Lehrpersonal

Neben den KursteilnehmerInnen tragen im Film auch die beiden Lehrpersonen, das Tandem Marita Kaminski und Klemens Schütz eine bedeutende Rolle.

Ich muss zugeben, dass ich vor allem diese beiden Personen durch die mehrmalige und wiederholte Sichtung des Films immer wieder anders empfunden habe. Dies ist sicherlich auf mehrere Gründe zurückzuführen und ich denke, dass das Wichtigste dabei war, unter welchem Blickwinkel ich die Rolle und das Verhalten der beiden Lehrkräfte analysieren wollte. Wie Iris Freundorfer in ihrer Diplomarbeit „Die Rolle von SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen“ festhält, müssen Lehrkräfte in solchen Kursen öfters die Kompetenzen als Lehrende überschreiten, und neben Sprach- und Kulturvermittlung andere Rollenbilder übernehmen (Freundorfer 2013: 92). Diese nicht zu unterschätzenden Gegebenheiten habe ich beim Sehen von „Werden Sie Deutscher“ sehr intensiv mitgedacht und ich muss zugeben, dass mir die Analyse dieser beiden Charaktere schwieriger fiel als die der KursteilnehmerInnen. Deshalb möchte ich an dieser Stelle ein paar Fakten zu den beiden Personen angeben, die sich auch im Informationsmaterial der Produktionsfirma Oktoberfilm wiederfinden. Alles Weitere sind meine eigenen Interpretationen, die ich dann im Auswertungskapitel näher erläutern und preisgeben möchte.

Die studierte Sprachwissenschaftlerin Marita Kaminski lehrt Deutsch als Fremdsprache seit fast dreißig Jahren nicht nur in Berlin, sondern auch in anderen europäischen Städten. Seit 2005 und der Einführung der Deutsch-Integrationskurse unterrichtet sie diese in Berlin (vgl. <http://oktoberfilm.de/oktoberfilm-werden-sie-deutscher/>).

Klemens Schütz ist studierter Mathematiker, er unterrichtet aber seit über vierzig Jahren Deutsch als Fremdsprache in verschiedenen Bildungsinstitutionen. Auch er unterrichtet seit 2005 in den Deutsch-Integrationskursen der Berliner Volkshochschule (vgl. ebd.).

Beide Lehrpersonen sind also sehr erfahrene PädagogInnen und haben jahrelange Praxis mit dem DaF/DaZ- Unterricht und achtjährige Erfahrung mit den Deutsch-Integrationskursen.

Im Allgemeinen empfinde ich beide Lehrpersonen sehr positiv gestimmt und ich habe das Gefühl, dass sie mit den KursteilnehmerInnen eine Art Freundschaft aufbauen möchten

und oft auch aus der Rolle der Lehrperson in eine der Freundin bzw. des Freundes hineinwechseln möchten und manchmal auch müssen.

Wie sehr ihr Verhalten durch die Dreharbeiten und die Kenntniss, dass ihr Unterrichtsverhalten und der gesamte Unterricht gefilmt und somit der breiten Öffentlichkeit zugänglich sein werden, dadurch beeinflusst und verändert wurde, mag zur Diskussion stehen und sollte bei der Auswertung, Analyse und Interpretation mitberücksichtigt werden.

6.4 Sequenzprotokoll

Film- oder Sequenzprotokolle bilden einen wesentlichen Teil von Filmanalysen und helfen dabei, den Film als Ganzes in seinen Elementareinheiten (Szenen, Einstellungen) zu erfassen. Sie dienen vor allem zur Fixierung des Materials und werden auch als Aufzeichnung oder „Instrumente der Veranschaulichung“ (Korte 1999: 79) genannt. Die Art und die Grade solcher Veranschaulichung können je nach Forschungsinteresse und Verwendungszweck unterschiedlich sein und von sehr detaillierten Sequenz- und Szenenprotokollen bis zu mehr oberflächlichen und groben Aufzeichnungen reichen. In der einschlägigen Fachliteratur wurde dabei immer wieder betont, dass Protokolle die weitere Filmanalyse nicht ersetzen, sondern sie nur als Hilfsmittel stützen (vgl. z. B. Wulff 2011: 231-232). Genauso betrachte auch ich das Sequenzprotokoll in diesem Kapitel und versuche eine übersichtliche Orientierung über die Struktur, Aufbau und Verlauf von „Werden Sie Deutscher“ festzuhalten, damit eine weitere Auseinandersetzung und detaillierte Analyse im darauffolgenden Kapitel möglich ist.

Die Auswahl der Sequenzen erfolgte chronologisch und hauptsächlich auf Basis der inhaltlichen Kriterien des Dokumentarfilms, also immer dann, wenn eine neue Handlungslinie anfängt. Für die Benennung der einzelnen Sequenzen habe ich die aus der Grounded Theory kommende Form der Kodierung der „in vivo codes“ verwendet, bei der direkte Zitate aus dem Datenmaterial (hier Filmhandlung) für die Bildung der Sequenznamen herangezogen werden (vgl. Charmaz 2006: 55).

Jede Sequenz enthält Informationen über die Dauer und die entsprechende inhaltliche Kategorie (Sprachkurs, Orientierungskurs, Gespräche zwischen Lernenden und

Lehrperson, Gespräche zwischen KursteilnehmerInnen, Szenen außerhalb des Klassenraumes), wobei manche Sequenzen zu mehr als nur einer Kategorie zugehörig sein können. Im Gegenteil zu fiktionalen Filmen, bei denen die Sequenzen meistens durch eine längere Handlungslinie und Dauer gekennzeichnet sind, gibt es in „Werden Sie Deutscher“ viele kleinere Handlungslinien und somit zahlreiche kürzere Sequenzen (insgesamt 32).

Das auf den nächsten Seiten folgende Sequenzprotokoll und die Einteilung der einzelnen Handlungsabschnitte erfolgte auf Basis subjektiver Kriterien und soll für die weitere Analyse und Auswertung als Stütze und Orientierung dienen.

Sequenzen	Zeitleiste	Kategorie
I Übungssatz 3 – Für Integrationskurse	00‘00“00 - 00‘00“40	Sprachkurs
II Guten Tag! Mein Name ist ...	00‘00“41 - 00‘01“54	Sprachkurs
III Name, Alter, Nationalität, Beruf, Familienstand	00‘01“55 - 00‘05“33	Sprachkurs
IV Wenn du eine Arbeit suchst, dann solltest du...	00‘05“34 - 00‘07“16	Außerhalb des Klassenraumes
V Warum sind Sie nach Deutschland gekommen?	00‘07“17 - 00‘13“29	Sprachkurs /Orientierungskurs
VI Backofen, ist da ein „ä“?	00‘13“30 - 00‘15“32	Außerhalb des Klassenraumes
VII Raten für Ausländer	00‘15“33 - 00‘18“11	Orientierungskurs
VIII Wir haben uns in diesem Land nie sicher gefühlt	00‘18“12 - 00‘19“29	Außerhalb des Klassenraumes
IX Wir suchen eine Putzhilfe	00‘19“30 - 00‘22“08	Sprachkurs
X Haben Sie das Wort verstanden?	00‘22“09 - 00‘24“01	Außerhalb des Klassenraumes
XI Termin für eine Information über Berufsmöglichkeit	00‘24“02 - 00‘26“06	Außerhalb des Klassenraumes

XII Wie wir Deutsche uns verhalten	00'26"07 - 00'32"40	Orientierungskurs
XIII Ich möchte eine Bar eröffnen	00'32"41 – 00'36"10	Außerhalb des Klassenraumes
XIV Zeigen Sie mal Pass	00'36"11 - 00'39"14	Außerhalb des Klassenraumes
XV Lebensplanung	00'39"15 - 00'42"50	Außerhalb des Klassenraumes
XVI Ungeduld	00'42"51 - 00'44"11	Gespräch zw. Lernenden und Lehrperson
XVII Ich fahre, du fährst...	00'44"12 - 00'45"05	Außerhalb des Klassenraumes
XVIII Beim Lesen waren viele Schwächen	00'45"06 - 00'47"31	Sprachkurs
XIX Ja, gut, das passiert ja allen	00'47"32 - 00'48"23	Gespräch zw. Lernenden und Lehrperson
XX Ich sag keine Grammatik	00'48"24 - 00'49"01	Gespräch zw. Kursteilnehmer-Innen
XXI Die Ampel ist rot?	00'49"02 - 00'50"45	Sprachkurs/Orientierungskurs
XXII Herzlich Willkommen im Deutschen Historischen Museum	00'50"46 - 00'54"39	Außerhalb des Klassenraumes/ Orientierungskurs
XXIII Sind Freiheiten ohne Grenzen?	00'54"40 - 00'59"55	Orientierungskurs
XXIV Deutsches Vaterland	00'59"56 – 01'01"35	Orientierungskurs
XXV Wer möchte Deutscher werden und wer nicht?	01'01"36 – 01'05"52	Außerhalb des Klassenraumes/ Orientierungskurs
XXVI Schneeballschlacht	01'05"53 – 01'06"34	Außerhalb des Klassenraumes
XXVII Aufenthalt bis Mittwoch	01'06"35 – 01'11"19	Außerhalb des Klassenraumes
XXIX Deutsch-Test für Zuwanderer	01'13"46 – 01'18"00	Sprachkurs

XXX Meilenstein auf dem Weg ihres weiteren Lebens hier bei uns in Deutschland	01'18"01 – 01'19"57	Sprachkurs
XXXI Ich kann jetzt deutschen Pass machen mit diesem B1	01'19"58 – 01'20"53	Gespräch zw. Kursteilnehmer-Innen
XXXII Wir haben Interview heute ...	01'20"54 – 01'23"03	Außerhalb des Klassenraumes

6.5 Einstellungsprotokoll

Das Ziel dieses Unterkapitels ist die Auseinandersetzung mit diversen filmästhetischen Mitteln und dem ästhetischen Potential von „Werden Sie Deutscher“. Dies geschieht in einem begrenzten Einstellungsprotokoll, in dem vor allem auf die visuell-formale (Kamera und Bildgestaltung) und auditive Ebene (Kommentar, sprachliche Informationen) als auch auf die Montage und Dramaturgie eingegangen wird. Auch hier möchte ich anmerken, dass es sich um kein detailliertes Einstellungsprotokoll im medienwissenschaftlichen Sinne handelt, das jede einzelne Einstellung bis in kleinste Segmente und Aspekte analysiert, sondern es geht mir eher um eine zusammenfassende und grobe Erfassung der filmästhetischen Mittel, die den Dokumentarfilm „Werden Sie Deutscher“ wesentlich prägen.

Beginnen möchte ich mit der Kamera- und Bildgestaltung und den Einstellungsgrößen, die in dem Film überwiegen. „Werden Sie Deutscher“ mag für die meisten ZuschauerInnen ein klassischer Dokumentarfilm sein, der ganz klar auf sein Thema fokussiert und über keine besonderen visuellen Effekte verfügt. Ich persönlich finde die gewählte Perspektive mit den jeweils unterschiedlichen Einstellungen für die Vermittlung der Inhalte und Betonung der „message“ ausschlaggebend. Ob eine Szene mit Detailaufnahme, Naheinstellung, Halbtotale oder Totale gedreht wurde, beeinflusst meiner Meinung nach ihre Rezeption in hohem Grade. Vor allem die Mimik und Gestik der KursteilnehmerInnen spricht bei bestimmten Situationen für sich und bedarf keines zusätzlichen Kommentars. Ein Beispiel dafür wäre z.B. die Reaktion von Jorge, Niara, Insaf und anderer Lernenden

auf die Aufgabenstellung, aufzustehen, eine Party zu simulieren und sich gegenseitig vorzustellen (siehe Sequenz II).

„Werden Sie Deutscher“ wurde größtenteils mit zwei Kameras gedreht, damit die Perspektive nach vorne an die Tafel und gleichzeitig auf die Lernenden gerichtet werden konnte (vgl. <http://oktoberfilm.de/oktoberfilm-werden-sie-deutscher/>). Dadurch können parallel zwei Ebenen abgebildet werden, einerseits die Situation vor der Tafel und andererseits die Reaktionen und Wahrnehmungen der KursteilnehmerInnen im Klassenraum. Durch die Nahaufnahmen werden die Atmosphäre, die Gesichtsausdrücke und allgemein die Reaktionen der Teilnehmenden versinnbildlicht.

Diese gewählte Einstellung, die sich durch den gesamten Film zieht, mag auch einer der Gründe dafür sein, warum Britt Beyer auf der auditiven Ebene auf den sogenannten Off-Kommentar verzichtet hat. Es werden keine Hintergrundinformationen durch zusätzliche Kommentare vermittelt und es wird den ZuschauerInnen überlassen, bestimmte Zusammenhänge oder Handlungslinien selber zu interpretieren, zu erschließen und letztendlich zu bewerten. Von dieser gewählten auditiven Ebene hängt teilweise auch die Art und Weise der Montage und Dramaturgie des Filmes ab. Im Gegenteil zu fiktionalen Filmen, in denen die Szenen bzw. Schnitte bereits im Drehbuch festgelegt sind, ist dies bei den meisten Dokumentarfilmen anders. Die Filmwissenschaftlerin und Editorin Gesa Marten vergleicht die Montage eines Dokumentarfilms mit der Geschichtsschreibung, die die historischen Geschehnisse erst im Nachhinein produziert und sie dann als Geschichte abbildet (Marten 2007: 14). Dies ist in „Werden Sie Deutscher“ auch nicht anders: das oft sehr diverse Material wird erst durch die Montage zu einem zusammenhängenden Ganzen. Ein Beispiel dafür sind die Sequenzen VIII (Wir haben uns in diesem Land nie sicher gefühlt) und IX (Wir suchen eine Putzhilfe). Zuerst erzählt Insaf im Rahmen eines zusätzlichen Interviews, dass sie nach 20 Jahren befristeten Aufenthalts in Deutschland jetzt gerne Deutsch lernen möchte, da sie sich endlich sicher fühlt und mit ihrer Familie dauerhaft in Deutschland leben möchte. Die darauffolgende IX.e Sequenz zeigt die Lernenden beim Vorspielen eines Hörbeitrags zum Thema Arbeitssuche. Eine Frau bewirbt sich dabei um die Stelle als Putzhilfe. Diese Reihenfolge der Sequenzen wurde nicht willkürlich gewählt, sondern schließt thematisch auf das vorherige Interview mit Insaf an. Es bleibt jedoch den ZuschauerInnen überlassen, wie diesem Zusammenhang

gedeutet werden kann und ob sich die berufliche Perspektive Insafs indirekt mit der Stelle einer Putzfrau verbindet.

Gesa Marten sagte über die Besonderheit des Prozesses der Montage bei Dokumentarfilmen: „Die Kunst in der Montage von Dokumentarfilmen liegt nicht in virtuos gesetzten Schnitten. Dies ist nur das Handwerkszeug. Die Kunst liegt in der Interpretation des Materials und im Zusammenfügen einzelner filmischer Elemente zu einer großen Erzählung“ (Marten 2007: 15).

Bei Dokumentarfilmen werden dramaturgische Fragen bereits beim Drehen mitbedacht, um zum Schluss eine kohärente Erzählung darzustellen. In „Werden Sie Deutscher“ wurden neben reinen Beobachtungssequenzen zusätzlich Interviews in Form künstlicher Gesprächssituationen gewählt. Es gab nämlich Situationen, bei denen die Kamera nicht das Notwendige erfassen konnte und wo sich die Regisseurin entschieden hat, mittels zusätzlicher Interviews weitere, vor allem für die Dramaturgie des Films, wichtige Informationen aufzuzeichnen. Dies betrifft vor allem die Sequenzen mit den KursteilnehmerInnen Insa und Shipon. Die Sequenz VIII enthält die Gesprächssequenz, in der Insa mit ihrem Mann in einem kurzen Interview über ihre 20 Jahre Aufenthalt und Migrationsgeschichte in Deutschland sprechen. Für die Dramaturgie des Filmes werden wichtige inhaltliche Punkte genannt, die durch reine Kamerabeobachtung so nicht festgehalten werden könnten. Die Sequenzen XIV und XXVII wurden auch außerhalb des Klassenraumes zusätzlich gedreht, da die Berliner Ausländerbehörde die Drehgenehmigung für die Befragung von Shipon und seiner Frau verweigert hat. Vor allem Shipons Geschichte trägt meiner Meinung nach während des ganzen Filmes tiefgreifende Informationen und dramaturgische Elemente mit sich, die für den Film von großer Bedeutung sind.

Abschließend möchte ich noch ein Beispiel für die gut gewählte Bild-Ton-Montage erwähnen, und gut geeignet finde ich dafür die Anfangssequenz I, in der ein Hörbeitrag vorgespielt wird. Man hätte wahrscheinlich eher erwartet, dass der Einstieg in den Film mit einer einleitenden Totale erfolgen wird, wobei der Klassenraum und die KursteilnehmerInnen präsentiert werden. Britt Beyer wählte aber einen ganz anderen Einstieg. Gezeigt werden Detailaufnahmen von einer Übungs-CD, schreibende Hände von Erwachsenen und das Blättern in Wörterbüchern. Dabei wird die Aufmerksamkeit stärker

auf die Tonebene gerichtet und der Inhalt des Hörbeitrags lässt bereits erste Vermutungen zu, ob diese Sprachkurse nur die Kenntnisse der deutschen Sprache vermitteln sollen, oder ob sie doch auch eine gewisse „Umerziehung“ in den Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen der KursteilnehmerInnen implizieren sollen.

7. Ergebnisse und Auswertung

7.1 Daten- und Präsentationssampling

Die im vorliegenden Kapitel präsentierten Key Incidents, die auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse und der Analyse des Untersuchungsmaterials konstruiert wurden, sollen uns ermöglichen, aus den spezifischen und konkreten Daten und Sequenzen auf die mögliche Einbettung diskriminierender Phänomene und Praktiken zurückzuschließen, die in den spezifischen institutionellen Handlungskontexten zu beobachten sind.

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich zunächst auf das Datensampling eingehen und erläutern, welche Daten für die Auswertung herangezogen wurden.

Dabei möchte ich auch das Präsentationssampling kurz thematisieren und begründen, warum ich gerade die gewählten Daten präsentiere. Es geht auch um die Begründung dessen, welche Erträge der Analyse zur Beantwortung der Forschungsfrage unbedingt dargestellt werden müssen. Dadurch möchte ich in die Auswertung Komplexität einbringen und dieses Kapitel transparent machen.

In Anlehnung an die Untersuchung von Gomolla und Radtke zur institutionellen Diskriminierung richtet sich mein Erkenntnisinteresse der durchgeführten qualitativen Analyse vor allem auf folgende zwei Ebenen. Als Erstes versuche ich anhand der drei Key Incidents „Diskrepanz zwischen der Realität der Kurse und dem Alltag der KursteilnehmerInnen“, „Produktion von Fremdheitszuschreibungen“ und „Reduktion der Sprachbedarfe von KursteilnehmerInnen“, „die institutionellen Wissenshaushalte, die das Handeln in Organisationen begleiten“ (Gomolla/Radtke 2009: 33), zu beschreiben. Dieses Wissen und die damit zusammenhängenden Phänomene im Sprachunterricht stehen im Vordergrund, da darin Selbstverständlichkeiten verhaftet sind, die es für die Akteure selbst

oft unmöglich machen, die diskriminierenden Effekte ihrer Handlungen und die daraus resultierende Ungleichheit zu erkennen. Diese drei Key Incidents sollen für die Analyse und Interpretation der Praktiken der Selektion und (Un-)Gleichbehandlung, die im Untersuchungsmaterial identifiziert wurden, als analytisches Hilfsmittel dienen.

Mit dem vierten Key Incident „Ungleichbehandlung Gleicher“ möchte ich exemplarisch eine Verbindung zwischen den expliziten Regeln und formellen Gesetzen betreffend die IV und IntV und Formen direkter bzw. indirekter Diskriminierung herstellen.

Diese Ausführungen sollen es ermöglichen, in weiteren Abschnitten dieses Kapitels die Haupteigenschaften des Theorie- und Empirieteils darzustellen und hinsichtlich ihrer Relevanz zu besprechen.

Es werden vor allem verbale Daten in Bezug auf das theoretische Konzept dieser Arbeit nachvollziehbar und verständlich interpretiert. Bei dem theoretischen Konzept können wir von einem abstrakten Konstrukt ausgehen, welches jetzt durch konkrete Daten und Aussagen mit der Theorie zusammenhängend vervollständigt wird. Die Key Incidents spielen dabei eine zentrale Rolle.

Da es in der Diskussion um die verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse um sehr viele Aspekte und Ebenen geht (sprachpolitische, linguistische, erziehungs-, sozial- oder rechtswissenschaftliche), bezieht sich das Datensample vor allem auf Sequenzen aus dem Film, in denen bestimmte Mechanismen der institutionellen Diskriminierung direkt oder indirekt zum Einsatz kommen. Um die Komplexität des Themas und der Analyse auf das Wichtigste zu reduzieren, wurde die Methode der Key-Incident-Analyse gewählt, mit deren Hilfe die vier „Schlüsselphänomene“ konstruiert wurden. Jeder Key Incident geht explizit mindestens von einer bestimmten Sequenz des Untersuchungsmaterials „Werden Sie Deutscher“ aus, die ihn am ehesten repräsentiert. Zwischen den einzelnen Key Incidents können sowohl Widersprüche als auch Zusammenhänge festgestellt werden.

Mithilfe der vorgenommenen Analyse möchte ich auch die in dieser Arbeit angesprochenen möglichen Problembereiche der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse exemplifizieren bzw. zur weiteren Diskussion anregen, damit sie unter gegebenenfalls anderen Blickwinkeln weiter problematisiert und thematisiert werden.

7.2 Diskrepanz zwischen Realität der Kurse und Alltag der KursteilnehmerInnen

Dieser Key Incident wurde gewählt, um bestimmte Handlungsmuster und Phänomene der Deutsch-Integrationskurse, die in „Werden Sie Deutscher“ sichtbar werden, zu identifizieren und zu thematisieren.

Ich möchte damit vor allem auf die durch Infantilisierung, Essentialisierung, Entindividualisierung, Kollektivierung, Stereotypisierung und Positionierung produzierte Diskrepanz und das Spannungsverhältnis der Realität der Kurse und dem Alltag der KursteilnehmerInnen aufmerksam machen.

Es wird an vielen Stellen im Film gezeigt, wie den KursteilnehmerInnen sowohl direkt als auch indirekt bestimmte Identitäten, Verhaltensweisen und Positionierungen zugeschrieben werden.

Eine der Sequenzen, der dieser Key Incident entnommen wurde, ist die Sequenz IX „Wir suchen eine Putzhilfe“. In dieser Sequenz wird ein didaktisierter Hörbeitrag vorgespielt, in dem es um einen Anruf wegen Jobsuche geht. Eine junge Frau erkundigt sich über die Stelle einer Putzfrau. Ohne den Beruf einer Putzfrau gering zu schätzen, werden durch dieses Beispiel meiner Meinung nach Stereotypisierungen impliziert und den KursteilnehmerInnen indirekt unterstellt, dass gerade diese Berufsgruppe für sie zutrifft. Dies ist aber offensichtlich nicht der Fall, weil wir ja wissen, dass viele von ihnen qualifiziert sind und eine ihrer Ausbildung entsprechende Arbeit suchen und ausüben können. So sagt z.B. Insaf, dass sie sich um die Stelle einer Arabischlehrerin bewirbt. Jorge möchte wiederum als Koch arbeiten oder selbstständig sein und eine Bar eröffnen. Die unterschiedlichen Berufswünsche oder Vorstellungen der Lernenden werden erst in dem Rollenspiel sichtbar (Ende der Sequenz IX), als sich eine Lernende bei der Deutschen Bank für die Stelle einer Webseiteprogrammiererin bewirbt. Ich finde, dass hier sehr schön die Individualität der KursteilnehmerInnen gezeigt wird, dass sie alle einen bestimmten Ausbildungsweg und beruflichen Hintergrund hinter sich haben und nicht in eine homogene Kategorie „MigrantIn ohne Sprachkenntnisse und berufliche Qualifikation“ eingeteilt werden können. Viele von ihnen sind mehrsprachig und bilden sich weiter. So sagt auch die Lernende zum Schluss des Rollenspiels, dass sie derzeit arbeitslos ist und

Chinesisch lernt. Auch wenn dies vielleicht als Witz gemeint war, kann es auch so interpretiert werden, dass sie damit betonen wollte, dass sie sich trotz Arbeitslosigkeit weiterbildet.

Auf diese Sequenz folgt gleich eine Szene aus der Realität, als Jorge sich in einem Berliner Restaurant für eine Stelle als Koch bewirbt (Sequenz X). Im Vergleich zum erwähnten Hörbeitrag über die Jobsuche verläuft dieses Gespräch ganz anders und Jorge kann sich mit der Dame gut verständigen. Dies zeigt wiederum, dass die TeilnehmerInnen der Deutsch-Integrationskurse in ihrem Alltagsleben oft ganz anderen Situationen ausgesetzt sind, als dies „künstlich“ und mit ideologischer Färbung im Klassenraum geschieht. Auch das Gespräch in Sequenz XIII zwischen Jorge und der Angestellten des Gaststättenverbandes deutet darauf hin, dass er auf solche Situationen nicht wirklich in einem verpflichtenden Deutsch-Integrationskurs vorbereitet wird. Trotz des Fachvokabulars und einer formalen Situation kommt Jorge nach nur sieben Monaten Aufenthalt in Deutschland mit dieser Situation gut zurecht und hat alle Informationen gesammelt, die für die Gründung einer Bar in Berlin notwendig sind.

Mit diesem ersten Key Incident möchte ich auch auf den Unterton oder besser gesagt auf das versteckte Setting der Kurse näher eingehen und dies mit konkretem Datenmaterial aus „Werden Sie Deutscher“ darstellen. Meiner Meinung nach zeigen bereits die ersten Sekunden des Filmes den ideologischen Rahmen, der diesen, und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch andere Deutsch-Integrationskurse prägt. Der Hörbeitrag, der in Sequenz I in der Klasse vorgespielt wird, unterstellt bereits einige Tatsachen, die ich ideologische „Indoktrination“ nennen möchte. Durch diesen Hörbeitrag soll den KursteilnehmerInnen eine Wirklichkeit suggeriert werden, was es denn heißt, in Deutschland zu leben und glücklich zu sein.

„[...] Ich arbeite viel und komme immer sehr spät nach Hause. Am Wochenende ruhe ich mich aus. Bei schönem Wetter sitze ich im Garten und mache gar nichts. Und wenn am Abend ein guter Krimi im Fernsehen kommt, dann bin ich glücklich“ (Sequenz I 00'00"00 - 00'00"40).

Es wird nicht mehr gezeigt, wie der Hörbeitrag weiter didaktisiert bzw. methodisch von der Lehrperson in den Unterricht eingesetzt wurde, trotzdem finde ich ihn, auch aufgrund der Künstlichkeit und der enthaltenen Informationen, als unterschwellig, infantilisierend

und für solche Deutsch-Integrationskurse nicht geeignet. Da er von der Regisseurin als Einstieg in den Film gewählt wurde, können wir davon ausgehen, dass sie mit dieser ersten Sequenz auch auf die Absurdität und Künstlichkeit solcher Hörbeiträge aufmerksam machen möchte.

Sowohl in der IV als auch der IntV gibt es Stellen, die die Heterogenität der MigrantInnen hervorheben und dafür plädieren, dass die Lern- und Lehrziele und das Curriculum dieser Kurse so ausgearbeitet werden, dass die Heterogenität der Lernenden immer zu berücksichtigen ist. Bei diesem Hörbeitrag scheint dies aber nicht der Fall zu sein. Einer recht heterogenen Gruppe an Lernenden wird durch ein paar Sätze vorgespielt, wie man in Deutschland als Erwachsene/r lebt. Wegen der Anspruchslosigkeit und fast Primitivität der inhaltlichen Aussagen dieses Hörbeitrags können sich die KursteilnehmerInnen meiner Ansicht nach wenig mit dem Gesagten persönlich identifizieren. Sei es dadurch bedingt, dass einige von ihnen noch nicht arbeiten dürfen (z.B. Shipon) oder ihren Alltag und ihre Freizeit ganz anders gestalten (z. B. mit ihrer Familie). Hier stellt sich die Frage, was genau das Ziel bzw. die Funktion dieses Hörbeitrags sein sollte – geht es primär um linguistische Lernziele oder eher um den inhaltlich „gefärbten“ Hintergrund? Die KursteilnehmerInnen, die möglicherweise später Deutsche werden, sollen ja lernen, was es heißt, in Deutschland zu leben. Die hier verwendeten Stereotype und Simplifizierungen wie „viel arbeiten / zu spät nach Hause kommen / am Abend fernsehen“ sind in meinen Augen ein Mittel einer gewissen Indoktrination und gleichzeitig der Schaffung einer Realität, die mit der der Betroffenen eher wenig zu tun hat.

Bezogen auf meine Forschungsfrage und den Zusammenhang der Deutsch-Integrationskurse mit einer Form der direkten oder indirekten institutionellen Diskriminierung können wir unter Einbeziehung dieses Key Incidents sagen, dass der formale und strukturelle Rahmen dieser Kurse von einer bestimmten Ideologie geprägt ist mit dem Ziel der Schaffung einer Realität, die teilweise stark von Infantilisierung, Essentialisierung, Entindividualisierung oder Verallgemeinerung gekennzeichnet ist. Diese Phänomene können in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck kommen (z.B. als Lehr- und Lernmaterial, als Teil der Lerninhalte oder im Verhalten der Lehrperson). Wie im Theorieteil bereits vorgestellt, gehen Feagin und Booher Feagin in ihrer Forschung von bestimmten Mechanismen institutioneller Diskriminierung aus. Bei der direkten

institutionellen Diskriminierung gehen sie davon aus, dass Mitglieder bestimmter Gruppen von einer Bandbreite institutioneller Vorkehrungen oder intentionaler Handlungen in Organisationen überdurchschnittlich betroffen sind und durch Anwendung gleicher Regeln auf Gruppen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Chancen benachteiligt werden. Übertragen auf die bei diesem Key Incident erwähnten Sequenzen wird eine bestimmte Gruppe (die KursteilnehmerInnen) durch ein formelles Gesetz dazu verpflichtet, an dem Deutsch-Integrationskurs teilzunehmen und dabei Situationen ausgesetzt, die durch die gewählten Inhalte oder Materialien auf unterschiedliche Art und Weise Formen von Positionierung, Verallgemeinerung oder Essentialisierung schaffen.

In diesem Key Incident können wir anhand der präsentierten Phänomene erkennen, wie das Spannungsverhältnis zwischen der Realität der Kurse und der der KursteilnehmerInnen produziert und aufrechterhalten bleibt.

7.3 Produktion von Fremdheitszuschreibungen

Einige Sequenzen in „Werden Sie Deutscher“ beinhalten Szenen aus dem sogenannten Orientierungskurs, der neben dem Sprachkurs auch ein Teil der IntV in Deutschland ist und in einem Ausmaß von 60 Unterrichtsstunden realisiert wird.

Dieser Key Incident wurde ausgehend von bestimmten Sequenzen aus dem Film konstruiert und er soll exemplarisch zeigen, wie die Realität dieser Orientierungskurse in der Praxis aussieht, welche Themen und Inhalte den Lernenden wie vermittelt werden und ob auch hier Formen des institutionellen Rassismus oder von Diskriminierung zu finden sind.

Die Sequenz XII wähle ich an dieser Stelle exemplarisch für diesen Key Incident aus, da sie meiner Meinung nach den konstruierten Incident sehr gut repräsentiert. Die Sequenz beginnt mit einer Szene aus dem Orientierungskurs und zeigt, wie der Lehrer das Thema „Kulturelle Orientierung – Regeln und Verhaltensweisen“ an die Tafel schreibt und dazu Folgendes sagt:

„Ganz konkret, was muss man beachten, wenn man hier in Deutschland leben will? Ihr kommt alle aus verschiedenen Kulturkreisen und da ist es möglicherweise anders als bei

uns, ja. Worauf muss man in Deutschland achten?“ (Sequenz XII 00'26"20 – 00'26"35).

Bei dieser Aufgabenstellung werden die KursteilnehmerInnen mit einer Aufgabe konfrontiert, in der sie Situationen bzw. Handlungen definieren sollen, die für Deutschland (un)typisch sind. Die Impulsfrage des Lehrers wird eher mit bestimmten Warnungen konnotiert, die für Menschen zutreffen, die aus anderen Kulturkreisen nach Deutschland kommen. Die gewählte Formulierung der Lehrperson, vor allem was die Ausdrücke „bei uns“ und „da“ betrifft, deuten darauf hin, dass plötzlich eine Hierarchie geschaffen und zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterschieden wird. Eine Aufgabenstellung dieser Art sollte meiner Meinung nach mit mehr Sensibilisierung für die Herkunftsländer und Werte der KursteilnehmerInnen gestaltet werden.

Als Teil dieser Unterrichtsaktivität sollen die Lernenden auch herausfinden, was der Mann in einem Comic falsch macht. Es geht vornehmlich um Stereotype und was man alles als neu ankommende Person in Deutschland falsch machen kann. Die Lernenden haben es mit Situationen zu tun, bei denen MigrantInnen etwas falsch machen. Hier konkret kommt ein Mann zur Ausländerbehörde, um sein Visum zu verlängern. Er kommt allerdings zu spät und bringt als Entschuldigung Pralinen mit. Der Lehrer fragt dann im Plenum nach, ob dies richtig ist und wie man diese Tat nennt. Aus den Gesichtszügen der KursteilnehmerInnen kann man entnehmen, dass dieser Comic von allen verstanden wurde und keiner weiteren expliziten Erklärung bedarf. Emilia antwortet dann mit ein wenig Ironie auf die direkte Frage des Lehrers, ob man so etwas machen darf, mit: „Nein, das ist ein bisschen Korruption“ (Sequenz XII 00'27"12 – 00'27"41).

Dann setzt der Lehrer fort:

„Wie wir Deutsche uns verhalten und welche Regel wir haben, das sieht man oft in speziellen Redewendungen, also in Ausdrücken, die wir benutzen. Ja? Ein Paar von diesen Redewendungen, die für die Deutschen wichtig sind, schreib ich mal an die Tafel [...]“ (Sequenz 00'27"46 – 00'28"07).

Anschließend werden an die Tafel zwei Redewendungen geschrieben, und zwar „Zeit ist Geld“ und „Zuerst die Arbeit, dann das Vergnügen“. Was bei dieser Szene hinterfragt werden kann, ist die Wahl ausgerechnet dieser Redewendungen und ihre Verbindung mit dem „Deutschsein“. Es gibt eine Reihe von Redewendungen, die in vielen Sprachen

vorkommen. Es wird hier wieder indirekt hervorgehoben, dass dies nur für Deutschland gilt und dass MigrantInnen diese lernen und sich aneignen sollen, damit sie in Zukunft keine Fehler mehr machen. Das Einbeziehen der Lernenden in eine Diskussion über den möglichen Vergleich von Redewendungen in ihren Sprachen oder Traditionen wäre meiner Meinung nach viel effizienter und lernerInnenorientierter als dies der Fall war. Darüberhinaus denke ich, dass viele der KursteilnehmerInnen zahlreiche deutsche Redewendungen und Sprüche bereits kennen. So sagt z.B. Insaf bei dem Rollenspiel in Sequenz XXI als Reaktion darauf, dass sie eine Strafe von 100€ für das Fahren über die rote Ampel kriegte, ganz natürlich und situationsadäquat „Och Mensch!“ (00’49”39 - 00’50”00).

Eine weitere typische Szene aus dem Orientierungskurs, die für diesen Key Incident repräsentativ ist, wird in der Sequenz VII abgebildet, als die Lernenden in Gruppen auf ein Plakat Ratschläge und Tipps für eine Person aufschreiben sollen, die für längere Zeit nach Deutschland kommt. Die meisten Aussagen der KursteilnehmerInnen beziehen sich auf formale Punkte und es werden zahlreiche Handlungen genannt, die man in Deutschland machen oder nicht machen sollte, um keine weitere Probleme zu haben oder eine Strafe zu riskieren. Es überwiegen eher stereotypische Handlungen, die als „typisch Deutsch“ im Laufe des Kurses immer wieder angesprochen werden. Dies sind ein paar Beispiele, die von den KursteilnehmerInnen im Plenum genannt wurden:

„Wir müssen pünktlich sein, weil hier ist alles pünktlich [...]“ (Sequenz VII 00’16”06 – 00’16”10).

„[...] Man muss alle offiziellen Briefe lesen, man muss sauber nach seinem Hund machen [...]“ (Sequenz VII 00’16”28 – 00’16”36).

Erst wenn Jorge seine Punkte präsentiert, wird die Atmosphäre ein wenig lockerer und wir hören auch das Lachen einiger KursteilnehmerInnen. Vor allem mit seiner Aussage „man muss entschuldigen und akzeptieren deutscher Humor“ (Sequenz VII 00’17”13 – 00’18”10) deutet er ironisch auf den Humor der Deutschen hin, woraufhin im Plenum eine kurze Diskussion darüber entsteht, was genau der deutsche Humor bedeutet.

In Anlehnung an die rassismuskritische Bildungsarbeit und den Text von Annita Kalpaka möchte ich auch ihre Argumentation in diesen Zusammenhang einbringen. Kalpaka

beschreibt im Kontext der Begriffe „Othering“ und „Andern“ die Tatsache, dass durch Institutionen und die darin tätigen Personen unterschiedliche Arten von Fremdheit und Fremdeheitszuschreibungen hergestellt und reproduziert werden. Dieser bestimmte Umgang mit „den Anderen macht sie erst zu diesen Anderen, mit denen man dann versucht, pädagogisch umzugehen“ (Kalpaka 2011: 26). In Interaktionen, in denen MigrantInnen auf solche Weise fremdpositioniert werden, werden sie nicht als Subjekte wahrgenommen und angesprochen (vgl. ebd. S. 27-28).

Einen ähnlichen Umgang können wir in den gerade erwähnten Sequenzen finden, in denen die KursteilnehmerInnen durch Fremdzuschreibungen zu Fremden und zu Anderen gemacht werden, die zuerst erlernen müssen, wie man sich in Deutschland zu benehmen hat. Übersehen, oder eher vergessen, wird die Tatsache, dass diese Personen bereits in Deutschland leben und viele von ihnen Deutschland als ihr Zuhause wahrnehmen. Es sind diese Aufgabenstellungen, die im pädagogischen Umfeld erst die Differenzen zwischen den Anderen und der Mehrheitsgesellschaft produzieren und aus diesen Personen Fremde machen, die sich die Regeln und Verhaltensweisen von Deutschen zuerst in einem Deutsch-Integrationskurs aneignen müssen.

Auf mich wirken die KursteilnehmerInnen alle sehr selbstbewusst und entschieden und bei den im Film gezeigten Situationen würde ich meinen, dass sie Berlin als ihr Zuhause wahrnehmen und sich dort wohlfühlen. Ich stehe deshalb der im AufenthG festgelegten Zielsetzung, dass MigrantInnen durch den Integrations- und Orientierungskurs mit den Lebensverhältnissen in Deutschland vertraut gemacht werden sollen, damit sie selbstständig im alltäglichen Leben handeln können, eher skeptisch gegenüber. Wir sehen in einigen Sequenzen des Filmes, dass die KursteilnehmerInnen im Alltagsleben in diversen formalen Situationen selbstständig handeln können und ihr Vokabular dabei oft das Niveau A2-B1 übersteigt.

Dieser Key Incident steht für zahlreiche Sequenzen des Untersuchungsmaterials und für die in ihnen enthaltenen Phänomene institutioneller Diskriminierung. Er bündelt Handlungen, die in einer Bildungsinstitution zur Herstellung von Unterschieden beitragen, die einer bestimmten Gruppe zugeschrieben werden. Wenn es sich dabei auch noch um „das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘ / ‚Kultur‘ handelt“ (Gomolla/Radtke

2009: 275), was in diesem Fall zutrifft, kann nach Gomolla und Radtke von Mechanismen der institutionellen Diskriminierung von MigrantInnen gesprochen werden.

7.4 Reduktion der Sprachbedarfe/der Sprachigkeit der KursteilnehmerInnen

Anhand der untersuchten Dokumente (Rahmencurricula und die IV bzw. IntV) und einiger Sequenzen aus „Werden Sie Deutscher“ konnte festgestellt werden, dass die (vor allem sprachliche) Individualität und Vielfältigkeit der MigrantInnen, die die verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse besuchen sollen, kaum berücksichtigt wird. Deshalb konzentriert sich dieser konstruierte Key Incident auf Aspekte der Reduktion unterschiedlicher Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen, die vor allem auf die Reduktion durch Entsubjektivierung und Entindividualisierung und auf Bedürfnisse und Erwartungen des Staates und seiner Institutionen zurückzuführen ist.

Primär geht es mir darum, die Elemente und interessanten Inhalte betreffend die Unterrichtsrealität des Deutsch-Integrationskurses in „Werden Sie Deutscher“ im Zusammenhang mit den sie betreffenden Dokumenten zu thematisieren und versuchen, sie im Kontext dieser Arbeit zu interpretieren. Dabei beziehe ich mich in erster Reihe auf die vom Goethe-Institut erarbeiteten Bestimmungen des Rahmencurriculums (vgl. Rahmencurriculum 2008) und die vorgenommene Zielgruppendifferenzierung der Lernenden hinsichtlich ihrer Lernerfahrungen und Lernbiographie.

Das Rahmencurriculum für Integrationskurse geht von konkreten kommunikativen Handlungsfeldern und von Handlungsfeldern kommunikativer Situationen aus, die im Laufe der Deutsch-Integrationskurse thematisiert werden sollen. Diese basieren auf einer Gegenüberstellung der Bedarfserhebungen, wonach

„Migrantinnen und Migranten einerseits in klar benennbaren Handlungsfeldern auf Deutsch agieren möchten bzw. müssen, dass sie andererseits aber auch sprachliche Kompetenzen benötigen, die in unterschiedlichen Kontexten immer wiederkehren“ (Rahmencurriculum 2008: 11).

Auf dieser Grundlage wurden fünf Handlungsfelder für die übergreifende Kommunikation definiert (Umgang mit der Migrationssituation; Realisierung von Gefühlen, Haltungen und

Meinungen; Umgang mit Dissens und Konflikten; Gestaltung sozialer Kontakte und Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen). Die zwölf herausgearbeiteten Handlungsfelder sind: Ämter und Behörden, Arbeit, Arbeitssuche, Aus- und Weiterbildung, Banken und Versicherungen, Betreuung und Ausbildung der Kinder, Einkaufen, Gesundheit, Mediennutzung, Mobilität, Unterricht und Wohnen (vgl. ebd.). Diese Auswahl, die von einer starken Einseitigkeit und Reduktion auf bestimmte Themenbereiche gekennzeichnet ist, soll eine grobe Struktur für die Unterrichtsplanung der Kurse bieten. Dass Sprachaneignung mehr als das Erlernen der Grammatik und Lexik bestimmter Handlungsfelder ist, hat Konrad Ehlich in seinem Modell der sprachlichen Qualifikationsbereiche deutlich gemacht (vgl. Ehlich 2012 und Ehlich/Bredel/Reich 2008). Er betont dabei die Wichtigkeit, den eigenen Handlungsraum zu erweitern und neue Handlungsräume auszutesten. Zum Prozess der Sprachaneignung gehören eine Reihe an Qualifikationen und Kompetenzen, die miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. Ehlich geht von folgenden sprachlichen Basisqualifikationen aus: rezeptive und phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale Qualifikationen (vgl. ebd.). Wird man sich einmal dessen bewusst, wieviele Strukturen und Prozesse beim Spracherwerb zusammenspielen und eingesetzt werden, so können wir uns vorstellen, wie einseitig der Unterricht aussieht, dessen Grundlage zwölf festgesetzte Handlungsfelder bilden.

Auch in „Werden Sie Deutscher“ (z.B. in Sequenzen VI, X, XI, XIII oder XXVII) können wir sehen, dass die KursteilnehmerInnen in ihrem Alltag mit ganz unterschiedlichen Kommunikationssituationen konfrontiert werden, für deren Bewältigung sie jeweils unterschiedliche Kompetenzen benötigen und diese auch kombinieren müssen. Der im Rahmencurriculum gewählte Ansatz, nur von zwölf festgesetzten Handlungsfeldern auszugehen und diese dann in den Kursen umzusetzen und zu thematisieren, ohne darauf zu achten, welche Lernbedürfnisse es in einer konkreten Lernergruppe gibt, widerspricht mehreren fundierten Forschungen und Untersuchungen, die hinsichtlich des Sprachbedarfs von Teilnehmenden an Integrationskursen durchgeführt wurden (vgl. z.B. Ehlich/Montanari 2007). Man könnte diese eher eingeschränkte Auswahl der Handlungsfelder im Rahmencurriculum auch so interpretieren, dass hier für die MigrantInnen entschieden wird, welche Themen und Situationen sie lernen und sich

aneignen müssen, damit sie in Deutschland „problemlos“ leben können. Es geht um Bedürfnisse und Erwartungen des Staates und seiner Institutionen, die dann in den Deutsch- Integrationskursen an den MigrantInnen realisiert werden. Dies mag auch den Punkt näher erläutern, warum so viele Themen in einer eher negativen, pauschalisierenden Konnotation im Kurs vorkommen (Polizeikontrolle, Strafe, Korruption, Verbote und Gebote usw.).

Darüberhinaus wurde im Rahmencurriculum eine Zielgruppendifferenzierung von Lernenden herausgearbeitet, um die Heterogenität durch Binnendifferenzierung auszugleichen und eine gewisse Homogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer Lernbiographie zu erreichen. Definiert wurden drei Gruppen, wobei die Gruppe A durch gute Lernvoraussetzungen und eine relativ große nationalitäts- wie altersmäßige Heterogenität gekennzeichnet ist. Die Gruppe B ist im Vergleich zu Gruppe A durch ein niedriges Bildungs- und Qualifizierungsniveau und durch eine deutliche Ausrichtung auf Familie, Kinder und Schule charakterisiert. Die Gruppe C sieht wie die komplexeste Gruppe aus, auch sie zeigt im Vergleich zu Gruppe A ein niedriges Bildungs- und Qualifikationsniveau, darüberhinaus ist sie durch den höchsten Altersdurchschnitt sowie die längste Aufenthaltsdauer in Deutschland gekennzeichnet. Zum Schluss wird noch vermerkt, dass diese Typisierung „lediglich einer groben Orientierung für die Kennzeichnung der Relevanz einzelner Lernziele für unterschiedliche Teilnehmer dient“ (Rahmencurriculum 2008: 10).

Bei diesen eher „fragwürdigen und entsubjektivierenden Einordnungskategorien“ (Kalpaka 2009: 34) kommen zahlreiche Fragen auf. So wird es z.B. problematisch, die Lernendengruppe aus „Werden Sie Deutscher“ einer der drei im Rahmencurriculum definierten Gruppe zuzuordnen. Wahrscheinlich würde sie als Gruppe A oder B definiert, Insaf hat aber z.B. eine sehr lange Aufenthaltsdauer in Deutschland, was wiederum ein Merkmal der Gruppe C ist. Hier wird meiner Meinung nach die Problematik der Differenzierung der Lernenden deutlich, und zwar, dass dies in der Realität ganz anders ausfallen mag. Ich finde die KursteilnehmerInnen von „Werden Sie Deutscher“ hinsichtlich ihrer Lernerfahrungen, -voraussetzungen und -traditionen als auch hinsichtlich ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland und ihren Qualifikationen und zukünftigen Plänen extrem heterogen. So ist Insaf mit über 20 Jahren Aufenthalt und vielleicht mehr

Ausrichtung auf Familie und Kinder (und Teilzeitarbeit) im selben Kurs wie Jorge, der erst sieben Monate in Deutschland ist. Den Vermerk aus dem Rahmencurriculum, dass diese Einteilung zum Zwecke einer ungefähren Orientierung für die Relevanz einzelner Lernziele für unterschiedliche TeilnehmerInnen dient, finde ich für die im Film gezeigte Gruppe als wenig brauchbar. Mir ist bei keiner Aufgabe aufgefallen, dass hier seitens der Lehrperson und der Lehrwerke viel Fokus auf Heterogenität und Binnendifferenzierung gelegt wurde. Es ist aber nicht auszuschließen, dass bei den nicht dokumentierten Unterrichtsstunden diese Aspekte in die Unterrichtsgestaltung doch mitaufgenommen wurden.

Als Teil dieses Key Incidents betrachte ich auch jene Sequenzen im Film, die auf die individuellen Perspektiven der KursteilnehmerInnen bezüglich ihres Spracherwerbs, ihrer Beziehung zur deutschen Sprache und zum Leben in Deutschland im Allgemeinen eingehen. Obwohl diese Gruppe in vielerlei Hinsicht sehr heterogen ist, ist der Mehrheit ihrer Mitglieder gemeinsam, dass sie mehrsprachig sind und bereits Kontakte mit der deutschen Sprache haben. Es werden im Film mehrere Szenen gezeigt, in denen sich die Lernenden über ihre Lernerfahrung, Lernfortschritte und Schwierigkeiten mit dem Lernen der deutschen Sprache entweder unter sich oder direkt mit der Lehrperson unterhalten. Im Folgenden möchte ich diese Ausschnitte kurz vorstellen um sie dann weiter interpretieren zu können.

In der Sequenz XX tauschen einige KursteilnehmerInnen in der Pause ihre Gefühle über den gerade geschriebenen Test aus. Die thailändische Lernende erzählt über ihre Schwierigkeiten mit der deutschen Grammatik und dass sie sich bereits nach ihrem langen Aufenthalt in Deutschland daran gewöhnt hat, nicht auf Grammatik zu achten. Auf die Ermunterung von Jorge, dass sie ja sehr viele Wörter versteht, erwidert sie ihm eher skeptisch, indem sie sagt, dass sie aufgrund ihrer Gewöhnung, ohne Grammatik zu sprechen, immer dasselbe sagt. Die geschilderte Situation dieser Lernenden hinsichtlich ihrer sprachlichen Probleme betrifft sehr viele MigrantInnen, vor allem jene, die bereits sehr lange in Deutschland leben und die Sprache größtenteils ungesteuert gelernt haben. Vor allem bei dieser Gruppe kommt mir der Besuch der Deutsch-Integrationskurse, bei denen sie mit Lernenden mit einer anderen Lernerfahrung und -biographie in eine Gruppe eingeteilt werden, fragwürdig vor. Diese Personen haben oft andere Lernbedürfnisse und

deshalb sollte es auch für diese Gruppe an Lernenden spezielle Kurse geben, in denen mehr Fokus auf die Form und Grammatik als auf Kommunikationssituationen gelegt wird.

Was mir als sehr positiv aufgefallen ist, ist die Tatsache, dass sich die meisten KursteilnehmerInnen mit ihrem Lernprozess intensiv auseinandersetzen. Die folgenden zwei Sequenzen möchte ich als Beispiel dafür einbringen. In Sequenz XIX kommt Niara nach dem Unterricht zum Lehrer Hr. Schütz mit der Frage, ob es vielleicht besser wäre, wenn sie den Kurs noch einmal wiederholt, da sie das Gefühl hat, nicht genug gelernt zu haben. Herr Schütz ermutigt sie und empfiehlt ihr, in diesem Kurs zu bleiben. Dann tauschen sich die beiden kurz darüber aus, was ihr Problem ist und dass sie manchmal wegschaltet und sich nicht gut konzentrieren kann. Ich finde die Reaktion und Haltung des Lehrers sehr positiv, vor allem als er abschließend dazu sagt, dass dies ja allen von uns passieren kann, dass wir ab und zu im Kopf abschalten. Dieses Gespräch zeigt ganz gut, dass einerseits Niara über ihre Lernfortschritte nachdenkt und sie auch mit der Lehrperson besprechen möchte. Andererseits sehen wir die positive Einstellung des Lehrers für Niara's Anliegen und die freundliche Art und Weise, wie er ihr darauf antwortet.

Die Sequenz XVI zeigt wiederum das Gespräch zwischen der Lehrerin Fr. Kaminski und Emilia, als Emilia darauf angesprochen wird, ob ihr das Lernen der deutschen Sprache keinen Spaß mehr macht. Emilia reagiert auf die Frage zuerst ein wenig überrascht, und weiß nicht genau, was sie antworten soll. Fr. Kaminski versucht sie zu ermutigen, indem sie ihr sagt, dass Emilias Deutsch viel besser geworden ist. Emilia erwidert darauf, dass sie die Sprache schnell lernen will, vor allem aus dem Grund, weil in ihrer Familie Sprache sehr wichtig ist. Auch hier hebt die Lehrerin Emilias Lernfortschritte positiv hervor und sagt beruhigend: „[...] Denk an den ersten Tag, das war vorher nichts so, nur so, ich heiße hm hm hm... Und jetzt, du, wir können uns richtig unterhalten schon, ja. Du darfst nicht so ungeduldig sein, Deutsch ist eine Sprache, man braucht Zeit dafür...“ (Sequenz XVI 00'43"43 – 00'43"57).

Ähnlich wie das Gespräch zwischen Herrn Schütz und Niara, unterhält sich auch hier ganz offen und ehrlich Fr. Kaminski mit Emilia über ihre Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und über ihre Lernfortschritte. Diese Momente sollten unbedingt ein Teil der Kurse sein, indem sich die Lernenden mit der Lehrperson über deren Stand, deren

Entwicklung und mögliche Schwierigkeiten im Lernprozess persönlich austauschen und eventuell um Rat fragen können.

In der darauffolgenden Sequenz XVII wird dann kurz gezeigt, wie Emilia zu Hause mit ihrer Tochter Flöte spielt und danach von ihrem Mann die Verbkonjugation abgefragt wird.

Dass sich die KursteilnehmerInnen auch zu Hause sehr intensiv mit der deutschen Sprache auseinandersetzen, sehen wir auch bei Insaf oder Shipon. In den Sequenzen IV und XI wird gezeigt, wie konzentriert und oft mühsam Hausaufgaben erledigt werden und auch andere Familienmitglieder dabei aushelfen. Der Erwerb der deutschen Sprache ereignet sich bei den meisten auf ganz vielen Ebenen und der Sprachkurs ist nur eine davon.

Wir sehen auch, dass Insaf zu Hause mit ihren Kindern Deutsch spricht und dass Shipon von seiner Frau öfters auf sprachliche Fehler hingewiesen und korrigiert wird (Sequenz VI, XI).

Neben der persönlichen Reflexion der Lernenden über ihren Lernprozess unterhalten sie sich darüber auch im Klassenraum (Sequenz V), denn der „Umgang mit der Migrationssituation“ und „Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen“ stellen zwei der fünf Handlungsfelder für übergreifende Kommunikation des Rahmencurriculums dar. Dabei werden unterschiedliche Gründe und Ursachen dafür genannt, warum die Lernenden noch nicht gut Deutsch sprechen und den Kurs absolvieren müssen. Die chinesische Lernende sagt z.B., dass sie sich im Alter von 40 Jahren schwer tut, noch eine Sprache zu lernen. Insaf sagt, dass sie nach 20 Jahren Aufenthalt in Deutschland bereits viel besser Deutsch sprechen sollte. Ihr Ankommen in Deutschland, ihr Familienleben, die Geburt ihrer drei Kinder und die unsichere Lage bezüglich der Aufenthaltserlaubnis sind alles Gründe dafür, warum sie erst jetzt ihr Deutsch verbessern möchte.

Zusammenfassend kann man aus diesen Sequenzen, in denen der individuelle Spracherwerb der KursteilnehmerInnen hervorgehoben wird, entnehmen, dass jede/r von ihnen Deutsch auf eine andere Art und Weise erlernt hat und fast niemand von ihnen dies in einem institutionellen Umfeld tat. Trotzdem können die meisten von ihnen selbständig auf Deutsch kommunizieren und handeln, und das nicht nur in Alltagssituationen wie Einkaufen oder über die Familie sprechen. Viele von ihnen sind angestellt oder sind wie Jorge auf der Suche nach einer Arbeit, und dies „ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter“

(AufenthG 2016: §43 (2)). Oft meistern sie auch Situationen, in denen die Anforderungen der IntV weit überstiegen werden, so z.B. das Gespräch zwischen Jorge und der Angestellten des Gaststättenverbandes über die Möglichkeit, eine Bar zu eröffnen (vgl. Sequenz XIII).

Sichtbar ist für mich auch in all den vorgestellten Sequenzen, dass sich die meisten KursteilnehmerInnen über ihren Spracherwerb und Lernfortschritt bewusst sind und darüber sehr oft nachdenken und dies reflektieren. Das heißt auch, dass sie sich ihrer Lernprozesse bewusst sind und sie unterschiedlich steuern möchten. Ob der Besuch des verpflichtenden Deutsch-Integrationskurses ihre Erwartungen und Bedürfnisse erfüllen kann, bleibt eine Frage.

Die Lehrpersonen halten sich streng an die Themen des Rahmencurriculums, es fehlen jedoch eindeutig Prinzipien eines effektiven Sprachunterrichts, die in letzten Jahren im Fremdsprachenlernen verstärkt formuliert wurden. Thomas Fritz und Renate Faistauer diskutieren in ihrem Beitrag „Prinzipien eines Sprachunterrichts“ die unterrichtsbezogenen Prinzipien auf drei Ebenen (vgl. Fritz/Faistauer 2008: 125-132). Die erste Ebene bilden dabei die didaktischen bzw. allgemeinen Prinzipien vom Unterricht, wie z.B. die LernerInnenzentriertheit, Kooperation, Förderung der Mehrsprachigkeit und Autonomie und ein authentischer Gebrauch der Zielsprache. Zu den methodischen Prinzipien gehören neben intensivem Input auch genug Gelegenheit für Output (Ausgewogenheit und Abwechslung der Fertigkeiten und Sozialformen), Textsortenvielfalt, Transparenz und genug Gelegenheit für Wiederholung (Recycling). Die spracherwerbsorientierten Prinzipien, die nach Forschungsergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung von Ellis formuliert wurden, beinhalten unter anderem die Konzentration auf die sprachliche Form, auf den Inhalt und die Bedeutung und die Berücksichtigung der Individualität der Lernenden (vgl. ebd.).

Die in diesem Key Incident zusammengefassten „Ereignisse“ deuten auf die Unterrichtspraxis der Deutsch-Integrationskurse und auf die möglichen Ursachen der etwas starren Anwendung der im Rahmencurriculum definierten Lernziele und Handlungsfelder hin, die in „Werden Sie Deutscher“ sehr einseitig gewählt wurden und kaum individuelle Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Diese Unterrichtspraxis,

die durch eine gewisse Reduktion der Lerninhalte und Sprachbedarfe der Teilnehmenden durch Entindividualisierung geprägt ist, basiert letztendlich auf Bedürfnissen und Erwartungen des Staates und seiner Institutionen. Diese „Verhaltenserwartungen gegenüber und institutionelles Wissen über Migranten“ (Gomolla/Radtke 2009: 266) haben oft zur Folge, dass ein gewisser Handlungsrahmen und eine bestimmte Handlungsorientierung das Verhalten der Akteure und die Verhaltensweise der Adressaten kennzeichnen (vgl. ebd. 267).

7.5 Ungleichbehandlung Gleicher

Mit dem letzten Key Incident soll auf den Pflichtcharakter der Deutsch-Integrationskurse näher eingegangen werden. Er ist in der Diskussion über die Kurse einer der zentralen Kritikpunkte und steht meiner Meinung nach in direktem Zusammenhang mit möglichen Mechanismen sowohl direkter als auch indirekter institutioneller Diskriminierung.

Wie in dieser Arbeit an mehreren Stellen festgehalten wurde, werden zur Teilnahme an den Deutsch-Integrationskursen per Gesetz nur bestimmte MigrantInnen verpflichtet bzw. teilnahmeberechtigt. In Österreich sind dazu alle Drittstaatsangehörige verpflichtet, in Deutschland wiederum „alle neuzugewanderte Menschen, die sich nicht auf einfache Art in deutscher Sprache mündlich verständigen können bzw. die noch nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen“ (AufenthG 2016: §44a). Im Vergleich zu Österreich können an einem Deutsch-Integrationskurs in Deutschland auch EU-BürgerInnen oder deutsche Staatsangehörige teilnehmen, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen. In Österreich bezieht sich die Regelung der IV Neu ausschließlich auf die Gruppe der Drittstaatsangehörigen, die seit dem 1. Juli 2011 in Österreich angekommen sind. Was aber den KritikerInnen, vielen Lehrkräften und MigrantInnen am meisten Sorgen bereitet, ist vor allem der vorgegebene zeitliche Rahmen, innerhalb dessen der Kurs und der Test absolviert werden müssen. In Österreich sind es laut der IV Neu zwei Jahre, innerhalb deren MigrantInnen das Niveau A2 erreichen sollen. In Deutschland wird eine Frist per Gesetz nicht explizit genannt. Es wird jedoch bei einer Verpflichtung zur Teilnahme von der Ausländerbehörde darauf hingewiesen, sich so schnell wie möglich zu einem Deutsch-Integrationskurs anzumelden. Sollte dies nicht stattfinden, kann dies

ähnlich wie in Österreich bei Nichtteilnahme bzw. Nichteinhaltung der vorgegebenen Frist bestimmte Konsequenzen mit sich ziehen, z.B. bei der Entscheidung über die Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis, bei BezieherInnen von Sozialleistung können die Leistungen gekürzt werden, es kann ein Bußgeld verhängt werden oder die Person kann dazu aufgefordert sein, den Kostenbeitrag für den Deutsch-Integrationskurs vorab in einer Summe²⁸ zu bezahlen (vgl. BAMF, Merkblatt zum Integrationskurs 2016: 3).

Wie im theoretischen Teil bereits als einer der wesentlichen Kritikpunkte der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse präsentiert wurde, sind die Zielsetzungen und Inhalte der Sprach- und vor allem der Orientierungskurse oft defizitär und pauschalisierend ausgerichtet und ich halte es für notwendig, sie als eine mögliche Maßnahme institutioneller Diskriminierung kritisch zu betrachten. Eine bestimmte Gruppe von MigrantInnen wird zum Besuch solcher Kurse verpflichtet, ohne dabei auf die Lebenswirklichkeit und Hintergründe dieser Personen zu achten. Es wird ohne eine individuelle und professionelle Überprüfung pauschal entschieden, dass eine bestimmte Gruppe jetzt „einige Dinge“ (BAMF 2016b: o.S.) über Deutschland, die deutsche Geschichte und Rechtsordnung lernen muss. Die Realität, dass viele Angehörige der Mehrheitsgesellschaft auch das Bedürfnis zeigen, diese Inhalte zu lernen, wird nicht wahrgenommen. Im Sinne von Ha's postkolonialer Perspektive wird „durch die unterschiedliche Vergabe von Rechten und Pflichten die euro- und ethno-zentrierte Hierarchie unter Eingewanderten weiter verfestigt“ (Ha 2008: 28).

Der Funktion der Organisation und Institution kommt in diesem Bereich eine Schlüsselrolle zu, da sie zum Zweck der Problem- und Komplexitätsreduktion Unterscheidungen aus pragmatischen Gründen vornehmen und dadurch Praktiken von Diskriminierung möglich werden, „weil die meisten in und außerhalb der Organisation Sonderbehandlung von Migranten für plausibel halten oder sogar dafür drängen“ (Gomolla/Radtke 2009: 275). Gogolin (1997) spricht hier mit Verweis auf C. Geertz vom „common sense“, das als kulturelles System in vielen Sphären des Lebens regelt, was als

²⁸ Ab dem 1. Juli beträgt der reguläre Deutsch-Integrationskurs in Deutschland 1.287€. Der Betrag muss normalerweise nicht auf einmal bezahlt werden, sondern kann pro Kursabschnitt (á 100 Unterrichtsstunden – cca. 155€) bezahlt werden.

<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/Deutsche/deutsche-node.html> (10.09.2016)

normal und selbstverständlich wahrgenommen wird und keine Reflexion bzw. kein Hinterfragen verlangt. Dies kann als Resultat oder auch als Ursache für die praktizierte direkte Diskriminierung durch explizite Gesetze, die in diesem Fall von der IV bzw. der IntV ausgehen, angesehen werden. Diese bringen dann Unterscheidungs- und Selektionsmechanismen für bestimmte Gruppen von MigrantInnen mit sich, die zu einer Ungleichbehandlung führen (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 275).

Übertragen auf „Werden Sie Deutscher“ würde ich dies so interpretieren, dass wir hier mit einer Gruppe von Personen zu tun haben, die als Mitglieder bestimmter Gruppen zu der gesetzlichen Regelung des Besuchs eines Deutsch-Integrationskurses verpflichtet sind. In Anlehnung an Ha könnte man die Begründung für diese Vorgehensweise auch in den kolonialen Denkweisen der Mehrheitsgesellschaft sehen. Diese versteckt sich sehr oft hinter den aktuellen sprachpolitischen Maßnahmen in Deutschland und Österreich. In Österreich sind es die Drittstaatsangehörigen, in Deutschland wiederum die Ausländer, größtenteils MigrantInnen aus den postkolonialen Staaten in Afrika, Asien und Lateinamerika, die in hegemonialen Diskursen per se als defizitär betrachtet werden (vgl. Ha 2008: 28). Sie „werden als infantile Schüler behandelt, die der westlichen Aufklärung sowie der deutschen Kultur- und Spracherziehung bedürfen“ (ebd.).

Gerade durch die von den Gesetzen und Vorschriften ausgehende Ungleichbehandlung werden Menschen in bestimmte Kategorien der sogenannten Integrationskurse eingeteilt und Hierarchien werden produziert und bestätigt. Die Zielsetzung aus dem Rahmencurriculum der österreichischen Verordnung über die Integrationsvereinbarung (vgl. Kapitel 2.2), dass „die Deutsch-Integrationskurse einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, den Lernenden die Partizipation am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen“, bleibt somit vor dem Hintergrund der Hierarchisierung, Homogenisierung und Strukturierung der Gesellschaft durch die bestehenden Gesetze und Bestimmungen ein wenig im Schatten.

In Zusammenhang mit der Frist zu Anmeldung, Teilnahme und erfolgreicher Absolvierung der Tests möchte ich auch die Form der indirekten Diskriminierung einbringen, nämlich die durch informelle und ungeschriebene Regeln und Handlungsmuster entstehende Diskrepanz zwischen den individuellen Voraussetzungen und der diversen Lebenssituation

jeder Migrantin und jedes Migranten auf der einen Seite und den Erwartungen und pauschalisierenden und homogenisierenden Vorschriften und Verpflichtungen seitens des Staates auf der anderen Seite. Die Individualität der Personen und ihrer Lebenssituation wird in vielen Dokumenten (z.B. dem Rahmencurriculum) betont, nichtsdestotrotz werden solche breitgefächerte Gesetze und Regelungen wie die IV bzw. IntV geschaffen, die eine sehr heterogene Gruppe gleich behandeln wollen. Als ein konkretes Beispiel für diese Problematik möchte ich in diesem Zusammenhang auf die Situation von Insaf hinweisen, die durch ihre Geschichte sehr deutlich sagt, wie schwierig und instabil die Situation am Anfang in einem neuen Land sein kann. Dass man sich gleich nach der Ankunft um Anmeldung und Fristen hinsichtlich der Integrationskurse kümmert, mag nicht für alle MigrantInnen so einfach sein, wie dies vom Gesetz her verlangt wird. Die Menschen bringen von ihrer Heimat oft Traumata mit sich und bei vielen geht es am Anfang um die Existenz und das reine Überleben in Deutschland, sei es von der finanziellen, sozialen oder rechtlichen Lage her. Manche brauchen ein paar Wochen, um sich in dem neuen Gesellschaftssystem zurechtzufinden, manche wiederum Monate bis Jahre. Die finanzielle Seite mag am Anfang ohne Zweifel die wichtigste Priorität für die meisten sein, und so rückt meistens die Arbeitssuche an die erste Stelle der „To-do-Liste“. Danach spielen vor allem bei Frauen Familie und Kinder eine wichtige Rolle. Es ist nicht zu bestreiten, dass die meisten MigrantInnen die deutsche Sprache erlernen wollen, den meisten fehlt es jedoch vor allem in der Zeit direkt nach der Ankunft an Zeit und finanziellen Mitteln für den Besuch der Kurse. Insaf sagt ganz deutlich, warum sich bei ihr der Besuch des Kurses immer weiter verschoben hat. Bezogen auf „Werden Sie Deutscher“ können wir diese breite Skala an individuellen Voraussetzungen und Lebenssituationen der KursteilnehmerInnen sehr klar sehen. Im Gegenteil zu denen, die erst nach zehn oder sogar zwanzig Jahren die Möglichkeit bekommen haben, einen Sprachkurs zu besuchen, gibt es solche, die nach ein paar Jahren oder sogar Monaten den Kurs besuchen (z.B. Jorge, Shipon). Basierend auf diesen Erkenntnissen stellt es sich als schwierig dar, durch explizite formelle Gesetze, als auch informelle Regeln eine so heterogene Gruppe gleich zu behandeln.

Eine wichtige Rolle mag an dieser Stelle ebenso die fortschreitende Globalisierung spielen, die es ermöglicht, in Deutschland auch ohne die Beherrschung der deutschen Sprache

sowohl im Arbeitssektor als auch in anderen Sphären des Lebens aktiv zu sein. Und Berlin stellt hier selbstverständlich keine Ausnahme dar. Was ich damit hervorheben möchte, ist die starke Divergenz zwischen den einzelnen Regelungen der IV oder IntV und der Lebenssituation und Voraussetzungen der MigrantInnen in der Phase direkt nach ihrer Ankunft in Deutschland. Solange diese Realität übersehen und durch rigide Vorschriften überdeckt wird, werden meiner Meinung nach Regelungen und Gesetze dieser Art größtenteils scheitern und in der Sackgasse enden. So wie die Situation jeder einzelnen Person individuell ist, betrifft dies auch deren Spracherwerb und die Art und Weise der „Integration“, bzw. des Zusammenlebens in der neuen Gesellschaft.

Relevant zu erwähnen finde ich im Kontext dieses Key Incidents den Punkt hinsichtlich der möglichen Konsequenzen und Belastungen solcher Regelungen der IV bzw. IntV für die Personen und ihre Familien. Aus unterschiedlichen Sphären ist bekannt, dass Menschen, die benachteiligt werden, dies oft nicht so wahrnehmen. Oft spielt dabei die Bildungsfrage eine wichtige Rolle und beeinflusst in gewissem Maße die Wahrnehmung der Betroffenen hinsichtlich solcher Regelungen und, von unserer Perspektive her betrachtet, manchmal diskriminierender Vorschriften. Dann hört man oft Aussagen des Typus, die MigrantInnen akzeptieren das ja und finden das sogar gut und Ähnliches. Es ist sehr wichtig, diese Perspektive mit zu berücksichtigen, aber es sollte noch lange nicht heißen, dass es so in Ordnung ist. Bezugnehmend auf den Dokumentarfilm „Werden Sie Deutscher“ bleibt dieser Aspekt meiner Meinung nach eher offen. Obwohl ich mir mehrmals Gedanken darüber gemacht habe, wer von den KursteilnehmerInnen mehr freiwillig, und wer wiederum rein aufgrund der Regelung der IntV an dem Deutsch-Integrationskurs teilnimmt, finde ich es schwer, dies eindeutig zu beurteilen. Bei Insaf und Shipon ist zu vermuten, dass beide den Deutsch-Test für Zuwanderer für ihre weitere Existenz in Deutschland brauchen, wobei dies für Shipon nicht das wichtigste Kriterium für seinen Aufenthalt darstellt. Die Sequenz XXXI zeigt das Gespräch zwischen Insaf und Shipon nach dem erfolgreichen Absolvieren des Deutsch-Tests und wie sie sich darüber unterhalten, wer jetzt was mit dem B1-Zertifikat erreichen kann. Während Insaf mit Hilfe des Zertifikats die deutsche Staatsbürgerschaft beantragen kann, ist Shipon auf die Entscheidung der Ausländerbehörde hinsichtlich seines Aufenthalts oder etwaiger Ausschiebung angewiesen.

Auf der anderen Seite können wir sagen, dass Emilia als EU-Bürgerin an dem Kurs mehr oder weniger freiwillig teilnimmt, um ihr Deutsch zu verbessern. Bei den restlichen Kursteilnehmenden bleibt die Frage danach, warum sie den Deutsch-Integrationskurs besuchen, offen. Dies mag auch die Absicht der Regisseurin gewesen sein, diese eher persönlichen Hintergründe der KursteilnehmerInnen nicht zu veröffentlichen.

Im Sinne einer reduzierten Unterrichtsbeobachtung möchte ich an dieser Stelle noch auf gewisse Handlungsmuster rund um die Kursgestaltung und -praxis näher eingehen und versuchen zu interpretieren, inwieweit diese für die KursteilnehmerInnen benachteiligend oder diskriminierend sein kann. Beginnen möchte ich mit einem kurzen Blick auf das Verhalten und Auftreten der beiden Lehrpersonen. Im Großen und Ganzen finde ich, dass sich beide sehr darum bemüht haben, im Klassenraum unter den Lernenden eine freundliche und entspannte Atmosphäre aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dies ist in den gezeigten Sequenzen aus dem Klassenraum tatsächlich auch der Fall. Nichtsdestotrotz möchte ich einige Situationen bzw. Elemente aus dem Unterricht hervorheben und zur weiteren Diskussion offenlegen.

Was mir in einigen Sequenzen aufgefallen ist, ist die oft sehr direkt gewählte Kommunikation, manchmal fast eine Befragung seitens der Lehrpersonen in Richtung Lernende. Am deutlichsten sehe ich dies in der Sequenz V, als eine Lernende an die Tafel vier direkte und persönliche Fragen aufschreibt, die ihr vorher wahrscheinlich von der Lehrperson angesagt wurden: „Warum sind Sie nach Deutschland gekommen? Warum lernen Sie Deutsch? Wie haben Sie sich Deutschland vorgestellt? Wie ist es für Sie wirklich?“ (Sequenz V 00‘07‘‘23 – 00‘08‘‘20).

Jorge nimmt die Situation sehr locker und wie wir schon bei ihm gewohnt sind, versucht er ein paar Witze einzubauen. So antwortet er auf die Frage, warum er Deutsch lernt: „Ich habe keine Choice“ (ebd.).

Auch Niara versucht eher auf lustige Weise zu erzählen, warum sie nach Deutschland gekommen ist und dass das Erlernen der deutschen Sprache am Anfang für sie ein Traum war. „[...] Das war ein Traum, sehr gut Deutsch sprechen. Aber jetzt, ich denke, denke ist nicht möglich“ (Sequenz V 00‘08‘‘53 – 0‘09‘‘07). In ihrem Gesichtsausdruck kann man

eine gewisse Enttäuschung und Hoffnungslosigkeit sehen, als ob sie selber nicht mehr glaubt, in Zukunft besser Deutsch zu sprechen.

Auch Shipon wird in dieser Sequenz auf sehr direkte Weise befragt, wo und wie er seine Frau kennengelernt hat. In diesem Fall nimmt Shipon diese Frage eher humorvoll auf, bei einer anderen Person könnte dies aber anders ausfallen und für sie unangenehm sein.

Das Ziel der vorgenommenen Key Incident Analyse war es, mittels der vier konkreten Key Incidents, die anhand einiger Schlüsselsequenzen aus dem Dokumentarfilm „Werden Sie Deutscher“ konstruiert wurden, vor allem darauf hinzuweisen, dass viele gesetzliche Regelungen und die daraus resultierenden Implementierungen durch die einzelnen Institutionen, die auf der Oberfläche als angemessen, fair und neutral erscheinen, in sich Mechanismen und Handlungen direkter oder indirekter institutioneller Diskriminierung beinhalten können. Durch diese Analyse und Interpretation des Datenmaterials habe ich versucht, die Inakzeptabilität und Bedenklichkeit solcher Regelungen mit wissenschaftlichen Mitteln offenzulegen und zur weiteren Auseinandersetzung anzuregen.

Im anschließenden und letzten Kapitel dieser Arbeit möchte ich die theoretischen Erkenntnisse und die zentralen Ergebnisse meiner Untersuchung zusammenfassend darstellen und einen Forschungsausblick in die Zukunft dieser Problematik bieten.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Sowohl aus der im ersten Teil der Arbeit stattgefundenen theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema als auch aus der empirisch-interpretativen Analyse des Dokumentarfilms „Werden Sie Deutscher“ konnte man den Eindruck über die aktuelle gesetzliche Verankerung und die Realität der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse in Österreich und Deutschland bekommen.

Die gewählten und definierten theoretischen Überlegungen als auch die thematisierten Beispiele aus der Empirie sollten zeigen, dass Diskriminierungen und herrschaftsdominante Praktiken nicht nur abstrakt in bestimmten Gesetzen zu finden sind, sondern dass sie sich ganz konkret und sichtbar als ein roter Faden auf unterschiedlichen Ebenen des politischen, rechtlichen, sozialen und gesellschaftlichen Raumes durchziehen,

sich bestätigen und reproduzieren. Es mag nicht einfach sein, konkrete Strukturen und diskriminierende Handlungen aufzudecken und sie zu definieren, wichtig ist aber, existierende und vorherrschende (post)koloniale Denkstrukturen hinter bestimmten Gesetzen oder Handlungen zu hinterfragen und zu reflektieren.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Versuch, die möglichen diskriminierenden Bestimmungen der sprachenpolitischen Instrumente der beiden Länder Österreich und Deutschland, die der Integrationsvereinbarung und der Integrationskursverordnung, hinsichtlich ihrer Umsetzung der verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse in der Praxis unter die Lupe zu nehmen. Im Zentrum stehen die Menschen, die aufgrund ihrer Staatsbürgerschaft unter die Kategorie derjenigen fallen, die laut Gesetz, um sich in die Gesellschaft integrieren zu können, bestimmte Leistungen erbringen müssen. Es sind vor allem der Nachweis der Deutschkenntnisse und die Beherrschung der Grundlagen der österreichischen bzw. deutschen Geschichte, Rechtsordnung und Kultur.

Das deutsche Bundesamt für Migration und Flüchtlinge versteht unter einer (erfolgreichen) „Integration“ Folgendes:

„Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen“ (BAMF 2016c: o.S) [Hervorhebung VAS].

Durch das Streben nach Gleichbehandlung und Homogenisierung dieser heterogenen Gruppe von Menschen seitens ihres Alters, ihrer Herkunft, Bildung und Lebensziele kommt es zu einer Art Differenzunempfindlichkeit, die dann paradoxerweise zu einer Ungleichbehandlung führt. Laut Gomolla/Radtke wird bei der direkten institutionellen Diskriminierung von der gesamten Bandbreite institutioneller Vorkehrungen und Organisationen ausgegangen, die Mitglieder bestimmter Gruppen überdurchschnittlich betreffen und diese durch Anwendung gleicher Regeln auf Gruppen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Chancen benachteiligen (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 49).

Anhand dieser theoretischen Erkenntnisse und der im empirischen Teil dieser Arbeit vorgenommenen sequenzanalytischen und interpretierenden Filmanalyse des

Dokumentarfilms „Werden Sie Deutscher“ und der anschließenden Key Incident Analyse geht hervor, dass diese Art der Ungleichbehandlung aus einigen Regelungen und Bestimmungen der IV und IntV resultiert und bestimmte Gruppe an Menschen direkt betrifft.

Für Gomolla und Radtke resultiert

„Diskriminierung [] als Effekt sowohl aus Formen der Gleichbehandlung von Migranten unter vermeintlich neutralen Leistungs- und Beurteilungskriterien, als auch aus Formen der Ungleichbehandlung, jeweils im Vergleich mit „anderen““ (Gomolla/Radtke 2009: 275).

Übertragen auf die Mechanik der Diskriminierung sagen Gomolla und Radtke Folgendes:

„In der Organisation wiederholt sich damit ein Vorgang, der als *Grundmuster* aller Formen der Diskriminierung mit benachteiligender oder ausgrenzender Wirkung gilt: Erst wird diskriminiert/ benachteiligt/ ausgegrenzt, dann werden die Gründe für die Diskriminierung/ Benachteiligung/ Ausgrenzung bei den Opfern und ihren Eigenschaften gesucht, womit die Motive der Täter und ihre Vorteile/Gewinne ausgeblendet und abgedunkelt werden“ (ebd.: 276).

Um eine Antwort auf die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit geben zu können, und zwar, inwiefern die verpflichtenden Deutsch-Integrationskurse im Rahmen der IV bzw. IntV eine Form institutioneller Diskriminierung darstellen, war es erforderlich, die Mechanismen der diskriminierenden Praktiken genauer zu bestimmen und sie mithilfe des vorliegenden Datenmaterials zu interpretieren. In Kapitel 4.3 wurde der Versuch unternommen, die wichtigsten Mechanismen der sprachenpolitischen Regelungen hinsichtlich ihres Beitrags zur Diskriminierung der Betroffenen zu definieren. Als erster Mechanismus, der eine tragende Funktion in dieser ganzen Debatte hat, wurde die Rolle der Kategorisierung und Diskriminierung nach Staatsbürgerschaft festgelegt (vgl. Kapitel 4.3.1). Somit müssen jene MigrantInnen die Deutsch-Integrationskurse besuchen, die vom Gesetz her dazu verpflichtet sind (in Österreich sind es Drittstaatsangehörige, in Deutschland werden sie im §44a des AufenthG genauer definiert). Im Vergleich zu MigrantInnen aus den EU-Ländern oder einigen anderen Staaten (z.B. USA oder Kanada) oder den sogenannten hochqualifizierten MigrantInnen werden MigrantInnen größtenteils aus Staaten Afrikas, Asiens oder Lateinamerika in dieser Hinsicht ungleich behandelt. Basierend auf diesen Erkenntnissen und auch durch die konstruierten Key Incidents, hier

im Besonderen mithilfe des vierten Key Incidents „Ungleichbehandlung Gleicher“, bestätigt sich meine erste Hypothese des Nachteils, dass es durch diese Kategorisierung zu einer unterschiedlichen Vergabe von Rechten und Pflichten kommt und eine gewisse Gruppe von MigrantInnen davon institutionell benachteiligt ist. Auf welche Art und Weise sich diese Benachteiligung im Alltag der Betroffenen zeigt, wird an mehreren Stellen im untersuchten Dokumentarfilm sichtbar. Aufgrund des Zwangscharakters und unter Androhung von Sanktionen müssen diese von der Regelung der IV bzw. IntV betroffenen MigrantInnen binnen bestimmter Fristen den Behörden vorweisen, dass sie die deutsche Sprache auf dem durch das Gesetz vorgegebenen Niveau beherrschen. Diese Verpflichtung kann sich auf das Leben der MigrantInnen in den ersten paar Monaten nach ihrer Ankunft beeinträchtigend auswirken, indem diese sich in erster Linie darum kümmern müssen, einen Platz in einem Deutsch-Integrationskurs zu bekommen und diesen auch zu bezahlen und regelmäßig zu besuchen. Stattdessen könnte es jeder Person individuell überlassen werden, ob der nächste Schritt nach der Ankunft in Österreich oder Deutschland der Spracherwerb oder die Arbeitssuche sein wird.

Der zweite ausgearbeitete Mechanismus der möglichen institutionellen Diskriminierung seitens des Staates betrifft die Entrechtung und soziale Benachteiligung der MigrantInnen durch bestimmte Regelungen der IV bzw. IntV (vgl. Kapitel 4.3.2). Als Beispiel dafür dient die sogenannte Regelung „Deutsch vor Zuzug“, laut welcher Staatsangehörige bestimmter Länder bei Ehegattennachzug und Familienzusammenführung bereits vor ihrer Einreise und ihrem Antrag auf Visa im Herkunftsland Kenntnisse der deutschen Sprache auf dem Niveau A1 vorweisen müssen. Die Konsequenzen einer solchen Regelung sind für viele Paare und Familien dramatisch und reichen von finanzieller Verschuldung oft der ganzen Familie bis zu ihrer Trennung für längere Zeit oder sogar zu ihrem Zerfall. Bei dieser Regelung wird das Interesse des Staates an dem Migrationsphänomen demonstriert, in dem vor allem ökonomisch starke, gebildete MigrantInnen und leistungsfähige Menschen bevorzugt werden. Dies wird vom österreichischen Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres auch so gesehen, indem Menschen nicht länger nach ihrer Staatsangehörigkeit, Sprache oder Religion beurteilt werden sollen, sondern nach ihrer zu erbringenden Leistung und Selbsterhaltungsfähigkeit in Österreich (vgl. BMEIA 2016: o.S.). Was wir aber in den aktuellen und verschärften Gesetzen beobachten können, ist,

dass MigrantInnen sowohl nach ihrer Staatsbürgerschaft als auch nach ihrer potentiellen Leistung beurteilt und in sogenannte gewünschte und ungewünschte MigrantInnen eingeteilt werden. Ob eine solche Differenzierung von MigrantInnen zu einer „gesteuerten und gelungenen Integration“ führen kann, bleibt fraglich.

Der dritte Mechanismus, den ich anhand der theoretischen Erkenntnisse definiert habe, bezieht sich auf die sprachliche Ebene und die mögliche Diskriminierung bestimmter Gruppen von MigrantInnen aufgrund ihrer Muttersprache bzw. ihrer Kenntnisse des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache (vgl. Kapitel 4.3.3). Obwohl wir heute in einem Zeitalter der Globalisierung, Hybridität und Mehrsprachigkeit leben, ist das Handeln der staatlichen Strukturen und Institutionen noch immer monokulturell und monolingual geprägt und ausgerichtet. Dabei kommt der Stellung der Amtssprache eine zentrale Rolle zu, deren Beherrschung den restlichen Qualifikationen der MigrantInnen überlegen ist und zum entscheidendsten Kriterium und zum Maßstab einer „erfolgreichen Integration“ gemacht wurde. Mithilfe des ersten Key Incident wurde dies exemplarisch veranschaulicht, und zwar dass es dabei zu einer Vereinfachung, Verallgemeinerung und Reduktion der Alltagswirklichkeit der MigrantInnen kommt. Die folgende Aussage des BAMF deutet auf eine solche Vereinfachung und Pauschalisierung hin, indem von einer Bundesinstitution versichert wird, dass sich die MigrantInnen mit Sprachkenntnissen auf einem bestimmten Niveau in ihrem Alltagsleben leichter tun:

„Im Sprachkurs erlernen die Teilnehmenden die deutsche Sprache bis zum Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Hierdurch können sie sich im Alltag zurechtfinden und selbst verständigen“ (BAMF 2016: o.S).

Wie sich aber durch die Analyse einiger Sequenzen aus dem Dokumentarfilm herausstellt, hat die Mehrheit der Kursteilnehmenden bereits gute Kenntnisse der deutschen Sprache, zumindest auf solchem Niveau, dass sie in ihrem Alltag selbstständig handeln und unterschiedliche Situationen bewältigen können (vgl. Kapitel 7.2.3 und 7.2.4). Deshalb stellt sich meiner Meinung nach bei dem festgelegten Ziel des BAMF die Frage, inwieweit die Deutsch-Integrationskurse diese komplexe und langfristige Aufgabe des Spracherwerbs und der individuellen „Integration“ der MigrantInnen steuern und fördern können.

Diese Überlegungen stehen im Zusammenhang mit meiner zweiten Fragestellung und aufgestellten Hypothese der Nachteile, die das Ziel hatte zu analysieren, inwieweit eine „Integration“(-spolitik), die durch verpflichtende Maßnahmen, Zwangsverordnungen und im Falle einer Nichterfüllung durch Sanktionen gekennzeichnet ist, längerfristig oder überhaupt erfolgreich sein kann.

Diese sehr komplexe Fragestellung als auch die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit habe ich versucht, in Kapitel 6 und 7 mithilfe der Filmanalyse und der Key Incident Analyse als analytisches Hilfsmittel für die Untersuchung des Dokumentarfilms „Werden Sie Deutscher“, anzugehen. Anhand der vier ausgearbeiteten „Schlüsselereignisse“ oder Key Incidents wurden einige Aspekte der Realität der Deutsch-Integrationskurse exemplifiziert, in Verbindung gebracht und anschließend im Zusammenhang mit dem Konzept der institutionellen Diskriminierung interpretierend beschrieben.

Der erste Key Incident zeigt die produzierte Diskrepanz zwischen der Realität dieser Kurse und dem Alltagsleben der KursteilnehmerInnen, die vor allem durch die in den Kursen stattfindende Infantilisierung, Essentialisierung, Entindividualisierung, Kollektivierung, Stereotypisierungen und Positionierung erfolgt. Mittels dieser oft infantilisierenden Behandlung und der Forderung von Kultur- und Spracherziehung wird eine gewisse künstliche Realität geschaffen, in der die KursteilnehmerInnen durch defizitäre Zuschreibung bestimmte Inhalte und Handlungen erlernen müssen, die angeblich für das Sich-Zurechtfinden in ihrem Alltag in Deutschland unumgänglich sind und als Garantie für eine erfolgreiche „Integration“ angesehen werden.

Sehr eng in Verbindung mit diesem Key Incident steht auch der zweite Incident, mit dessen Hilfe Phänomene und Aspekte aus „Werden Sie Deutscher“ analysiert werden, die zur Produktion von Fremdheitszuschreibungen direkt oder indirekt beitragen. Dabei werden die KursteilnehmerInnen in die Rolle der „Anderen“ versetzt, die sich bestimmte Regeln und Verhaltensweisen des „Wir“ im institutionellen Rahmen aneignen sollen. Dies geschieht oft im Rahmen des Orientierungskurses durch Handlungen oder Aufgabenstellungen, die in sich Mechanismen und Formen institutioneller Diskriminierung beinhalten.

Mit dem dritten Key Incident wurden Ereignisse identifiziert, die für die Reduktion der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen durch Entindividualisierung auf Bedürfnisse und Erwartungen des Staates und seiner Institutionen als maßgebend betrachtet werden. Ohne auf die individuelle (Mehr-)Sprachigkeit der Lernenden, ihre Lernvoraussetzungen, -biographie, und -motivation Rücksicht zu nehmen, werden Rahmencurricula herausgearbeitet, die anhand bestimmter Handlungsfelder und Lerninhalte die Sprachaneignung dieser Menschen bestimmen sollen. Dass diese in diversen Dokumenten festgesetzten Zielsetzungen der Kurse stärker auf die Bedürfnisse und Erwartungen des Staates und seiner Institutionen ausgerichtet sind als auf die der Lernenden, sollte durch diesen Key Incident und anhand bestimmter Sequenzen aus dem Film veranschaulicht werden.

Der letzte Key Incident beschreibt einen der zentralen Kritikpunkte an den Deutsch-Integrationskursen, und zwar deren Zwangscharakter und die daraus resultierende direkte und indirekte Diskriminierung durch Ungleichbehandlung Gleicher und Gleichbehandlung Ungleicher.

Ich möchte an dieser Stelle noch betonen, dass es sich jeweils um meine subjektive Interpretation handelt, die auf der Reflexion der theoretischen Erkenntnisse beruht, und dass ich nicht zum Ziel hatte, bestimmte Sachverhalte zu beweisen. Ich nehme zur Kenntnis, dass die in „Werden Sie Deutscher“ gezeigten Situationen und Aspekte individuellen Charakters sind und sich auf diese bestimmte Dokumentation der Situationen innerhalb dieses einen Kurses beziehen und keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Der Film wurde gedreht, um bestimmte Aspekte und Strategien der unterschiedlichen Akteure zu fokussieren und einen Einblick in den Klassenraum eines Deutsch-Integrationskurses auch der breiten Öffentlichkeit anzubieten. Der Film wirft auch die Frage auf, was eigentlich die deutsche Kultur ist und wer sie definiert. Ob das ideale Bild, das von Deutschland in diesem Klassenraum vermittelt wird, auch mit der Lebenswirklichkeit der Kursteilnehmenden übereinstimmt, bleibt den ZuschauerInnen zur Beurteilung überlassen.

Was den Geltungsbereich und die Reichweite dieser Untersuchung betrifft, so geht es primär um eine explorative und empirisch-interpretative Studie, die neben der zentralen Fragestellung auch zum Ziel hatte, festzustellen, ob und inwieweit sich die politischen

Systeme der beiden Länder hinsichtlich der sprachpolitischen Verordnungen für MigrantInnen ähnlich sind und inwieweit Forschungsergebnisse aus Deutschland auf Österreich übertragbar und für die österreichischen Verhältnisse aussagekräftig sind. Eine Auseinandersetzung mit diesen Aspekten fand vor allem in Kapitel 3.3 und 3.4 statt. Die ausgearbeiteten Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen den beiden wesentlichen Regelungen der beiden Länder, der IV und der IntV wurden im empirischen Teil, vor allem im Untersuchungs- und Auswertungskapitel, berücksichtigt und interpretiert. Obwohl die Gesetze, das Rahmencurriculum und die Gestaltung der Kurse länderspezifisch sind und es in manchen Bereichen wesentliche Unterschiede gibt (vgl. die Teilnahmepflicht bzw. Teilnahmeberechtigung an den Deutsch-Integrationskursen in Deutschland), bin ich bei der Filmanalyse und der anschließenden Interpretation des Datenmaterials von der Übertragung der Forschungsergebnisse auf beide Länder ausgegangen. Die drei Mechanismen der möglichen Benachteiligung nach Staatsbürgerschaft und Sprache, Entrechtung und soziale Konsequenzen sind in beiden gesetzlichen Bestimmungen, sowohl in Deutschland als auch in Österreich, zu finden.

Darüberhinaus wäre weiterführende reflexive und diskriminierungs- und rassismuskritische Arbeit mit den Konsequenzen solcher gesetzlichen sprachpolitischen Regelungen als auch des pädagogischen Handelns in den betroffenen Institutionen wünschenswert. Zur Diskussion und weiteren Forschung steht auch der Aspekt der Trennung zwischen pädagogischem Handeln und seinen politischen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Kalpaka 2009: 25).

Somit zeigt diese Arbeit an vielen Stellen weitere Möglichkeiten der Beschäftigung und Vertiefung der angesprochenen und hoch komplexen Themen, die in der heutigen Migrationsgesellschaft immer präsenter werden. Dabei möchte ich festhalten, dass die Themen und Inhalte von „Werden Sie Deutscher“ in ganz unterschiedlichen Dimensionen empirisch zu bearbeiten sind und eine breite Skala an Forschungspotenzial anbieten.

9. Bibliographie

BARKOWSKI, Hans (2008): *Integration und Sprache(n). Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaften durch Angebote zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Immigrant/inn/en*. In: KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration*. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag. S. 13-28.

BEYER, Britt (2013): *Werden Sie Deutscher*. Dokumentarfilm. Oktoberfilm Goldstein Binnerer GbR.

BOEHM, Andreas (1994): *Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden*. In: BOEHM, Andreas; MENGEL, Andreas; MUHR, Thomas (Hrsg.): *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz : UVK Univ.-Verl. Konstanz, 1994 (Schriften zur Informationswissenschaft 14). S. 121-140.

BOMMES, Michael (2006): *Integration durch Sprache als politisches Konzept*. In: DAVY, Ulrike; WEBER, Albrecht (Hg.): *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*. Bielefeld. S. 59-86.

BRECKNER, Roswitha (2003): *Körper im Bild. Eine methodische Analyse am Beispiel einer Fotografie von Helmut Newton*. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1. S. 33-66.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles V. (1967): *Black Power. The Politics of Liberation*. New York.

CHARMAZ, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London.

DIRIM, İnci (2016): *Sprachverhältnisse*. In: MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim 2016. S. 311-325.

DOROSTKAR, Niku (2014): *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen. Online verfügbar unter <http://www.univie.ac.at/sprachigkeit/lingualismus.pdf>; Stand 22.09.2016.

EHLICH, Konrad; MONTANARI, Elkte (2007): *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an IntegrationskursenDaZ*. InDaZ im Rahmen des Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse. München. Online verfügbar unter http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/InDaZ_Recherche.pdf; Stand 21.10.2016.

EHLICH, Konrad; BREDEL, Ursula; REICH, Hans H. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung Band 29/II. Berlin: BMBF.

Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_2.pdf;
Stand 25.11.2016.

EHLICH, Konrad (2012): *Sprach(-en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. In: ERFURT, Jürgen; LEICHSERING, Tatjana; STREB, Reseda (Hgg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 83, S. 21-37.

EHRENSPECK, Yvonne; LENZEN, Dieter (2003): *Sozialwissenschaftliche Filmanalyse – Ein Werkstattbericht*. In: EHRENSPECK, Yvonne; SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Ein Handbuch. Opladen. S. 439-450.

ERICKSON, Frederick (1977): *Some approaches to inquiry in school-community ethnography*. In: *Anthropology and Education. Quarterly* 8, Vol. 3. S. 58-69.

ERMERT, Sophia (2016): *(Nicht-)Thematisierung von Diskriminierungskritik. Wunsch nach Diskriminierungskritik*. In: AG Lehre Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*. Berlin. S. 3-9. Online verfügbar unter <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik>; Stand 26.11.2016.

ESSER, Hartmut (2006): *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verlag.

FAULSTICH, Werner (2002): *Grundkurs Filmanalyse*. München.

FEAGIN, Joe R.; FEAGIN, Booher (1986): *Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism*.

FERNAU, Sidonie (2014): *Ehegattennachzug und A1-Sprachtest: (K)ein Recht auf Familienleben und freie Partner_innenwahl für alle?* In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), Dossier: Citizenship und Demokratie; Arbeit Antidiskriminierung. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2014/11/18/ehgattennachzug-und-a1-sprachtest-kein-recht-auf-familienleben-und-freie>; Stand 22.09.2016.

FORMANEK, Nina; GERSTMANN, Katja (2011): *Inszenierte Grenzen. Klonen, Geschlecht und Begehren in Science Fiction Filmen – soziologische Filmanalysen*. Masterarbeit der Universität Wien.

FOUCAULT, Michel (1978): *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin.

FREUNDORFER, Iris (2013): *Die Rolle von SprachtrainerInnen in Deutsch-Integrationskursen*. Diplomarbeit. Universität Wien.

FRITZ, Thomas; FAISTAUER, Renate (2008): *Prinzipien eines Sprachunterrichts*. In: BOGENREITER-FEIGL, Elisabeth (Hrsg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. VÖV-Edition Sprachen 2. Wien. S. 125-134.

GATT, Sabine (2013): *Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprache)*. In: MECHERIL, Paul; THOMAS-OLALDE, Oscar (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden. S. 161-174.

GOGOLIN, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.

GOGOLIN, Ingrid (1997): *Einführung in die Fallstudie „Großstadt-Grundschule“*. Zum theoretischen Rahmen, Fragestellungen und Methode des Forschungsprojekts. In: GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula (Hrsg.): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster. S. 1-46.

GOGOLIN, Ingrid; KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2012): *Sprachenvielfalt – Fakten und Kontroversen*. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. 5. Jg. (2012) Heft 2: *Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Bad Heilbrunn. S. 7-19.

GOMOLLA, Mechtild (2016): *Diskriminierung*. In: MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim 2016. S. 73-89.

GOMOLLA, Mechtild; RADTKE, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden.

GRIERSON, John (1998): *Grundsätze des Dokumentarfilms*. In: HOHENBERGER, Eva (Hg.): *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms*. Vorwerk 8, Berlin. S. 100-113.

HA, Kien Nghi (2008): *Zertifikat Deutsch. Integrationskurse als koloniale Praxis*. In: Hinterland Magazin. Schwerpunkt: Integration, 26-31. Online verfügbar unter <http://www.hinterland-magazin.de/pdf/08-26.pdf>; Stand 19.03.2016.

HICKETHIER, Knut (1996): *Film- und Fernsehanalyse*. 2. überarb. Auf. Stuttgart.

HOFER, Michael (2015): *Integration, das sind die Anderen: Positionierungen im Integrationsdiskurs*. Masterarbeit. Universität Wien.

JAKOBSON, Roman (1992): *Semiotik. Ausgewählte Texte 1919-1982*. Frankfurt a. M. S. 481-491.

KALPAKA, Annita (2009): *Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren*. In: MELTER, Claus; MECHERIL, Paul (Hg.): *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie- und forschung*. Schwalbach, S. 25-40.

KARAKAYAL, Serhat (2007): *Ambivalente Integration*. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Dossier: Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand, November 2007. Online verfügbar unter www.migration-boell.de/web/integration/47_1366.asp; Stand 19.03.2016.

KALOIANOV, Radostin (2014): *Kritik und Migration*. Unrast Verlag.

KOEBNER, Thomas (1990): *Autorenfilme. Elf Werkanalysen*. Münster.

KORTE, Helmut (1999): *Einführung in die systematische Filmanalyse*. Ein Arbeitsbuch. Berlin.

KROON, Sjaak; STURM J (2002): 'Key Incident Analyse' und 'internationale Triangulierung' als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. In: KAMMLER, Clemens/KNAPP, Werner (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (Diskussionsforum Deutsch; No. 5). Hohengehren. S. 96-114.

KRUMM, Hans-Jürgen (2011): *Stellungnahme im Rahmen des Begutachtungsverfahrens*. Online verfügbar unter <https://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/Stellungnahme%20KR%20zur%20NAGNov%202011.pdf>; Stand 19.03.2016.

MARTEN, Gesa (2007): *Film Editing - Dramatizing Life!* In: Schnitt - Das Filmmagazin, Heft 48, April 2007, S. 14-17.

MAYRING, Philipp. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

MECHERIL, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim.

MECHERIL, Paul; RIGELSKY, Bernhard (2007): *Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik*. In: RIEGEL, Christine; GEISEN, Thomas (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. S. 61-80.

MECHERIL, Paul (2011): *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv*. In: bpb. Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 43/2011). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all>; Stand: 19.03.2016.

NORTON, Bonny (2000): *Identity and language learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow.

PLUTZAR, Verena (2010): *Sprache als "Schlüssel" zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration*. In: LANGTHALER, Herbert (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck. S. 121-140.

PÖSCHL, Magdalena (2012): *Die österreichische „Integrationsvereinbarung“ – Rechtswissenschaftliche Einordnung und Beurteilung*. In: ZAR (Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik), 3/2012. S. 60-65.

ROHSMANN, Katarina (2003): *Die "Integrationsvereinbarung" der Fremdengesetznovelle 2002: Integrationsförderung durch Sprach(kurs)zwang?* Diplomarbeit, Wien.

ROMMELSPACHER, Birgit (2009): *Was ist eigentlich Rassismus?* In: MELTER, Claus; MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. S. 25-38.

SCHECK, Raimund (2003): *Sprache und Integration: eine Untersuchung der Integrationsvereinbarung auf ihre Tauglichkeit zur Integration*. Diplomarbeit, Wien.

SCHRÖDER, Christoph (2007): *Integration und Sprache*. In: bpb. Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 22-23/2007). Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/30449/integration-und-sprache?p=all>; Stand 19.03.2016.

VAN AVERMAET, Piet (2009): *Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship*. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Eds.), *Discourses on Language and Integration* (Vol. 33). S. 15–44.

VOLF, Patrik/ BAUBÖCK, Rainer (2001): *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Klagenfurt: Drava.

ZIMMER, Veronika (2013): *Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung*. Zweitveröffentlichung online verfügbar: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf>; Stand 10.12.2016.

ZIMMERMANN, Laura-Johanne (2012): *Sozialpolitischer Dokumentarfilm und die Konstitution von Öffentlichkeit. Neue Potenziale durch den Medien- und Strukturwandel?* Hamburg.

WULFF, Hans J. (2011): *Filmanalyse*. In: BERGMANN, Joerg; AYAß, Ruth (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Mannheim. S. 220- 244.

WUSS, Peter (1993): *Filmanalyse und Psychologie. Strukturen des Films im Wahrnehmungsprozess*. Berlin.

Online-Quellen:

BMI (2016a): Niederlassung und Aufenthalt: Integrationsvereinbarung. http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Niederlassung/start.aspx#t_Integrationsvereinbarung; Stand: 22.09.2016.

BMI (2016b): Staatsbürgerschaftswesen. Verleihung der Staatsbürgerschaft im besonderen Interesse der Republik gem. § 10 Abs. 6 StbG. http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Staatsbuergerschaft/verleihung/start.aspx; Stand: 22.09.2016.

BMI (2011): Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsvereinbarungs-Verordnung (IV-V). <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468>; Stand: 22.09.2016.

NAG (2016): Gesamte Rechtsvorschrift für Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG). <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242>; Stand: 14.09.2016.

NAP-Bericht (2016): Nationaler Aktionsplan für Integration. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/Bericht_zum_Nationalen_Aktionsplan.pdf; Stand: 14.09.2016.

MIPEX (2015): Migrant International Policy Index. <http://www.mipex.eu/countries>; Stand: 14.09.2016.

BMI (2004a): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile; Stand: 22.09.2016.

BMI (2004b): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet - (Aufenthaltsgesetz – AufenthG). http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/aufenthg_2004/gesamt.pdf; Stand: 22.09.2016.

BMI (2004c): Die Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV). <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/intv/gesamt.pdf>; Stand: 22.09.2016.

BAMF (2013): Das Integrationspanel. Langfristige Integrationsverläufe von ehemaligen Teilnehmenden an Integrationskursen.

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp52-abschluss-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile; Stand 22.09.2016.

BAMF (2015): Integrationskurse.

<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>; Stand 22.09.2016.

BAMF (2016a): Der Integrationskurs.

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/grafische-uebersicht-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile; Stand: 15.09.2016.

BAMF (2016b): Glossar – Integration.

<https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/function/glossar.html?lv3=1504494>; Stand 22.09.2016.

BAMF (2016c): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2016.

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016-halbjahr1-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile; Stand 06.11.2016.

APA OTS (2011): Fekter: Deutsch vor Zuwanderung ist wesentliche Maßnahme zur Integration.

http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20110222_OTS0176/fekter-deutsch-vor-zuwanderung-ist-wesentliche-massnahme-zur-integration; Stand 22.09.2016.

ADS (2014): Leitfaden. Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Leitfaden-Diskriminierung-Hochschule-20130916.pdf;jsessionid=2577C2EEE5733DF36CC404EBA4719738.2_cid340?__blob=publicationFile&v=1; Stand 30.11.2016.

BMEAI (2016a): Integration in Österreich. <https://www.bmeia.gv.at/integration/>; Stand 22.09.2016.

BMEAI (2016b): Expertenrat. <https://www.bmeia.gv.at/integration/expertenrat/>; Stand 22.09.2016.

BMEAI (2016c): Integrationsbericht 2106. Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich – Wo stehen wir heute?

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf; Stand 30.10.2016.

ÖIF (2016a): Was ist die Integrationsvereinbarung. Österreichischer Integrationsfonds. <http://www.integrationsfonds.at/themen/sprache/integrationsvereinbarung/was-ist-die-integrationsvereinbarung/>; Stand 22.09.2016.

ÖIF (2015): Statistisches Jahrbuch “migration&integration 2015“. <http://www.integrationsfonds.at/themen/publikationen/zahlen-fakten/statistisches-jahrbuch-2015/>; Stand 22.09.2016.

Rahmencurriculum (2008): Das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version5.pdf; Stand 22.09.2016.

Rahmencurriculum (2006): Rahmencurriculum. Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. MA 17. <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>; Stand 29.10.2016.

Menschenrechtscharta (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>; Stand 22.09.2016.

BMI/Rambøll Management (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotentiale bei der Umsetzung der Integrationskurse. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstige/abschlussbericht-evaluation.pdf?__blob=publicationFile; Stand 21.09.2016.

Statistik Austria (2016): Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html; Stand 22.09.2016.

TAZ.DE (2015): Augen zu, Ohren zu. <http://www.taz.de/!5210596/>; Stand 22.09.2016.

LAMI (2016): Language Tests for access, integration and citizenship: an outline for policy makers. <http://www.cvcl.it/MC-API/Risorse/StreamRisorsa.aspx?guid=13636d55-1e07-41be-bf86-513b7581ebbf>; Stand 15.09.2016.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften (2008): „Haben Sie noch eine Idee?“ Erfahrungen mit der Verschärfung beim Ehegattennachzug. http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/broschuere_ehegattennachzug.pdf; Stand 22.09.2016.

Mediendienst Integration (2013): NSU-Untersuchungsausschuss: Kein Konsensus bei strukturellem Rassismus. <https://mediendienst-integration.de/artikel/laut-bericht-ist-struktureller-rassismus-kein-problem.html>; Stand 22.09.2016.

Flüchtlingsrat Berlin (2016): Presseerklärung zu den Zuwanderungsgesetzverhandlungen am 30.04.2014. http://www.fluechtlingsrat-berlin.de/print_pe2.php?post_id=490; Stand 22.09.2016.

NIP (2007): Der Nationale Integrationsplan. [https://mifkjf.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Integration/Nationaler Integrationsplan 2007 NIP .pdf](https://mifkjf.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Integration/Nationaler_Integrationsplan_2007_NIP_.pdf); Stand 22.09.2016.

The Macpherson Report (1999): The Stephen Lawrence Inquiry. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf; Stand 22.09.2016.

GERS (2016): Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>; Stand 22.09.2016.

Standard.at (2012): Kurz will weniger Promi-Staatsbürgerschaften. <http://derstandard.at/1350260051375/Regeln-fuer-Promi-Staatsbuergerschaften-sollen-verschaerft-werden>; Stand 22.09.2016.

Oktoberfilm (2013): Werden Sie Deutscher. <http://oktoberfilm.de/oktoberfilm-werden-sie-deutscher/>; Stand 22.09.2016.

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/99/Seite.991065.htm>; Stand 22.09.2016.

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/12/Seite.120500.html>; Stand 22.09.2016.

<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/TeilnahmeKosten/Deutsche/deutsche-node.html>; Stand 22.09.2016.

www.sprachenrechte.at; Stand 22.09.2016.

10. Abstract

Diese Masterarbeit befasst sich mit den strukturellen Bedingungen, Gesetzen und sprachenpolitischen Regelungen der beiden Länder Österreich und Deutschland im Zusammenhang mit den verpflichtenden Deutsch-Integrationskursen. Anhand der theoretischen und diskriminierungskritischen Auseinandersetzung mit den sprachenpolitischen Instrumenten der beiden Länder und der Analyse des Konzepts der institutionellen Diskriminierung wird mithilfe der empirisch-interpretativen Analyse des Dokumentarfilms „Werden Sie Deutscher“ die folgende Forschungsfrage beantwortet: „Inwiefern stellen die verpflichtenden Deutschkurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung bzw. der Integrationskursverordnung eine institutionelle Diskriminierung dar?“

Die im empirischen Teil der Arbeit ausgearbeiteten vier Key Incidents exemplifizieren die wesentlichen Aspekte der Realität der Deutsch-Integrationskurse und weisen auf die aus den gesetzlichen Regelungen resultierenden Mechanismen der institutionellen Diskriminierung und Ungleichbehandlung bestimmter Gruppen von MigrantInnen hin.

Diese gewählten Überlegungen und Beispiele aus der Empirie sollen zeigen, dass Diskriminierungen und herrschaftsdominante Praktiken nicht nur abstrakt in bestimmten gesetzlich-administrativen Regelungen zu finden sind, sondern dass sie sich ganz konkret und sichtbar auf unterschiedlichen Ebenen des politischen, rechtlichen, sozialen und gesellschaftlichen Raumes durchziehen, sich bestätigen und reproduzieren.

Key words: Integration, Integrationsdispositiv, Deutsch-Integrationskurse, Integrationsvereinbarung, Integrationskursverordnung, institutionelle Diskriminierung, Ausgrenzung, Ungleichbehandlung und die Key Incident Analyse.