



universität
wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Alternatives Handlungsmodell für einen
antihegemonialen Unterricht im Fach „Deutsch als
Zweitsprache“

verfasst von / submitted by

Julia Schreiner, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Eidesstattliche Erklärung

- . Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.
- .
- . Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, 22.05.2019

.....

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Theoretischer Hintergrund	8
2.1 Migrationspädagogisches Anliegen	8
2.2 Postkoloniale Perspektiven	10
2.3 Begrifflichkeiten und Perspektiven.....	16
2.3.1 Migrationsdiskurse	16
2.3.2 Migrationsandere	17
2.3.3 Migrationsgesellschaft.....	17
2.3.4 Zugehörigkeitsordnungen	18
2.3.5. Konstruktion der ‚Anderen‘	23
2.3.6 Hegemonie	27
3. Die Reproduktion hegemonialer Verhältnisse durch staatliche und pädagogische Institutionen.....	31
3.1 Rechtliche Grundlagen der aktuellen Integrationspraxis	31
3.2 Kritische Betrachtung der Integrationsvereinbarung	33
3.3 Die Rolle der pädagogischen Einrichtungen zur Stabilisierung hegemonialer Verhältnisse	40
4. Alternatives Handlungsmodell für einen antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht	46
4.1 Einleitende Überlegungen.....	46
4.2 Prinzipien für einen antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“- Unterricht.....	47
4.2.1 Antihegemoniale Bildungsprozesse	47
4.2.2 Politische Bildung	50
4.2.3 Inhärente Handlungsprinzipien für Lehrende	54
4.2.4 Sprachliche Ermächtigung nach maiz.....	57
4.3 Didaktische Prinzipien des Alternativmodells	59
4.4 Methodische Ansätze für den diskursiven Landeskundeunterricht...	66
5. Schluss	73
6. Literaturverzeichnis	82

1. Einleitung

Die Diskussionen um das neue Integrationsgesetz von 2017, welches zusätzliche Verschärfungen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie für Drittstaatsangehörige mit sich bringt, sind von starker Kritik geprägt. Zahlreiche ExpertInnen nehmen zum aktuellen Österreichischen Integrationsgesetz Stellung und kritisieren vor allem die gesetzliche Bestimmung von §5, Abs. 4¹, wonach in den „Deutsch als Zweitsprache“-Kursen, in denen Betroffene auf die Sprachprüfung für einen positiven Aufenthaltsstatus vorbereitet werden, aufgrund der Zusammenführung der Sprach- und Integrationsprüfung nun die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse vermittelt werden müssen.² „Deutsch als Zweitsprache“-Lehrende sollen die ‚österreichischen Werte‘ lehren und die dafür konzipierten Curricula und Lernunterlagen des dem Ministerium nahestehenden Instituts „Österreichischer Integrationsfonds“ (ÖIF) einsetzen, um die Lernenden auf das Bestehen der Prüfung vorzubereiten. Durch diese gesetzliche Vereinbarung werden die vorgeschriebenen Werte- und Orientierungskurse für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte und die Integrationskurse, beziehungsweise die Integrationsprüfung, durch den ÖIF institutionalisiert.³

Die genaue Definition der ‚Werteinhalte‘ werden weder im Integrationsgesetz noch in den Lernunterlagen ausführlicher definiert. Es ist daher nicht eindeutig, welche ‚Werte‘ genau im Sprachunterricht vermittelt werden sollen.⁴ Auf der einen Seite dienen in den Lernunterlagen die Grund- und Menschenrechte als Grundlage für eine ‚Wertevermittlung‘, in der die Menschenwürde als allgemeine Basis gilt.⁵

Auf der anderen Seite werden [...] »Werte« auch als partikuläre kulturelle Konventionen ausbuchstabiert, an die sich die »Integrationsbedürftigen« äußerlich anpassen sollen.⁶

Stojanov plädiert für eine „Werte-Bildung“, in der die subjektiven Wertvorstellungen im Dialog und in der Artikulation durch eine kritische Hinterfragung transformiert

¹ Vgl. Österreichisches Integrationsgesetz (2017), §5, Abs. 4.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> [08.02.19].

² Vgl. Stojanov (2018), S. 65.

³ Vgl. Hofer-Robinson (2018), S. 13f.

⁴ Vgl. Gasselich/O'Rourke (2018), S. 39.

⁵ Vgl. BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2016), S. 8.

⁶ Stojanov (2018), S. 66.

und zueinander entwickelt werden und sieht „ein »Einpflanzen« eines äußerlichen Wertekanons in die Köpfe der Teilnehmer_innen an Integrationskursen oder sonstigen Veranstaltungen“⁷ als äußerst kritisch. Er versteht ‚Integration‘ im Sinne einer Inklusion, in der die Einzelnen am gesellschaftlichen Leben gleichberechtigt partizipieren können und nicht in einer assimilierenden Weise, in der die Betroffenen sich passiv an die vorgeschriebenen Konventionen anzupassen haben.⁸

Auditor beschreibt in seiner Kritik an der deutschen Integrationspolitik die zunehmende Beschränkung des Integrationsauftrags auf eine pädagogische Ebene. Die ursprünglich gesellschaftliche Integrationsaufgabe wird somit zu einem Bildungsauftrag von pädagogischen Einrichtungen. Es werden einseitige Forderungen an die MigrantInnen gestellt, ohne diese in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext zu setzen.⁹ Dadurch werden die Betroffenen zu

[...] Objekten der Fremdbestimmung, ohne dass sie – oder zumindest: kaum dass sie – noch Möglichkeiten haben, ihre Identität als handelnde Subjekte für sich biographisch anschlussfähig neu bestimmen zu können.¹⁰

Hierbei lassen sich Parallelen zur österreichischen Integrationspraxis aufweisen. Das staatliche Einwirken durch die vorgeschriebene ‚Wertevermittlung‘ im Sprachunterricht macht den Integrationsprozess zu einer pädagogischen Angelegenheit, wobei die Bildungsprogramme ins Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres verschoben werden. Zudem geben die drohenden Sanktionen bei Nichterfüllung der Integrationsanforderungen den Integrationsmaßnahmen einen restriktiven und zwanghaften Charakter. Dadurch werden bestehende Machtverhältnisse beeinflusst und soziale Realitäten hergestellt.¹¹

Bei genauerer Betrachtung der vom ÖIF konzipierten Lernunterlagen werden machtvollen Formen von Othering und wirksame Strategien zur Aufrechterhaltung von hegemonialen Verhältnissen sichtbar. Durch die Verwendung dieser Lernunterlagen wird eine unvermeidliche Situation von ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ erzeugt. Die vorgeschriebenen Inhalte reproduzieren nationsbedingte

⁷ Ebd. S. 70.

⁸ Vgl. Ebd. S. 70f.

⁹ Vgl. Auditor (2003), S. 14ff.

¹⁰ Ebd. S. 19.

¹¹ Vgl. Obaro/Wolfsgruber (2018), S. 53ff.

Stereotypisierungen und Zuschreibungen, welche aus einem veralteten Verständnis von Kultur entspringen.¹²

Der Kulturbegriff lässt sich auf mehrere Weisen definieren. Altmayer beschreibt die Entwicklung des Begriffs im europäischen Raum von einem traditionellen Verständnis von Kultur, das die Bezeichnung ausschließlich in Verbindung mit ästhetischer Schöpfung bringt und einen normativen Charakter aufzeigt, bis hin zu einem abgeschlossenen und abgrenzbaren Kulturverständnis, das sich auf nationale und ethnische Gemeinschaften bezieht. Im 20. Jahrhundert diente der Begriff im europäischen Raum auch dazu, ‚Kultur‘ und ‚Zivilisation‘ aufeinander zu beziehen und sich von der ‚Barbarei‘ und dem ‚Wilden‘ abzugrenzen. Diese schwerwiegende, eurozentrische Begriffsdeutung war eine gewaltvolle Strategie, um die dominante Vormachstellung Europas zu legitimieren.¹³

Diese Art und Weise Kultur zu definieren, um die Aufrechterhaltung hegemonialer Verhältnisse zu stabilisieren, lässt sich unter anderem auch im derzeitigen Integrationsdiskurs nachweisen. Zudem wird ein Kulturbegriff aufgezeigt, der Kultur als eine homogen und national darzustellende Einheit begreift.¹⁴ Diese Darstellung erweist sich hinsichtlich der nachhaltigen Prägung der Globalisierung als unangemessen und ignorant, da sich das menschliche Handeln, Deuten und Wahrnehmen mehr und mehr an globalen und lokalen Ordnungen und nicht mehr vorrangig an nationalen Einheiten orientiert. Durch die Auswirkungen der Globalisierung, welche auch die nationale Ebene durchdringen, werden die immer schon existierenden heterogenen und vielfältigen kulturellen Zugänge verstärkt.¹⁵

Die derzeitige Integrationspraxis ist aufgrund der beschriebenen Aspekte auf vielfache Weise zu kritisieren. Insbesondere sind die kolonialistische Haltung und die paternalistische und imperialistische Ausdrucksweise, welche in den Lernunterlagen kommuniziert werden, äußerst problematisch. Durch homogenisierende und stereotypische Zuschreibungen wird den MigrantInnen unterstellt, keine eigenen Werte zu haben. Dadurch wird das hegemoniale Wissen legitimiert und es werden gesellschaftliche Hegemonieverhältnisse reproduziert.¹⁶

¹² Vgl. Ebd. S. 57ff.

¹³ Vgl. Altmayer (2004), S. 78ff.

¹⁴ Vgl. Heinemann (2018), S. 2.

¹⁵ Vgl. Altmayer (2004), S. 103ff.

¹⁶ Vgl. Fritz (2017), S. 5.

Zudem werden KursleiterInnen aufgrund der vorgeschriebene ‚Wertevermittlung‘ dazu instrumentalisiert, das ‚richtige‘ Verhalten im Unterricht zu vermitteln.¹⁷

Aus dieser kritischen Betrachtung der österreichischen Integrationspraxis entspringt das Forschungsinteresse dieser Abschlussarbeit im Fachbereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. Als Lehrende im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ stelle ich mir die Frage, mit welchen gegenhegemonialen Strategien gegen diese machtvollen ‚Wertevermittlung‘ angekämpft werden kann, um nicht zur Komplizin dieser gesetzlichen Anweisungen zu werden und dadurch selbst Mitverantwortung an der Reproduktion und Stabilisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen zu tragen.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, Entstehungsprozesse von sozialen Ordnungen und gesellschaftlichen Ungleichheiten in der Migrationsgesellschaft sichtbar zu machen. Hierbei sollen im Speziellen die Integrationsmaßnahmen in den Fokus der Betrachtung rücken und es soll auf Strategien zur Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen geachtet werden. Anschließend wird ein alternatives Handlungsmodell für einen antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht erstellt. Aus diesen Überlegungen resultiert die Forschungsfrage dieser Arbeit:

„Wie kann ein Alternativmodell zur derzeitigen Integrationspraxis in Österreich mit besonderer Berücksichtigung hegemonialer Verhältnisse realisiert werden?“

Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst die theoretische Einbettung dieser Arbeit genauer definiert werden. In Kapitel 2 „Theoretischer Hintergrund“ werden zu Beginn Ansätze der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorie erläutert, welche anschließend in Verbindung zueinander gebracht werden. Diese theoretische Einführung dient dazu, den Blickwinkel, aus dem diese Arbeit gelesen werden sollte, zu erfassen. Für ein umfassenderes Verständnis werden darauffolgend wichtige Begriffe und Perspektiven des theoretischen Feldes näher beschrieben. Hierbei ist vor allem das postkoloniale Konzept „Othering“ wesentlich, um die Herstellung von ‚Anderen‘ für die Aufrechterhaltung von hegemonialen Verhältnissen darzustellen. Im Weiteren wird auch der Begriff

¹⁷ Vgl. Obaro/Wolfsgruber (2018), S. 57.

der „Hegemonie“ genauer ausgeführt, um die machtvollen Praktiken zur Stabilisierung von Machtverhältnissen erkennen und hinterfragen zu können. Anschließend sollen in Kapitel 3 die besprochenen theoretischen Ansätze mit den Integrationsmaßnahmen verknüpft werden, um die Reproduktion hegemonialer Verhältnisse durch staatliche und pädagogische Institutionen nachzuweisen. Dabei wird zuerst detaillierter auf die Integrationsmaßnahmen eingegangen, indem die rechtlichen Bedingungen näher ausgeführt werden, um einen umfassenderen Überblick über die aktuelle Integrationspraxis zu bekommen. Daraufgehend wird die gesetzliche Integrationsvereinbarung kritisch betrachtet, insbesondere werden hierbei auf hegemoniale Strategien in den konzipierten Lernunterlagen geachtet. Nachfolgend wird die Rolle der pädagogischen Einrichtungen für die Stabilisierung von Machtverhältnissen behandelt, um das Bewusstsein des Mitwirkens von pädagogischen Institutionen an gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu erweitern.

Nachdem anhand der theoretischen Einführung bei den Integrationsmaßnahmen hegemoniale Praktiken zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Machtverhältnisse nachgewiesen werden sollen, wird in Kapitel 4 ein alternatives, antihegemoniales Handlungsmodell erstellt. Dabei dienen die ausgeführten Theorien, Konzepte und Überlegungen als Ausgangspunkt und Grundlage.

Zu Beginn führen einleitende Überlegungen in das Modell ein. Anschließend werden Prinzipien für einen antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht geschildert. Der pädagogische Rahmen für antihegemoniale Bildungsprozesse orientiert sich an den postkolonialen Ansätzen von Spivak und den Überlegungen von Mayo zur politischen Bildung, in Bezug auf Gramscis und Freires Theorien. Daraufgehend werden die für einen antihegemonialen Unterricht notwendigen Handlungsprinzipien der Lehrenden beschrieben. Dabei spielt das migrationspädagogische Konzept der „pädagogischen Reflexivität“ von Mecheril eine wesentliche Rolle, um das hegemoniale, westliche Wissen nicht unreflektiert zu reproduzieren, sondern hegemoniale Ordnungen zu problematisieren und thematisieren.¹⁸ Zudem sollen Lehrende durch eine „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ sich ihres eigenen „Nicht-Wissens“

¹⁸ Vgl. Salgado/maiz (2015), S. 140ff.

beziehungsweise „Nicht-Verstehens“ bewusst sein, dieses akzeptieren und die eigene Involviertheit in die ungleichen Machtverhältnisse erkennen.¹⁹

Eine sprachliche Ermächtigung, nach den Ansätzen des Vereins „maiz“, soll die Lernenden zu einer kritischen Hinterfragung ihrer untergeordneten Positionen innerhalb der Gesellschaft anregen und aus dieser Reflexion handlungsermächtigende Strategien entwickeln.²⁰ Anhand einer Diskursfähigkeit sollen die Lernenden Bedeutungskonstruktionen im Diskurs erkennen, ergänzen und reflektieren, um am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben partizipieren und ihre sprachlichen Handlungsmöglichkeiten erweitern zu können.²¹ Dies soll durch die didaktischen Prinzipien der diskursiven Landeskunde erzielt werden. Nachdem die Ansätze dieses kulturwissenschaftlichen Zugangs beschrieben wurden, sollen einige methodische Möglichkeiten für einen diskursiven Landeskundeunterricht veranschaulicht werden.

Das Schlusskapitel gibt einen abschließenden Überblick über die Masterarbeit, indem die einzelnen Kapitel hinsichtlich der Forschungsfrage zusammengefasst werden.

¹⁹ Vgl. Mecheril (2010c), S. 28ff.

²⁰ Vgl. Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss (2012), S. 70.

²¹ Vgl. Altmayer/Hamann/ Magosch/ Mempel/ Vondran/Zabel (2016), S. 10.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden wird der theoretische Hintergrund dieser Arbeit skizziert. Für die theoretische Verortung wird zu Beginn eine kurze Einführung in das Feld der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorie gegeben, um einen Überblick zu gewinnen. Anschließend werden die Ansätze der Migrationspädagogik in Verbindung mit postkolonialen Perspektiven, welche für diese schriftliche Arbeit eine Rolle spielen, beschrieben. Darauffolgend werden zentrale Begriffe und Konzepte näher ausgeführt.

2.1 Migrationspädagogisches Anliegen

Die Migrationspädagogik ist ein junger Ansatz, der sich mit Themen der Pädagogik und Migration auseinandersetzt und sich selbst als eine „Such-Bewegung“ beschreibt, die sich hinsichtlich ihrer theoretischen Richtung und Bearbeitung empirischer Themen kontinuierlich weiterentwickelt. Sie versteht sich daher als eine nicht abgeschlossene Praxis, die sich von anderen erziehungswissenschaftlichen Räumen abgrenzt, und sieht sich als anschließende oder erweiternde Richtung zu verwandten Ansätzen, wie zum Beispiel der interkulturellen Pädagogik, der Diversitätspädagogik oder der Menschenrechtspädagogik. Die migrationspädagogische Perspektive ist durchaus interdisziplinär. Abhängig von den zu behandelnden Themen wird sozial-, politik-, kultur-, und erziehungswissenschaftlich gearbeitet.²²

Im Rahmen der migrationspädagogischen Perspektive geht es aufgrund des Wissens um Probleme und Einseitigkeiten der Kulturperspektive nicht darum, »Kultur« und »kulturelle Identität« schlicht als Erklärung [...] zu benutzen [...], sondern zuallererst als zu erklärendes Phänomen [...] und zu analysierende Praxis. [...] »Kulturelle Differenz« ist kein bestehender und selbstverständlich existenter Unterschied, sondern vielmehr eine Praxis des Unterscheidens, auf die unter bestimmten Bedingungen Akteure[...] zurückgreifen.²³

Die migrationspädagogische Forschung geht davon aus, dass eine ausschließlich kulturelle Betrachtung des Phänomens Migration unpassend ist und fordert eine umfassendere Auseinandersetzung. Die Positionierungen und Identifizierungen von MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen müssen innerhalb eines Spannungsfeldes von politischen, administrativen, ökonomischen, kulturellen und

²² Vgl. Mecheril (2016b), S. 8ff.

²³ Mecheril (2010a), S. 19.

rechtlichen Systemen passieren. Das Phänomen der rein kulturellen Unterscheidungspraxis steht als kritisches Untersuchungsfeld im Fokus der Migrationspädagogik. Durch das Aufzeigen dieser Problematik soll eine Veränderung dieser Verhältnisse stattfinden.²⁴

Die Migrationspädagogik verweist auf die Gefahr, den Kulturbegriff als eine Zusammenführung der Grundidee eines kulturell homogenen Nationalstaates und der Vorstellung einer abgeschlossenen Kultur zu interpretieren. Aus der migrationspädagogischen Perspektive gilt es, dieses Verständnis zu dekonstruieren und gegen einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff einzutauschen. Ebenso löst sie sich von der Idee, Individuen durch kulturelle Zugehörigkeiten und voneinander abgrenzbaren Entitäten zu definieren.²⁵

Zudem kann die migrationspädagogische Vorgehensweise als eine Vorlage für eine Praxis gesehen werden, die sich darum bemüht, alternative Zugangsformen, die geringere Macht über ‚Andere‘ ausüben, zu erforschen und zu gestalten. Zunächst gilt es, innerhalb von Bildungsinstitutionen beziehungsweise pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen gesellschaftliche Ordnungen und gegebene hegemoniale Verhältnisse darzulegen und anschließend Wege für eine uneingeschränkte und hinsichtlich der Machtverhältnisse ausgeglichene Praxis zu ermöglichen.²⁶

Die Migrationspädagogik ist kurz zusammengefasst

[...] in erster Linie an zwei prinzipiellen Fragen interessiert: erstens an der Frage der nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden. Zweitens ist die Frage bedeutsam, wie Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung dieser Ordnung gegeben sind und entwickelt werden können.²⁷

Die Migrationspädagogik unterscheidet sich von anderen pädagogischen Ansätzen vor allem darin, dass sie nicht primär auf die Förderungen der Kompetenzen von MigrantInnen eingeht, sondern sich in erster Linie auf die gegebenen Machtverhältnisse in Institutionen und in Diskursen konzentriert. In dieser Auseinandersetzung sucht der migrationspädagogische Ansatz nach angemessenen Handlungsfähigkeiten, die innerhalb der Rahmenbedingungen

²⁴ Vgl. Ebd. S. 19.

²⁵ Vgl. Hormel/Jording (2016), S. 211ff.

²⁶ Vgl. Mecheril (2010a), S. 19f.

²⁷ Ebd. S. 15.

umsetzbar sind und sich nicht gänzlich mit den gegebenen Bedingungen abfinden.²⁸

Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive Migrationspädagogik zu thematisieren und nicht etwa unter der Frage, wie die Integration von Migrant/innen optimierbar sei, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen, in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse und zwar *aller*, wie auch immer ihre migrationsgesellschaftliche Position und Status sein mögen.²⁹

Auch die postkoloniale Theorie setzt sich stark mit den gegebenen gesellschaftlichen Machtverhältnissen auseinander und wirkt dadurch auf die Migrationspädagogik in vielen Hinsichten ein. Im folgenden Kapitel werden einige postkoloniale Perspektiven, insbesondere die Auseinandersetzung mit hegemonialen Verhältnissen und Ordnungsstrukturen, genauer ausgeführt.

2.2 Postkoloniale Perspektiven

Die postkoloniale Theorie ist als eine kritische Wende der Geistes- und Sozialwissenschaften zu betrachten, die sich insbesondere mit der epistemischen Gewalt der kolonialen Mächte auseinandersetzt.³⁰ „[...] [E]ine Gewalt, die direkt mit der Wissensproduktion und auch –vermittlung im Zusammenhang steht.“³¹ Dabei wird von postkolonialen Ansätzen versucht, die verdrängte und verschwiegene Vergangenheit hervorzuheben und zu thematisieren. Es gilt, die eurozentrische Geschichtsschreibung und die einhergehenden hegemonialen Verhältnisse zu problematisieren und zu verändern. Um diese Erinnerungslücke in der europäischen Geschichte aufzuarbeiten, werden Theorien und Praxen der Dekolonisierungsbewegungen mit den westlichen Ansätzen, wie zum Beispiel der Dekonstruktion oder der Kritischen Diskursanalyse, zu einer dynamischen Einheit verknüpft. Hierbei wird versucht, hegemoniale Macht- und Subjektivitätskonzepte offenzulegen.³²

Said, ein Hauptvertreter der postkolonialen Theorie, verbindet Foucaults Gedanken mit den Ideen des marxistischen Schriftstellers Gramsci, welcher sich während seiner Inhaftierung (1926-1937) intensiv mit den hegemonialen

²⁸ Vgl. Mecheril (2016b), S. 19.

²⁹ Ebd. S. 19.

³⁰ Vgl. Castro Varela (2016a), S. 152.

³¹ Ebd. S. 153.

³² Vgl. Ebd. S. 152f.

Ordnungsverhältnissen beschäftigte. Gramscis Meinung nach lassen sich Machtverhältnisse nicht nur auf Zwänge zurückführen, sondern bauen auf einem gemeinsamen Verständnis, in seinen Worten „senso comune“, und einem politischen Antrieb auf. Durch Bildung und kulturelle Gewohnheiten werden Hegemonieverhältnisse vermittelt, wodurch eine Zustimmung bei der Mehrheit der Bevölkerung erzielt werden kann.³³

In Verbindung mit dem Foucault'schen Subjektverständnis

[...] kann er [Said] nun abschätzen, in welcher Weise kulturelle Beziehungen als Medium des Orientalismus fungierten und welche Rolle westliche Wissens- und Repräsentationssysteme bei der materiellen und politischen Unterwerfung beziehungsweise Subjektivierung der nicht-westlichen Welt spielten.³⁴

Das Werk „Orientalism“ von Said, welches als grundlegend für die Entstehung der postkolonialen Theorie gilt, behandelt das spezifische Wissen der Kolonisatoren über die Kolonisierten, das gezielt für eine Beherrschung ausgenutzt wurde. Dieser Diskurs über den Orient erzeugte eine gegensätzliche Spannung zwischen Okzident und Orient, der eine Überlegenheit seitens der Kolonisatoren herstellte. Die ‚Barbarischen‘ des Orients werden den ‚Zivilisierten‘ des Okzidents gegenübergestellt. Said übernimmt für sein Werk die Ideen von Foucault über das „Wissen/Macht-Dispositiv“, welches später in dieser Arbeit noch genauer ausgeführt wird, und beschreibt daher das Wissen als ein machtvoll und beherrschendes Instrument. Anhand der kolonialen Diskursanalyse wird dargestellt, dass die Kolonisatoren das Wissen über die Kolonisierten verwendeten, um ihre Herrschaft zu halten und wie dieses Wissen eingesetzt wurde. Durch die Aberkennung des Wissens der Kolonisierten gelang es der Kolonialherrschaft, ihre Vormachtstellung zu behalten, zu legitimieren und die Bevölkerung des Orients zum Objekt der Wissenschaft herabzusetzen. Die Ansätze von Said, insbesondere das Konzept des „Othering“, welches in einem nachfolgenden Kapitel ausführlicher beschrieben wird, sind wesentlich für die kritische Migrationsforschung und –pädagogik.³⁵

Das Werk „Orientalism“ ist keine Untersuchung, die den Hauptfokus auf die Marginalisierung des Orients legt, sondern ihren Schwerpunkt auf das Aufzeigen der Konstruktion von Objekten setzt. Dabei spielt die Herstellung der ‚Anderen‘,

³³ Vgl. Castro Varela/Dhawan (2015), S. 101.

³⁴ Ebd. S. 101.

³⁵ Vgl. Ebd. S. 153ff.

der Otheringprozess, sowohl für Said als auch für die Migrationspädagogik eine wesentliche Rolle. Zusätzlich ist in den Arbeiten von Said die Darstellung der hegemonialen Vorgehensweise von zentraler Bedeutung. Damit Europa seine koloniale Herrschaft legitimieren und aufrechterhalten konnte, stellten die EuropäerInnen die ‚Anderen‘ als andersartig und unterworfen dar, während sie sich selbst als überlegen und souverän definierten. In diesem Kontext lässt sich das Beispiel des Einmarsches in Ägypten von Bonaparte und seinem Heer anführen. Bonaparte beschäftigte bei seinen Feldzügen über 100 Wissenschaftler verschiedener Richtungen, welche ihn begleiteten, um das Land Ägypten und die Lebensweisen der Bevölkerung ausführlich zu beschreiben. Bis heute wirken diese erzeugten Bilder in den Köpfen der EuropäerInnen nach und dadurch wird die Vormachtstellung Europas über einstige Kolonien kontinuierlich gerechtfertigt. Der Glaube, dass es die Aufgabe der europäischen Gesellschaft sei, die restliche Welt zu zivilisieren, war eine geeignete Taktik, um den Expansionsdrang und die Bereicherung an Fremdterritorien zu begründen. Die Herstellung der differenten ‚Anderen‘ wurde Schritt für Schritt verdeckt, damit die machtvolle Unterscheidung als natürlich angesehen und die gewaltvolle Kolonialgeschichte unsichtbar gemacht wurde.³⁶

Die Macht der Konstruktionen ist, Said folgend, Effekt einer realen, materiellen Herrschaft des Westens über den Orient – ein Prozess, der schließlich nicht nur dazu führte, dass die Kultur des Orients als Abweichung und minderwertig gegenüber den Okzident erachtet wurde, sondern auch den Grund dafür stellt, dass der Orient bis zum heutigen Tage als monolithisch und ohne Geschichte erscheint.³⁷

Spivak stellt den Ansätzen von Said die Dekonstruktion als theoretisches Instrument gegenüber. Durch die Dekonstruktion werden kritische Interventionen, sowohl in der kolonialen Geschichte als auch in der aktuellen Weltgeschichte, möglich. Ihr Ziel ist es, die Hegemonieverhältnisse von innen her durchgreifend zu hinterfragen und aufzubrechen. Dabei sollte das Augenmerk auf die versteckten Taktiken, welche die Diskursmacht aufrechterhalten, gerichtet werden.³⁸

Der Kampf gegen bestehenden Herrschaftsverhältnisse stehe immer in der Gefahr, die Normen und Werte des kolonialen Diskurses zu verstärken, indem sich Teile von diesem in die Gegendiskurse einschreiben. [...] Dies veranschaulicht, dass die bloße Umkehrung eines hegemonialen Diskurses diesen nicht aufheben kann, sondern stattdessen die Argumentation repliziert, die in der dualistischen Logik gefangen bleibt.³⁹

³⁶ Vgl. Ebd. S. 154f.

³⁷ Ebd. S. 102.

³⁸ Vgl. Ebd. S. 177f.

³⁹ Ebd. S. 178.

Die epistemische Gewalt, so Spivak, ist kein reines Phänomen des Kolonialismus, sondern wird auch nach der Auflösung der Kolonialreiche für machtvollere Ordnungsverhältnisse eingesetzt. Aus den neokolonialen Hegemonieverhältnissen wird das postkoloniale Subjekt erzeugt.⁴⁰

Spivak verwendet den Begriff „Subalterne“, den sie von Gramscis Bezeichnung „classi subalterne“ übernimmt. Letzterer geht davon aus, dass die subalterne Gruppe nicht ohne die beherrschende Gruppe existieren kann. Sie können daher durch ihre auffallende Differenz als die Gegenposition zur Hegemonie angesehen werden. Spivak gibt mit dieser Begrifflichkeit den Menschen eine Stimme, die verschiedenartig durch Kolonialisierungen ausgebeutet und unterdrückt wurden und werden. Es handelt sich hierbei um nicht verallgemeinerbare, heterogene Subjektpositionen.⁴¹

Spivak schließt sich dem Gedanken von Gyan Prakash an, der davon ausgeht, dass Subalterne, insofern ihre Subjektpositionen von der machtvollen Gruppe konstruiert werden, niemals autonom sind.⁴²

Beeinflusst von Gramscis Ideen fordert Spivak eine demokratische Bildung, die darauf abzielt, die Handlungsfähigkeit aller BürgerInnen zu etablieren und keine Klassengesellschaft, die in Kopf- und Handarbeit geteilt wird, zu bilden. Dieser Prozess kann nur durch eine Einführung der subalternen Gruppen in eine demokratische Gewohnheit erzielt werden. Eine große Herausforderung dabei ist, dass Subalterne ihre untergeordneten Positionen als natürlich ansehen. Daher ist es ein wichtiger Bestandteil der Dekolonisierung, die Subalternität in eine krisenhafte Situation zu bringen. Jedoch muss klar sein, dass allein durch eine ökonomische Unabhängigkeit oder durch die Bekämpfung der Armut dieser Zustand nicht erreicht werden kann. Neokoloniale Verhältnisse werden dadurch weiterhin bestehen bleiben, da die Untergeordneten keine eigene Handlungsmacht entwickeln können.⁴³

In ihrer ausführlichen theoretischen Auseinandersetzung mit der Bildungsfrage kommt sie zu dem Entschluss, dass ein epistemischer Wandel nur in Verbindung mit einer supplementierenden Bildung verwirklicht werden kann. Dieser Wandel

⁴⁰ Vgl. Ebd. S. 183.

⁴¹ Vgl. Ebd. S. 185ff.

⁴² Vgl. Ebd. S. 191.

⁴³ Vgl. Ebd. S. 211f.

muss auf Seiten der Kolonisatoren und der Kolonisierten gleichwertig erfolgen, um eine „Neuordnung des Begehrens“ zu erreichen.⁴⁴

Begehren wird dabei als unter bestimmten Machtstrukturen hervorgebracht begriffen. Die Wünsche etwa nach Bildung oder Nicht-Bildung; die Wünsche, die sich auf ein ›gutes Leben‹ richten, sind weder natürlich noch universalisierbar, sie werden unter bestimmten Voraussetzungen hervorgebracht und strukturieren die Gesellschaft.⁴⁵

Die Begriffe „Supplementarität“ und „doppelte Bindung“, beziehungsweise „double bind“⁴⁶ spielen in diesem Kontext eine wesentliche Rolle. Letzterer weist auf die problematische Doppeldeutigkeit von Beziehungsstrukturen. Spivak verwendet diesen Ansatz, um aufzuzeigen, dass die humanistische Bildung, obwohl sie Chancengleichheit garantiert, gewissen Menschen dauerhaft versagt bleibt und sich daher nur auf eine privilegierte Minderheit beschränkt. Durch die supplementierende Bildung soll das Defizit der hegemonialen humanistischen Bildung kompensiert, weiterentwickelt und für die gesamte Menschheit gleichsam zugänglich gemacht werden.⁴⁷

Hegemoniale Verhältnisse können nicht nur durch einen Ausgleich von Arm und Reich aufgehoben werden, sondern sind in Verbindung mit einer ethisch-politischen Bildung der herrschenden und der untergeordneten Klassen gleichermaßen auszugleichen. Spivak spricht sich für eine Notwendigkeit einer geisteswissenschaftlichen Erziehung in digitalen Zeiten aus und verweist auf die wichtige Aufgabe des Staates in Desubalternisierungsprozessen. Hierbei greift sie erneut die Ideen von Gramsci auf und appelliert an den Staat, durch erzieherische Funktionen in die deterministische Reproduktion der Subalternität zu intervenieren. Äußerst problematisch ist die Tatsache, dass Subalternen die Teilhabe am Nationalstaat nicht zugesprochen wird und aus diesem Grund eine Zugehörigkeit als ein Privileg angesehen werden muss. Es ist die Aufgabe des Staates, dass⁴⁸

[...] hegemoniale Kämpfe immer noch innerhalb des Territoriums der Nation gewonnen werden, da keine anderen Akteur/-innen zwischen subalternen Gruppen und transnationalen Machtstrukturen vermitteln können.⁴⁹

Der Staat muss sich zum Ziel setzen, dass die subalternen Gruppen zu handlungsfähigen Mitgliedern werden, denn nur in diesem Fall kann eine

⁴⁴ Vgl. Castro Varela (2016a), S. 159.

⁴⁵ Ebd. S. 163.

⁴⁶ Ebd. S. 159.

⁴⁷ Vgl. Ebd. S. 159f.

⁴⁸ Vgl. Castro Varela/Dhawan (2015), S. 212f.

⁴⁹ Ebd. S. 213.

Demokratie entstehen, in der alle beteiligt sind.⁵⁰

Spivak sieht in der eigenen Anerkennung der Komplizenschaft eine Gelegenheit, Subalternen einen handlungsfähigen Raum zu ermöglichen. Die Bewusstwerdung der eigenen (privilegierten) Position sowohl zu erkennen als auch zu akzeptieren und dem Verlangen nach Superiorität und Vormachtstellung zu widerstehen, ist ein wichtiger Schritt, um einen epistemischen Wandel einzuleiten. Dabei ist die Bereitschaft, sich mit der unvermeidbaren Differenz anzufreunden und sich auf unvorhersehbare Situationen einzulassen, notwendig, um Subalternen offen gegenüberzutreten.⁵¹

Sich mit der Differenz des Anderen abzufinden bedeutet zu akzeptieren, dass die eigenen Bemühungen, die Strukturen zu erkennen und die Welt zu verstehen, oft nicht ausreichend sind.⁵²

In den kurzen Einführungen der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorie wird sichtbar, dass sich beide auf die gegebenen hegemonialen Verhältnisse konzentrieren und geeignete Lösungswege suchen, um diese auszugleichen. Aufgrund von Unterscheidungspraktiken und Herstellungsprozessen der ‚Anderen‘ werden Machtverhältnisse (re-)produziert und legitimiert. Hierbei kommt bei beiden Ansichten die wichtige Rolle der Bildung hervor. Da Bildung nicht für alle Menschen gleich zugänglich ist, wird es umso wichtiger, alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen und umzusetzen.

Im Weiteren soll die grundlegende Auseinandersetzung der Differenzierung und Herstellung der ‚Anderen‘, auch bekannt als das Othering-Konzept, sowie die kritische Hinterfragung von hegemonialen Verhältnissen in den Blick genommen werden.

Zuvor werden wesentliche Begriffe und Ansätze des theoretischen Feldes näher behandelt, um ein umfassendes Verständnis zu bekommen und den theoretischen Blickwinkel genauer zu erfassen.

⁵⁰ Vgl. Ebd. S. 213.

⁵¹ Vgl. Ebd. S. 217f.

⁵² Ebd. S. 218.

2.3 Begrifflichkeiten und Perspektiven

Gerade weil Migrationsphänomene gesellschaftliche und institutionelle Wirklichkeiten, sowohl mit Bezug auf funktionale wie normative Aspekte, infrage stellen, kommt den Begrifflichkeiten und Begriffen, in denen diese Wirklichkeiten beschrieben werden, eine besondere Rolle zu. Begriffe können als Bestandteile von Diskursen verstanden werden, innerhalb derer sie ihre Bedeutung und damit ihre (Wirkungs-)Macht erhalten.⁵³

Besonders zu berücksichtigen ist hierbei, dass Begriffspraktiken gesellschaftliche Wirklichkeiten erzeugen und als Werkzeuge der Wahrnehmung fungieren können. Als Instrumente eingesetzt ermöglichen sie, bestimmte Einzelheiten und Sichtweisen in den Vordergrund zu stellen und andere wiederum außer Acht zu lassen. Durch das Verwenden von Begriffen können Menschen kategorisiert, Handlungsweisen erklärt, begründet und gerechtfertigt werden und folglich Situationen legitimiert und soziale Realitäten geschaffen werden.⁵⁴

Im Folgenden werden zuerst einführende Begriffe der Migrationspädagogik beschrieben und anschließend wesentliche Begrifflichkeiten und Perspektiven für diese Arbeit wiedergegeben

2.3.1 Migrationsdiskurse

Migration ist Bestandteil von Diskursen und Gesprächsthema in Politik und Alltagswelt. Hierbei ist der Begriff „Diskurs“ insbesondere zu beachten, da die Phänomene von Grenzüberschreitungen durch Diskurse entstehen. Je nach Zugang, sei es politisch, wissenschaftlich, künstlerisch, pädagogisch oder alltagsweltlich, werden Überschreitungen von Grenzen als Flucht, Mobilität oder Migration beschrieben.⁵⁵

Ein Diskurs bringt Wissen über einen Gegenstand hervor, welcher sich durch den Diskurs erst entwickeln kann. Das bedeutet, dass diskursives Wissen soziale Realitäten erzeugt und dadurch Einfluss auf das menschliche Handeln nimmt. Durch Diskurse werden neben den Gegenständen auch Wissende geschaffen, die sich durch ihr Wissen und ihren Wissensgebrauch dementsprechend entwickeln. Daher kann man Diskurse als doppelt produktiv bezeichnen.⁵⁶

⁵³ Mecheril (2016b), S. 12.

⁵⁴ Vgl. Ebd. S. 12.

⁵⁵ Vgl. Ebd. S. 10.

⁵⁶ Vgl. Ebd. S. 11.

Nach dem Diskursbegriff von Foucault bestimmen und erzeugen Diskurse Machtverhältnisse, die sowohl einen einschränkenden und aberkennenden als auch einen bestärkenden Einfluss auf die Beteiligten haben. Macht erzeugt soziale Verhältnisse und macht Individuen zu Subjekten, die innerhalb des Diskurses differenzierte Handlungsmöglichkeiten erlangen.⁵⁷

In Migrationsdiskursen wird Wissen über ‚Andere‘ produziert und zugleich werden ‚Nicht-Andere‘ erzeugt. Daher spielen in der Migrationspädagogik Diskurse über Migration, vor allem in pädagogischen Feldern, eine wesentliche Rolle.⁵⁸

Ein weiterer Schlüsselbegriff der Migrationspädagogik ist die Bezeichnung der „Migrationsanderen“.

2.3.2 Migrationsandere

Unter „Migrationsanderen“ ist keine homogene Gruppe zu verstehen, sondern es handelt sich um Personen, die an ähnlichen Bedingungen in der Bildungs- und Lebenssituation gebunden sind.⁵⁹

Der Begriff „Migrationsandere“ ist zwar genauso pauschalisierend und festschreibend wie die Bezeichnungen ‚MigrantInnen‘ oder ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘, aber er weist darauf hin, dass es ergänzend zu den ‚MigrantInnen‘ auch ‚Nicht-MigrantInnen‘ gibt und dass diese in einer Relation zueinander stehen. Der Begriff thematisiert und problematisiert die Pauschalisierung und Festschreibung und verdeutlicht ein politisches und kulturelles Differenz- und Dominanzverhältnis. Migrationsandere bringt zum Ausdruck, dass es sich hier um Menschen handelt, die durch Prozesse und Strukturen zu den ‚Anderen‘ in der Migrationsgesellschaft gemacht werden.⁶⁰

2.3.3 Migrationsgesellschaft

In der Migrationspädagogik wird statt der Begriffe ‚Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft‘ der Begriff der „Migrationsgesellschaft“ verwendet, da

⁵⁷ Vgl. Ebd. S. 10f.

⁵⁸ Vgl. Ebd. S. 11.

⁵⁹ Vgl. Mecheril (2010a), S. 17.

⁶⁰ Vgl. Ebd. S. 17.

dieser einen umfassenderen Blick auf das Wanderungsphänomen gibt. Es werden dadurch gesellschaftliche Realitäten⁶¹

[...] wie beispielsweise die Entstehung von transnationalen Zwischenwelten und neuen und Mehrfach-Zugehörigkeiten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Erschaffung neuer Handlungsformen und Selbstverständnisse [...]⁶²

angesprochen und thematisiert. Ausschlaggebend ist hierbei, dass man diese Phänomene nicht nur als relevante Themen für die betroffenen Personen ansieht, sondern sie als allgemeine Erscheinungen anerkennt, die gesellschaftliche Kontexte und ihre Menschen verändern. Durch die Begriffe ‚Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft‘ werden also nicht alle Realitäten von Migration besprochen und die Wirklichkeit kann dadurch nur eingeschränkt wiedergegeben werden. Wie bereits erwähnt, erzeugen Begriffe soziale Realitäten und Wahrnehmungen, weshalb sie bewusst gewählt und bedacht werden sollten.⁶³

Mit dem Begriff „Migrationsgesellschaft“ werden die vielen diversen historischen Wanderungsphänomene und die damit verbundenen Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen⁶⁴, die von gesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnissen abhängig sind⁶⁵, in den Fokus gestellt.

2.3.4 Zugehörigkeitsordnungen

Es kommt zu einer Zugehörigkeit, wenn zwei oder mehrere Elemente Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen miteinander teilen, wodurch wiederum eine Distanz zu Elementen geschaffen wird, welche durch andere Merkmale gekennzeichnet sind.⁶⁶

Anhand dieser Definition können, neben materiellen Zugehörigkeiten, auch Personen qualifiziert und somit einer sozialen Zugehörigkeit zugeordnet werden. Eine soziale Zugehörigkeit gibt Auskunft über die Beziehung eines Individuums zu einer sozialen Gruppe oder nationalen und kulturellen Räumen und verdeutlicht zudem das Verhältnis der sozialen Gruppe zum einzelnen Individuum.⁶⁷

⁶¹ Vgl. Mecheril (2016b), S. 12.

⁶² Mecheril (2016b), S. 13.

⁶³ Vgl. Ebd. S. 13.

⁶⁴ Vgl. Ebd. S. 13.

⁶⁵ Vgl. Foroutan/Ikiz (2016), S. 139.

⁶⁶ Vgl. Ebd. S. 120.

⁶⁷ Vgl. Ebd. S. 120ff.

Im Hinblick auf Migration „[...] wird die Frage der Zugehörigkeit individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema.“⁶⁸ Hierbei stellt sich in der politischen und alltagsweltlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema zugleich die Frage, wie eine Nation ihre Grenzen bestimmt und wie in diesem festgelegten Rahmen Themen wie Differenz, Heterogenität und Ungleichheit behandelt werden. Die Migrationspädagogik beschäftigt sich an dieser Stelle nicht nur mit den territorialen sondern im Speziellen mit den symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit. In dieser Auseinandersetzung werden Zugehörigkeitsverhältnisse diskutiert und problematisiert. Bei Grenzüberschreitungen werden ‚InländerInnen‘ zu ‚AusländerInnen‘ und somit zu ‚Fremden‘. Um diese Identifizierungen und Positionierung aufrechtzuerhalten, werden die symbolischen Grenzen zwischen ‚Ihnen‘ und ‚Uns‘ gezogen und folglich wird eine Differenz erzeugt, welche die Zugehörigen von den Nicht-Zugehörigen abhebt.⁶⁹

Zugehörigkeitsunterschiede und Zugehörigkeitsunterscheidungen spielen eine wesentliche Rolle für die Bildung der Migrationsgesellschaft, die kontinuierlich durch politische, kulturelle, juristische und sprachliche Entscheidungen gebildet wird. Mit diesen Zugehörigkeiten und mit den einhergehenden Bedingungen und Konsequenzen befasst sich insbesondere die Migrationspädagogik. Hierbei wird der Ausdruck „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeiten verwendet, der zum einen auf die unklaren Abgrenzungen von nationalen, ethnischen und kulturellen Konzepten aufmerksam macht.⁷⁰

Zum anderen verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlasse, materiell durch Grenzanlagen und Ausweise als auch sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden. Wenn von Migrant/innen, Ausländer/innen, Pol/innen, von Migrantenkindern, Türk/innen, von Deutschen oder Brasilianer/innen und insbesondere seit 2001 von Muslim/innen die Rede ist, dann – so die migrationspädagogische Annahme – ist in der Regel nicht allein von ›Kultur‹, ›Religion‹, ›Ethnizität‹, (›Rasse‹) oder ›Nation‹ die Rede, sondern es wird ein diffuses und mehrwertiges Zugehörigkeitsregister gezogen.⁷¹

Der Begriff verweist, wie bereits erwähnt, auf diese oft diffusen Einteilungen und möchte zudem bewusstmachen, dass die Zugehörigkeitsordnungen von einer unbestimmten, ungenauen und mehrwertigen ‚Wir-Einheit‘ gebildet werden.⁷²

⁶⁸ Castro Varela/Mecheril (2010a), S. 35.

⁶⁹ Vgl. Ebd. S. 35f.

⁷⁰ Vgl. Mecheril (2010a), S. 13.

⁷¹ Mecheril (2016b), S. 15f.

⁷² Vgl. Ebd. S. 16.

Ein Anliegen der Migrationspädagogik ist es, die Beziehung von Migration und Pädagogik hinsichtlich der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit zu beleuchten und daher treten Differenzlinien, wie zum Beispiel Sexualität, Gender oder Sozialstatus in den Hintergrund, beziehungsweise werden nur im Einzelnen in den Vordergrund gestellt.⁷³

In diesem Kontext stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen Menschen als fraglos zugehörig beschrieben werden. Aus der migrationspädagogischen Perspektive werden drei Bedingungen genannt, und zwar die symbolische Mitgliedschaft, die habituelle Wirksamkeit und die biographische Verbundenheit, um unumstritten dazugehörig zu sein.⁷⁴

Für eine symbolische Mitgliedschaft in einem natio-ethno-kulturellen Kontext müssen Menschen, abgesehen von ihrer eigenen Erkennung als Mitglied, zudem von bedeutsamen Zugehörigen anerkannt werden. Dafür sollte man zuerst einmal so sein wie die anderen Mitglieder dieser Gruppe. Diese Bedingung wird durch eine formelle Zugehörigkeit, also eine österreichische Staatsbürgerschaft, erreicht. Zusätzlich müssen auch informelle Mitgliedschaftskonzepte, zum Beispiel das äußere Erscheinungsbild, als zugehörig definiert werden.⁷⁵

Unter der habituellen Wirksamkeit versteht man, dass Personen in Zugehörigkeitsräumen wissen, wie sie innerhalb dieses Rahmens handlungsfähig werden und wie sie ihre persönliche Stellungnahme handlungsrelevant positionieren.⁷⁶

Die dritte und letzte Bedingung für eine fraglose Zugehörigkeit, die biographische Verbundenheit, meint, dass die eigene Lebensgeschichte mit dem natio-ethno-kulturellen Raum verflochten ist. Hierbei spielen Dimensionen wie emotionale, kulturelle und materielle Bindungen oder moralische Verpflichtungen gegenüber den anderen Mitgliedern des Kontextes eine wesentliche Rolle. Außerdem soll eine kognitiv-praktische Vertrautheit vorhanden sein, um eine Verbundenheit mit dem Zugehörigkeitsraum sichtbar zu machen.⁷⁷

Eine Nicht-Zugehörigkeit ergibt sich wiederum, wenn sich die Person selbst als nicht dazugehörig bezeichnet und sie zudem von den Zugehörigen als nicht

⁷³ Vgl. Mecheril (2010a), S. 15.

⁷⁴ Vgl. Mecheril (2003), S. 28.

⁷⁵ Vgl. Ebd. S. 28f.

⁷⁶ Vgl. Ebd. S. 28f.

⁷⁷ Vgl. Ebd. S. 28f.

zugehörig betrachtet wird. Die Nicht-Zugehörigkeit entwickelt sich zu einer fraglichen Zugehörigkeit, sobald sie im Alltag der nicht dazugehörigen Person relevant wird. Diese negative Erfahrung in der Alltagswelt der Betroffenen wird als prekär beschrieben. Wenn eine Person sich in einem Raum aufhält, in dem sie weder Mitgliedschaft, Wirksamkeit noch Verbundenheit erlebt, wird die Nicht-Zugehörigkeit pragmatisch relevant, da zum Beispiel eine symbolische Mitgliedschaft für den Zugang zu gesellschaftlichen Gütern entscheidend ist. Je weniger alternative Zugehörigkeitsräume einer Person zur Verfügung stehen, desto signifikanter und prekärer ist eine Nicht-Zugehörigkeit. Geflüchtete und Asylsuchende, die sich seit nicht so langer Zeit in einem kulturell fremden Land befinden, erfahren eine pragmatisch bedeutsame Nicht-Zugehörigkeit.⁷⁸

Hierbei muss angemerkt werden, dass natio-ethno-kulturelle ‚Andere‘, die eine prekäre Zugehörigkeit erleben, nicht nur auf einem natio-ethno-kulturellen Raum zugeordnet werden können, sondern sich mindestens auf zwei Kontexte beziehen. In diesem Fall verwendet Mecheril den Begriff der „Mehrfachzugehörigkeit“.⁷⁹

Es geht um Mehrfachzugehörigkeiten, Mischformen und Vervielfältigungen, Lebens- und Handlungswirklichkeiten, die zur gleichen Zeit auf verschiedene kulturelle, immer auch imaginierte Traditionen zurückgreifen, und die das Resultat mehrwertiger Kreuzungen und Legierungen sind, „die in wachsendem Maße in einer globalisierten Welt üblich werden“ (Hall 1994, S. 218).⁸⁰

Sehr häufig werden die Mehrfachzugehörigkeiten und die daraus gewonnen diversen Handlungsfähigkeiten der natio-ethno-kulturellen ‚Anderen‘ nicht beachtet. Stattdessen werden sie durch Homogenisierungen, Verallgemeinerungen und Zuschreibungen gekennzeichnet.⁸¹

Ebenso sollte man nicht außer Acht lassen, dass Zugehörigkeitsordnungen zum Teil auf Migrationsphänomene angewiesen sind. Sie werden aber auch von ihnen verunsichert und beunruhigt, da das natio-ethno-kulturelle ‚Wir‘ von den ‚Anderen‘ abhängig ist, um sich selbst zu entwickeln und zu begründen. Diese Abhängigkeit und Angewiesenheit erklärt das krisenhafte ‚Wir‘, weil es nicht selbstständig und autonom überleben kann.⁸²

Die Migrationspädagogik beschäftigt sich insbesondere mit der Frage, wie der/die ‚Andere‘ in der Verbindung mit Migration hervorgebracht wird und wie Pädagogik

⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 296ff.

⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 26.

⁸⁰ Ebd. S. 26.

⁸¹ Vgl. Melter/Schäfferling (2016), S. 289.

⁸² Vgl. Mecheril (2016b), S. 18f.

diesbezüglich eingreifen kann. Unter den ‚Anderen‘ werden in der migrationspädagogischen Perspektive natio-ethno-kulturelle ‚Andere‘ verstanden. Die oben beschriebenen Zugehörigkeitsordnungen spielen dabei ebenso eine wesentliche Rolle und werden zum Gegenstand der Migrationspädagogik. Hierbei setzt sie sich genauer mit den Ordnungsverhältnissen innerhalb des Bildungsbereichs auseinander und beobachtet, wie bestimmte Ordnungen (re-) produziert werden oder untersucht, wie diese thematisiert und verändert werden können.⁸³

Wesentlich ist, dass Bestimmungen von Differenzen mit Phänomenen der Hierarchisierung einhergehen. Durch das machtvolle Unterscheiden von ‚Anderen‘ und ‚Nicht-Anderen‘ werden hegemoniale Verhältnisse innerhalb natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsräume geschaffen und somit soziale Ordnungen gebildet. Hierbei darf man nicht vergessen, dass Differenzen innerhalb der Zugehörigkeitsräume nicht von sich aus bestehen, sondern dass diese durch verschiedene Praxen immer wieder erzeugt werden.⁸⁴

Migrationsgesellschaften, welche durch diverse natio-ethno-kulturelle beziehungsweise ethno-kulturelle Gruppen gebildet werden, sind von natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten geprägt. Innerhalb der migrationsgesellschaftlichen Realität konstruieren sich die unterschiedlichen Gemeinschaften gegenseitig als ‚Andere‘. Die Migrationspädagogik interessiert sich für diese Ordnungen der Zugehörigkeit⁸⁵, „in denen sich dieses Anderssein konkretisiert.“⁸⁶

Im folgenden Kapitel wird das bereits erwähnte Schlüsselkonzept der postkolonialen Theorie „Othering“, die Differenzierung und Herstellung von ‚Anderen‘ und die kritische Hinterfragung von hegemonialen Verhältnissen, in Verbindung mit ähnlichen Ansätzen näher ausgeführt.⁸⁷ Dieses Konzept wurde von Mecheril auf die deutsche Migrationsgesellschaft übertragen⁸⁸ und ist daher für die Migrationspädagogik und folglich auch für diese Masterarbeit grundlegend und von Bedeutung.

⁸³ Vgl. Mecheril (2010a), S. 16.

⁸⁴ Vgl. Mecheril (2016b), S. 18.

⁸⁵ Vgl. Mecheril (2010a), S. 16ff.

⁸⁶ Ebd. S. 17.

⁸⁷ Vgl. Castro Varela (2016a), S. 164.

⁸⁸ Vgl. Heinemann (2014), S. 98.

2.3.5. Konstruktion der ‚Anderen‘

Im postkolonialen Kontext wird Othering als ein diskursiver Prozess beschrieben, der differenzierte, hegemoniale Subjekte hervorruft, die auf Phänomene der Essentialisierung, Homogenisierung und Stereotypisierung beruhen.⁸⁹

Der Begriff selbst wurde von Spivak, basierend auf den psychoanalytischen Konzepten von Lacan, aufgegriffen und wieder geprägt. Lacans Ansätze gehen von einer Wechselwirkung zwischen dem Selbst und der Umwelt aus. Die Herausbildung des Selbst und des Nicht-Selbst ist nur über die Reflexion im ‚Anderen‘ möglich und daher ist das Subjekt immer abhängig und nicht autonom.⁹⁰

Durch die machtvolle Abgrenzung wird das ‚Andere‘ als unnormal und minderwertig dargestellt, während das Eigene als vermeintliche Selbstverständlichkeit und Normalität gilt. Die vorherrschenden abwertenden Zuschreibungen, die den ‚Anderen‘ unhinterfragt zugeordnet werden, tragen zur eigenen Identitätsstiftung wesentlich bei. Dabei wird die eigene Zusammengehörigkeit gefördert und innere Spannungen bleiben verborgen. Das ‚Andere‘ ist dementsprechend entscheidend und grundlegend für die Konstruktion des Selbst und durch die hergestellte Distanz zur abgegrenzten Gruppe wird zugleich die Eigene definiert. Abhängig von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen werden gewisse Personen nach ihren kulturellen beziehungsweise ethnischen Eigenschaften gekennzeichnet und durch Stereotype festgeschrieben. Macht und Wissen stehen in einer wechselseitigen Relation zueinander. Zum einen formen hegemoniale Verhältnisse Wissen und zum anderen findet eine Reproduktion der Machtverhältnisse durch Wissen statt.⁹¹ Das transportierte Wissen gibt Orientierung für das alltägliche Verständnis und die Kommunikation zwischen Subjekten. Durch die Reproduktion von diskursivem Wissen wird der Diskurs stabilisiert und wirksam. Dies führt zu einer Beeinflussung der Wahrnehmung und der Sichtweise.⁹²

Die bereits erwähnten Arbeiten von Said können als Othering-Konzepte beschrieben werden. Die Notwendigkeit der Herstellung der ‚Anderen‘ für ein machtvollens Verhältnis wird durch seine Ansätze stark verbreitet. Durch die

⁸⁹ Vgl. Thomas-Olalde/Velho (2011), S. 27.

⁹⁰ Vgl. Ebd. S. 27f.

⁹¹ Vgl. Foroutan/Ikiz (2016), S. 142f.

⁹² Vgl. Ebd. S. 143.

Konstruktion der ‚unwissenden und unzivilisierten‘ Kolonisierten wird die Herrschaft der Kolonisatoren legitimiert. Die Essentialisierung und Homogenisierung der ‚Anderen‘ sind epistemologische Eingriffe, welche die Weltkonzepte beeinflussen und hegemoniale Verhältnisse aufrechterhalten. Die Herstellung der ‚Fremden‘ ist eine Praxis der Objektivierung, die von und durch Dominanz vollzogen wird. Daher sind nach Said Wissen und Machtverhältnisse eng miteinander verbunden. Othering ist immer eine politische Praxis, da die Unterscheidungspraktiken als Grundlage und Legitimation von machtvollen Herrschaftsverhältnissen dienen.⁹³

Wie weiter oben bereits erwähnt, erzeugen nach Foucault die Diskurse ihre Subjekte, die innerhalb des Diskurses auf eine Position angewiesen sind, um sprechen zu können. Althusser spricht in diesem Kontext von der „Anrufung“. Unter diesem Begriff versteht er den Akt, in dem einem Subjekt durch die Anrufung eines diskursiven Geschehnisses die jeweilige Position zugeteilt wird. Aus diesem Grund erzeugen sich die Subjekte nicht von selbst, sondern werden durch den Diskurs geschaffen.⁹⁴

Hegemoniale Diskurse erfordern ein radikales ‚Anderes‘, eine abgelehnte ‚Nicht-Identität‘, ein grundlegendes Äußeres. Dieses Äußere ermöglicht die Abgrenzung des Inneren der Gesellschaft und lässt ein sachliches und gegebenes ‚Wir‘ entstehen, das scheinbar unanfechtbar ist. Die ‚Andersartigkeit‘ der geschaffenen homogenen Gruppe bleibt dabei unbestimmt und wird keiner spezifischen Kategorie zugeordnet. Dadurch wird es möglich, den diskursiv erzeugten Unterschied als Dispositiv zu nutzen. Die Othering-Praktiken werden mehrheitlich nicht als Diskriminierung oder Gewalt wahrgenommen, sondern als unhinterfragte Normalität akzeptiert.⁹⁵

Die Unterscheidungspraxen tragen wesentlich zum Gebrauch und zur Erschaffung von Wissen bei. Hegemoniale Verhältnisse entwickeln sich durch Zuschreibungspraxen und Differenzbestimmungen. Dadurch wird die Zugehörigkeit beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeit gesellschaftlicher Ordnungen bestimmt.⁹⁶

⁹³ Vgl. Ebd. S. 27ff.

⁹⁴ Vgl. Rose (2016), S. 328f./ vgl. Spies (2009).

⁹⁵ Vgl. Thomas-Olalde/Velho (2011), S. 36ff.

⁹⁶ Vgl. Thompson (2016), S. 60ff.

Diese Überlegungen lassen sich ebenso auf differente Zuschreibungen und Positionierungen innerhalb der Migrationsgesellschaft übertragen.

Denn auch Unterscheidungspraktiken, die zwischen ›Eigenen‹ und ›Anderen‹, zwischen ›selbstverständlich Zugehörigen‹ und ›prekär Zugehörigen‹, zwischen ›Deutschen‹ und ›Ausländern‹ usw. differenzieren, können im Sinne der vorgestellten Subjektivierungsüberlegungen als dominante wie normalisierte Subjektivitätsformate betrachtet werden, in denen die Einzelnen quasi ›natürlich‹ von anderen zu ›Subjekten‹ gemacht werden, wie sich auch selbst dazu machen.⁹⁷

Anhand der Differenzierung von mehr- und minderwertigen Positionen werden Machtverhältnisse innerhalb der Bevölkerung gebildet und prekäre Verhältnisse der Untergeordneten legitimiert. Rassismus dient als „wirksame (diskursive) Teilungspraktik“⁹⁸, welche hegemoniale Verhältnisse schafft.⁹⁹

Es scheint äußerst fragwürdig, dass man einzelne Individuen mit unterschiedlichen religiösen, sozialen und politischen Erscheinungsformen in eine homogene Gruppe als ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘, beziehungsweise als ‚Migrationsandere‘ zusammenfasst. Hierbei spielen meistens das äußere Erscheinungsbild und der Habitus eine größere Rolle als der Pass.¹⁰⁰

Durch die reglementierende Entscheidung der Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit wird auf den und die Einzelne Macht und Einfluss ausgeübt. In natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten erhalten Personen eine Mitgliedschaft, erfahren das Gefühl von Wirksamkeit, Handlungsfähigkeit und Verbundenheit. Die Regelung der Zugehörigkeit kann daher als ein strukturierter und strukturierender Prozess, der Individuen zu Subjekten macht, betrachtet werden. Das Subjekt wird diskursiv erzeugt und zeitgleich den vorgegebenen Strukturen unterworfen. Dementsprechend sind Zugehörigkeitsordnungen machtvoll Vorgänge, die in drei Aspekte unterteilt werden können.¹⁰¹

Zum einen sind natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten wirksam, da sie sich den Mitteln der Disziplinierung, Habitualisierung und Bindung bedienen, damit ein Individuum zum Subjekt wird. Zum Beispiel unterstützen Bildungseinrichtungen durch Selbstpraxen die Positionierung von Subjekten in der Gesellschaft und tragen dadurch bedeutsam zur Entstehung von hegemonialen Verhältnissen bei. Zum anderen wirken natio-ethno-kulturelle Ordnungen insbesondere in einem

⁹⁷ Rose (2016), S. 332.

⁹⁸ Ebd., S. 333.

⁹⁹ Vgl. Ebd. S. 332f.

¹⁰⁰ Vgl. Heinemann (2014), S. 99.

¹⁰¹ Vgl. Mecheril (2015), S. 38ff.

migrationsgesellschaftlichen Kontext machtvoll, da durch Dominanzpraktiken bestimmte Zugehörigkeiten sowohl politisch als auch kulturell privilegiert werden und andere ihnen gegenüber unterlegen sind. Hierbei ist als Beispiel an die hegemoniale Position der deutschen Sprache zu denken. Zuletzt ist noch die mächtige Wirksamkeit der Entweder-oder-Logik, die Mehrfachzugehörigkeiten oder ungenaue Zugehörigkeiten ausschließt, anzuführen. Dadurch werden Subjekte an die Ordnung von Macht in der Gesellschaft angepasst und geformt. Wie bereits erwähnt, tragen hierbei pädagogische Einrichtungen wesentlich dazu bei. Die Schule, die Universität, aber auch die Institutionen der Erwachsenenbildung sind durch machtvolle Ordnungen strukturiert, welche Unterscheidungspraxen und Positionierungen ausführen. Wenn zum Beispiel Schulen Zuschreibungen wie ‚Migrant‘, ‚Muslimin‘ oder ‚spracheingeschränkt‘ verwenden, sind das Prozesse der Subjektivierung, in denen Individuen der machtvollen Ordnung zugeteilt werden.¹⁰²

Prozesse der Subjektivierung können hierbei allgemein als Einfädelung, Einbezug und Unterordnung des Individuums in und unter die Regeln von Ordnungen verstanden werden; dies vollzieht sich nicht alleine und vielleicht auch nicht vorrangig im Denken, sondern allgemeiner in der Praxis und mittels der Praxis des Subjekts, eine Praxis, in der sich das Subjekt konstituiert. Die Macht der Ordnungen wendet sich also nicht gegen das Subjekt, sondern verwirklicht sich durch das Subjekt.¹⁰³

Diese Ordnungen wirken durch diese Beschreibung zunächst als dominant und auch absolut. Mecheril korrigiert diese Abbildung, indem er die Differenzordnungen als verrückbar darstellt. Symbolische Ordnungen werden durch eine anhaltende Performanz wirksam. Die bedeutsamen Unterscheidungspraktiken für machtvolle Ordnungen müssen kontinuierlich durch Wiederholungen bestätigt werden, um sie aufrechtzuerhalten. Durch diesen Vorgang werden die Differenzverhältnisse zu selbstverständlichen und fraglosen Gegebenheiten. Da eine Wiederholung aber nie genau gleich erfolgt, sondern mit kleinen Veränderungen einhergeht, sind Ordnungen verrückbar und somit wandelbar. Daraus folgend sind Ordnungen, wie zum Beispiel natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, unscharfe Strukturen und nicht für alle gleich bedeutend. Das Subjekt erhält durch seine Zugehörigkeit eine Wirksamkeit, durch die es wiederum handlungsfähig wird und somit nicht unbedingt absichtlich oder strategisch soziale Ordnungen hinterfragen und

¹⁰² Vgl. Ebd. S. 41f.

¹⁰³ Ebd. S. 42.

verändern kann.¹⁰⁴ Um sich von der kontinuierlichen Reproduktion der Ungleichheit zu befreien, gilt es die Zusammenhänge zwischen Macht und Zugehörigkeit herauszuarbeiten und zu hinterfragen. Obwohl Subjekte den machtvollen Ordnungen unterworfen sind, ist ihre Handlungsmöglichkeit nicht vollständig begrenzt. Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind wandelbar und nicht absolut.¹⁰⁵

Der Begriff der Hegemonie wird nun ausführlicher beschrieben, um eine kritische Perspektive zu hegemonialen Verhältnissen darzulegen, welche richtungsweisend für diese Arbeit sein soll.

2.3.6 Hegemonie

Hegemonie ist im Allgemeinen als eine Vorherrschaft von Menschen, Staaten, institutionellen Einrichtungen, aber auch von Religionen oder anderen symbolischen Ordnungsmodellen zu definieren. Sie beinhaltet ein machtvolles Verhältnis, das soziale Anordnungen zum Ausdruck bringt. Diese hegemonialen Beziehungen werden beispielsweise durch natürliche Gegebenheiten, göttliche Bestimmungen, Traditionen oder Fähigkeiten legitimiert und aufrechterhalten. Nichtsdestoweniger können hegemoniale Ordnungen angezweifelt werden, indem man eine gewohnte Vormachtstellung oder eine willkürliche Herrschaftspraktik, die sich auf weitere soziale Dimensionen auswirkt, hinterfragt und nicht als natürlich gegeben annimmt. Beispielsweise können hinsichtlich der zunehmenden Fremdenfeindlichkeit das demokratische System oder in Anbetracht der Ökonomisierung des Bildungswesens bestehende Strukturen angezweifelt werden. Aus dieser Perspektive stellen sich die Fragen, ob eine legitime Vormacht wirklich existiert und ob eine Vorherrschaft eventuell notwendig, aber auch immer umstritten und prekär zugleich ist.¹⁰⁶

Diese problematische Auseinandersetzung hat ihren Ursprung in der bürgerlichen Aufklärung des 18. Jahrhunderts, die dazu auffordert, dass sich alle Herrschenden vor den Gesetzen der menschlichen Vernunft rechtfertigen können. Wenn eine Vormacht nicht transparent wirkt, kann das nicht nur bedeuten, dass ihre

¹⁰⁴ Vgl. Ebd. S. 42f.

¹⁰⁵ Vgl. Thompson (2016), S. 65.

¹⁰⁶ Vgl. Schäfer (2016), S. 90ff.

untergeordneten Subjekte unaufgeklärt und unvernünftig sind, sondern auch, dass das System und die Strukturen undurchschaubar handeln. Durch eine ideologische Verschleierung werden soziale Betrachtungsweisen und Weltanschauungen fraglos übernommen und das angeblich vernünftige Urteilungsvermögen der Subjekte wird erheblich beeinflusst. Eine Herrschaft, die von ihren Unterworfenen nicht als rechtmäßig erklärt wird, ist illegitim. Zudem handelt es sich um eine unvertretbare Unterdrückung, die es den Herrschenden ermöglicht, ihre illegitime Macht zu verbreiten. Die Verkennung und entsprechende Verschleierung sind für die Entstehung und Aufrechterhaltung einer nicht autorisierten Herrschaft hierbei grundlegend, damit eine aufgeklärte Gesellschaft diese nicht anzweifelt.¹⁰⁷

Gramsci beschreibt in seiner Hegemonietheorie das problematische Verhältnis zwischen der wirklichen Herrschaft und der subjektiven, ideologischen Perspektive. Der Richtwert der objektiven Wahrheit bleibt in der sozialen Debatte aus, da sie immer auf eine Ideologie zurückzuführen ist, in der Wahrheit und Verkennung verflochten sind. Auch wenn nach Gramsci in der ideologischen Auseinandersetzung die kapitalistische Herrschaftsweise determiniert, ist am Ende das Hervorheben und Durchsetzen der eigenen Vorstellungen und Sichtweisen von relevanter Bedeutung. Die dominante Position der persönlichen Perspektive gegenüber den ‚Anderen‘ wird zum Gegenstand der hegemonialen Debatte.¹⁰⁸

Die Subjekte wachsen in symbolische Ordnungen und Strukturen hinein, die ihre Orientierung und Wahrnehmung beeinflussen. Hierbei werden Positionierungen vielleicht nicht eindeutig festgelegt, da sie sich in einem wandelnden, heterogenen und vielfältigen Kontext befinden, dennoch wirken die gegebenen Ordnungsmuster machtvoll und haben die Möglichkeit, das Selbst- und Weltverständnis der Akteure wirksam zu regieren.¹⁰⁹

Daraus resultiert ein zweifach verändertes Hegemonieverständnis: Zum einen ist der hegemonialen Einheit keine strukturelle Ordnung der Herrschaft mehr nachzuweisen, zum anderen wird die vermeintlich allgemeingültige und machtvolle Wahrheit zum Gegenstand diskursiver Auseinandersetzungen. Hierbei ist zu bedenken, dass das diskursive Regime machtvoll wirkt. Dabei gibt es nicht die

¹⁰⁷ Vgl. Ebd. S. 92f.

¹⁰⁸ Vgl. Ebd. S. 93f.

¹⁰⁹ Vgl. Ebd. S. 95.

ausschließlich wahrhaftige Weise, mit der wirkungsmächtigen diskursiven Kraft der Differenz von ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ umzugehen. Herrschaftsregime müssen für die Aufrechterhaltung der Macht ihre Wahrheiten kontinuierlich wiederholen. Daher sind die gegebenen Ordnungen nicht dauerhaft und fraglos stabil, sondern brüchige Einheiten.¹¹⁰

Aufgrund der heterogenen Positionen kann es keine allgemeingültige Wahrheit geben und die Ordnung kann nicht als selbstverständlich angesehen werden. Daher müssen für die Konstruktion einer gemeinsamen Ursache die vielfältigen Zugänge berücksichtigt werden. Diese Heterogenität kann als eine politische Auseinandersetzung, gleichzeitig aber auch als die Unmöglichkeit einer unwiderruflichen Ordnungsbildung verstanden werden. In dieser Hinsicht besagt Lefort, dass das Zentrum der Macht nicht absolut okkupiert werden kann, sondern leerstehend ist. Grundsätzlich können Betrachtungsweisen Ordnungen vorgeben, aber im Sinne der Demokratie gibt es keine übergreifende und allgemeingültige Wahrheit. Sobald eine partikulare Einheit das Zentrum zu besetzen versucht, handelt es sich nach Lefort um ein totalitäres System.¹¹¹

Die Unterscheidungen von Wahrem und Unwahrem, von Wirklichem und Eingebildetem, von Sinn und Unsinn, von Gemeinsamkeit und Unterschied, von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit haben keine objektive Grundlage in einer unhinterfragbaren Wirklichkeit oder einer Vernünftigkeit, die den Auseinandersetzungen entzogen wäre. Solche Unterscheidungen, die nicht zuletzt Ein- und Ausschlüsse zu regulieren versuchen, die soziale Identitäten stiften sollen, bilden selbst den Gegenstand von Auseinandersetzungen. [...] Hegemonie bildet den Einsatz demokratischer Auseinandersetzungen, in denen um die Markierungen von Unterscheidungen gerungen wird, ohne dass es dafür ›objektive‹ oder von allen geteilte ›intersubjektive‹ Kriterien geben würde.¹¹²

Die hegemoniale Ordnung wird immer zerbrechlich und vorübergehend sein, da eine grundlegende Gültigkeit nicht erreicht werden kann. Durch das Mobilisieren von Gruppierungen werden partikulare Ideen zu allgemeingültigen Geltungsansprüchen erhoben. Oft wird die eigene Gruppe durch andere ausgegrenzte Positionen gestärkt und die eigenen heterogenen Merkmale durch die Abgrenzung verwischt. Um jedoch eine fragile Gemeinsamkeit zu ermöglichen, muss von einem heterogenen Zustand ohne gemeinsame Grundlage ausgegangen werden.¹¹³

¹¹⁰ Vgl. Ebd. S. 95ff.

¹¹¹ Vgl. Ebd. S. 98f.

¹¹² Ebd. S. 99.

¹¹³ Vgl. Ebd. S. 99ff.

In diesem Zusammenhang stellt sich eine antihegemoniale Hegemonietheorie als widersprüchlich dar, da sie sich nicht außerhalb dieses strategischen Feldes einordnen kann, denn ihre Position ist ebenso dominant und besetzt einen Anspruch für sich. Dennoch ist es für Lefort eine Notwendigkeit, sich mit dem Zentrum der Leere auseinanderzusetzen. Eine demokratische Möglichkeit wäre ein heterogener Raum ohne zwanghafte Schließung und für eine Positionierung, die sich innerhalb des Feldes gegen die absolute Vereinnahmung ausspricht. Auch demokratische Bedingungen drücken keine eindeutigen Signifikanten im politischen Raum aus.¹¹⁴

Für den pädagogischen Bereich wäre ein antihegemoniales Hegemonieverständnis möglich, wenn der Raum zu einem demokratischen und somit antihegemonialen Handlungsfeld wird, indem heterogene Zugänge artikuliert werden. Alle Positionierungen werden zum Ausdruck gebracht, ohne dass ein kontrollierender pädagogischer Wahrheitsanspruch vorherrscht.¹¹⁵

Erst ein solcher pädagogisch-politischer Raum könnte es ermöglichen, dass sich Artikulationen und Positionierungen (jenseits von Herkunft, Geschlecht, sozialer Position usw.) in der Auseinandersetzung um die Kriterien des Sagbaren, Richtigen und Wahren produktiv verschieben.¹¹⁶

Im folgenden Teil werden die Integrationsmaßnahmen in Österreich thematisiert. Um ein Verständnis für die derzeitige Lage zu bekommen, werden zunächst die rechtlichen Bedingungen beschrieben. Anschließend folgt eine Verknüpfung der besprochenen Theorie mit den aktuellen Integrationsmaßnahmen. Hierbei soll besonders darauf geachtet werden, ob durch die aktuelle Integrationspraxis Unterscheidungspraktiken durchgeführt und hegemoniale Verhältnisse geschaffen werden. Darauf folgend wird die Bedeutung der pädagogischen Einrichtungen für die Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen näher thematisiert.

¹¹⁴ Vgl. Ebd. S. 103f.

¹¹⁵ Vgl. Ebd. S. 104.

¹¹⁶ Ebd. S. 104.

3. Die Reproduktion hegemonialer Verhältnisse durch staatliche und pädagogische Institutionen

3.1 Rechtliche Grundlagen der aktuellen Integrationspraxis

Das österreichische Integrationsgesetz, welches 2017 in Kraft getreten ist, bringt neue Verordnungen für alle Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten sowie für Drittstaatsangehörige, welchen vor dem 01.10.2017 noch kein Aufenthaltstitel erteilt wurde. Das Integrationsgesetz setzt sich aus vier Teilen zusammen, wobei im Folgenden näher auf den zweiten Teil, die Integrationsmaßnahmen, und kurz auf den im dritten Teil ausgeführten Expertenrat eingegangen wird. Das Integrationsgesetz beinhaltet Maßnahmen zur Sprachförderung und Orientierung, wobei Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte anderen Bedingungen unterliegen als rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige. Erstere haben aufgrund des EU-Rechts andere Auflagen zu erfüllen als Drittstaatsangehörige. Die Integrationsmaßnahmen schreiben ihnen neben der Sprachförderung bis zum Sprachniveau A2 auch Werte- und Orientierungskurse vor. Die Abwicklung dieser Kurse erfolgt durch den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF). Die Lehrpläne der Deutschkurse müssen die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse ebenso behandeln und weiter vertiefen. Dafür werden entsprechende Curricula für die Sprachniveaus A1 bis B2 vom ÖIF entwickelt und den Kursträgern angeboten.¹¹⁷ Laut Berichten aus den Medien und aus der Praxiserfahrung bestehen die Integrationskurse des ÖIFs aus 8 Unterrichtseinheiten.¹¹⁸ Nachdem die Kursteilnehmenden diesen Kurs besucht haben, müssen sie eine verpflichtende Integrationserklärung unterschreiben, welche die Einhaltung der vermittelten Inhalte garantieren soll. Bei Verstößen gegen die Pflichten wird mit finanziellen Sanktionen gedroht.¹¹⁹

Die Bedingungen zur Sprachförderung und Orientierung für rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige werden in der Integrationsvereinbarung

¹¹⁷ Vgl. Österreichisches Integrationsgesetz (2017), §5, Abs. 1-4. [08.02.19].

¹¹⁸ Vgl. Gasselich/O'Rourke (2018), S. 37f.

¹¹⁹ Vgl. Österreichisches Integrationsgesetz (2017), §14. [08.02.19].

festgesetzt.¹²⁰ Drittstaatsangehörige müssen Integrationskurse von 300 Unterrichtseinheiten besuchen und eine Integrationsprüfung über Sprach- und Werteinhalte absolvieren.¹²¹ Die Integrationsvereinbarung baut auf zwei Modulen auf. Für die erstmalige Erteilung eines Aufenthaltstitels sind Drittstaatsangehörige verpflichtet binnen zwei Jahren das Modul 1 zu erfüllen, welches eine erfolgreich absolvierte Integrationsprüfung vorschreibt.¹²² Diese soll überprüfen:

[...], ob der Drittstaatsangehörige über elementare Kenntnisse der deutschen Sprache zur Kommunikation und zum Lesen und Schreiben von Texten des Alltags auf dem Sprachniveau A2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und über Kenntnisse der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Republik Österreich verfügt.¹²³

Die Integrationsprüfung muss vom ÖIF oder einer ÖIF zertifizierten Institution nachgewiesen werden. Ausgenommen sind Personen, die in Österreich eine allgemeine Universitätsreife beziehungsweise einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule absolviert haben oder den Aufenthaltstitel „Rot-Weiß-Rot-Karte“, beziehungsweise „Niederlassungsbewilligung – Künstler“ besitzen.¹²⁴ Das Modul 2 ist Voraussetzung für den Erhalt des Aufenthaltstitels „Daueraufenthalt – EU“. Die Auflagen sind erfüllt, wenn die/der Antragstellende einen Nachweis des Österreichischen Integrationsfonds oder einer ÖIF zertifizierten Institution über die erfolgreiche Absolvierung der Integrationsprüfung vorzeigen kann.¹²⁵

Mit der Prüfung ist festzustellen, ob der Drittstaatsangehörige über vertiefte Kenntnisse der deutschen Sprache zur selbstständigen Sprachverwendung auf dem Sprachniveau B1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und über vertiefte Kenntnisse der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung der Republik Österreich verfügt.¹²⁶

Sowohl die Sprach- als auch die Werteprüfung müssen positiv sein, um zu bestehen. Wenn einzelne Prüfungsinhalte negativ sind, müssen beide Teile wiederholt werden. Für eine rechtmäßige Verlängerung des Aufenthalts ist der positive Abschluss dieser Prüfung ausschlaggebend.¹²⁷

Der dritte Teil des Integrationsgesetzes beinhaltet die institutionellen Maßnahmen, welche die Gründung eines Expertenrats für Integration und einen

¹²⁰ Vgl. Ebd. §7-§16. [08.02.19].

¹²¹ Vgl. Gasselich/O'Rourke (2018), S. 38.

¹²² Vgl. Österreichisches Integrationsgesetz (2017), §7, Abs. 2, §9, Abs. 2. [08.02.19].

¹²³ Ebd. §11, Abs. 2. [08.02.19].

¹²⁴ Vgl. Ebd. §11, Abs. 3, §9. [08.02.19].

¹²⁵ Vgl. Ebd. §10, Abs. 2. [08.02.19].

¹²⁶ Ebd. §12, Abs. 2. [08.02.19].

¹²⁷ Vgl. Gasselich/O'Rourke (2018), S. 37f.

Integrationsbeirat vorsehen. Der Expertenrat für Integration dient, so das Integrationsgesetz, als beratendes Gremium in integrationspolitischen Fragen¹²⁸ und „[...] setzt sich aus Personen mit nachweislich umfassender Expertise im Bereich der Integration zusammen.“¹²⁹ Die Aufgaben liegen in der Entwicklung von Maßnahmenvorschlägen und Integrationsstrategien sowie in der Erstellung eines jährlichen Integrationsberichts. Die Tätigkeit des Expertenrats ist unabhängig und weisungsfrei und nur an den im Integrationsgesetz begründeten Auftrag gebunden.¹³⁰

Der Integrationsbeirat wurde zur Förderung der kompetenzübergreifenden Vernetzung sowie des umfassenden Wissens-, Informations- und Meinungsaustausches berufen. Die Mitglieder werden vom BMEIA für eine Dauer von fünf Jahren bestellt. Die Aufgaben des Integrationsbeirats dienen der wechselseitigen Berichterstattung der im Beirat vertretenen Mitglieder über den Umsetzungsstand des Nationalen Aktionsplans für Integration und weiterer nationaler Integrationsstrategien.¹³¹

3.2 Kritische Betrachtung der Integrationsvereinbarung

Durch das neue Integrationsgesetz werden die Werte- und Orientierungskurse für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte und die Integrationskurse beziehungsweise die Integrationsprüfung institutionalisiert.¹³²

Wie bereits erwähnt, werden die Inhalte und Themen dieser Wertevermittlung durch das Rahmencurriculum auf den Sprachniveaus A1 – B2 des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) vorgegeben. Der ÖIF hat die Lernunterlagen, wie zum Beispiel „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“, welche vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) herausgegeben wurden, entwickelt.¹³³

¹²⁸ Vgl. Österreichisches Integrationsgesetz (2017), §17, Abs. 1. [08.02.19].

¹²⁹ Vgl. Ebd. §17, Abs. 1. [08.02.19].

¹³⁰ Vgl. Ebd. §18, Abs. 1-2. [08.02.19].

¹³¹ Vgl. Ebd. §19, Abs. 1-2. [08.02.19].

¹³² Vgl. Gasselich/O'Rourke (2018), S. 37.

¹³³ Vgl. Obaro/Wolfsgruber (2018), S. 52.

Neben den ÖIF zertifizierten Lehrwerken und Lernunterlagen entwirft die dem Ministerium nahestehende Institution ebenso die Integrationsprüfungen. Dadurch wird die Definition der Werte durch das Ministerium legitimiert.¹³⁴

Eine weitere institutionelle Maßnahme, die in den rechtlichen Grundlagen schon angesprochen wurde, ist der eigens ernannte Expertenrat für die Konzeption der Wertekurse. Ebenso wirkt dieser durch Kommentare zu eingeführten Maßnahmen, wie zum Beispiel den 50 Punkte-Plan zur Integration, unterstützend mit. Federführend für den Themenbereich „Rechtsstaat und Werte“ ist Christian Stadler, der Leiter der Forschungsgruppe „Polemologie & Rechtsethik“ des Instituts für Rechtsphilosophie. Seiner Meinung nach ist die Bedrohung der demokratischen Gesellschaftsordnung durch eine Politische Bildung, welche eine Neuausrichtung der Geistigen Landesverteidigung vorsieht, aufzuhalten. Eine der Hauptbedrohungen begründet er in der „Massenmigration aus kulturfernen Räumen“¹³⁵, welche durch eine „intellektuelle Aufklärung“¹³⁶ zu verteidigen ist. Klar zu erkennen ist hier ein homogenes und einseitiges Kulturverständnis. Zudem ist auffallend, dass Bildungsprogramme ins BMEIA verschoben werden und als Gegenstand der Inneren Sicherheit und Landesverteidigung fungieren.¹³⁷ Nach Gramscis Theorie¹³⁸ nimmt Stadlers vermeintlich unabhängige Position die Rolle eines „traditionellen Intellektuellen“ ein, der wesentlich zur Aufrechterhaltung und Sicherung hegemonialer Verhältnisse und Wissenskonzepte beiträgt.¹³⁹

Bei der Integrationsprüfung handelt es sich um einen „High-Stakes-Test“, also eine Prüfung mit folgenreichen Wirkungen für die Betroffenen. Deswegen sollten die qualitativen Anforderungen einer Testentwicklung umso mehr garantiert sein. Daher ist es erwähnenswert, dass es die erste Testentwicklung des Österreichischen Integrationsfonds ist, da die Sprachprüfungen in der Vergangenheit von Testentwicklern erworben wurden. Die Institution kann somit keine wirkliche Expertise im Bereich der Testentwicklung und Testerstellung nachweisen.¹⁴⁰

¹³⁴ Vgl. Hofer-Robinson (2018), S. 13f.

¹³⁵ Obaro/Wolfgruber (2018), S. 55.

¹³⁶ Ebd. S. 55.

¹³⁷ Vgl. Ebd. S. 54f.

¹³⁸ Vgl. Mayo (2006), S. 45ff.

¹³⁹ Vgl. Obaro/Wolfgruber (2018), S. 55.

¹⁴⁰ Vgl. Hoheneder/Tonser (2018), S. 21.

Die zahlreiche Kritik von ForscherInnen am „Werte- und Orientierungswissen“ ist aus migrationspädagogischer Perspektive zutreffend. Die landeskundliche und testtheoretische Analyse der Prüfungsfragen von Hoheneder und Tonsern zeigt klare Mängel und Schwächen auf. Zum einen werden konkrete Testfragen dezidiert kritisiert.¹⁴¹ Zum anderen wird bemängelt, dass

[v]ielschichtige (inter-) kulturelle Fragestellungen [...] in einem Schritt der sprachlichen wie inhaltlichen Komplexitätsreduktion als »Fakten« dargestellt [werden], die nur wenig oder keine Entsprechung im Alltag finden. Zeitgemäße kulturreflexive und auf Partizipation ausgerichtete Konzepte haben hingegen weder im Test noch im Curriculum oder den Lernunterlagen Berücksichtigung gefunden.¹⁴²

Zudem wird aufgrund des Testformats „Multiple- oder Single-Choice“ das persönliche Interesse und Wissen der Testteilnehmenden nicht miteinbezogen und die diskursive Teilnahme verwehrt. Dadurch ist die Werteüberprüfung zwar auf ökonomische und pragmatische Sichtweise einfacher durchführbar, doch das eigentliche Ziel, nämlich die Menschen bei der Zurechtfindung in Österreich zu unterstützen, wird vernachlässigt.¹⁴³

Die vorgeschriebene Integrationsprüfung wurde trotz der zahlreichen bedenklichen Stimmen und Kommentare bezüglich der Zusammenführung von Sprachkursen und ‚Wertevermittlung‘ durchgeführt. Sprach- und Bildungsinitiativen äußerten sich kritisch, aber blieben unbeachtet. Besonders prekär sei die Verbindung der Sprach- und Werteprüfung, welche nicht unabhängig voneinander absolviert werden können. Diejenigen, die finanziell nicht in der Lage sind ein zusätzlich anerkanntes Sprachzertifikat zu erlangen, werden durch die integrierte Werteüberprüfung als ‚Flüchtlinge‘ gekennzeichnet. Folglich kann es zu der Zuschreibung kommen, dass die Betroffenen keine eigenen Werte besitzen und eine ‚Wertevermittlung‘ benötigen. Ebenso bleibt es zu bezweifeln, ob ein Test feststellt, dass die abgeprüften Werte auch anerkannt und umgesetzt werden.¹⁴⁴

Die verpflichtende Anordnung erweckt den Eindruck, als wären die Migrationsanderen unwillig sich zu integrieren und als könnte eine demokratische Gemeinschaft nur durch Zwang erreicht werden.¹⁴⁵ Dabei ist zu beachten, dass

[...] dieser Prozess [...] auch mit Krisen und Herausforderungen verbunden [ist], das betrifft sowohl die Identität des Individuums als auch die Identität der Gesellschaft. Das Lehren und Lernen von Werten wiederum ist keine Lösung –sie zu verstehen ist zwar wichtig, aber

¹⁴¹ Vgl. Ebd. S. 34.

¹⁴² Ebd. S. 34.

¹⁴³ Vgl. Ebd. S. 31.

¹⁴⁴ Vgl. Hofer-Robinson (2018), S. 14.

¹⁴⁵ Vgl. Ebd. S. 17.

entscheidend ist ihre Akzeptanz, denn erst dadurch wird eine Bindung zu einer Gemeinschaft erreicht.¹⁴⁶

Nach den Bestimmungen des Integrationsgesetzes müssen in den Kursen

»die demokratische Ordnung und die sich daraus ableitbaren Grundprinzipien (grundlegende Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung) sowie die Regeln eines friedlichen Zusammenlebens« (§5 Abs. 3 IntG) vermittelt werden. Jedenfalls als solche grundlegenden Werte zu behandeln sind die »Würde des Menschen, die Gleichberechtigung aller Menschen und das Recht jedes Einzelnen auf ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben« (§5 Abs. 3 IntG).¹⁴⁷

Die laut BMEIA nicht verhandelbaren Werte und Prinzipien, auf denen das liberale und demokratische Staatswesen von Österreich aufgebaut ist, gelten als Basis für ein friedliches Zusammenleben.¹⁴⁸ Dabei handelt es sich um Prinzipien, wie

Frieden erhalten [,] Grund- und Menschenrechte einhalten [...] [,] [d]emokratische und rechtsstaatliche Strukturen beibehalten und die Verfassung und Gesetze einhalten [,] [z]u politischer und wirtschaftlicher Stabilität beitragen [,] Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem erhalten [und] [m]it den natürlichen Ressourcen und der Natur sorgfältig umgehen [,]¹⁴⁹

Diese Werte und Prinzipien werden im Integrationsgesetz jedoch nicht ausführlicher definiert.¹⁵⁰ Auch in den Lernunterlagen wird keine genauere Beschreibung der Werte gegeben. Die in der Einführung angeführten Prinzipien, die für einen demokratischen Staat unveränderbar sind, können nicht als rein ‚österreichische Werte‘ gesehen werden, da es sich um allgemeine Grundsätze eines europäischen demokratischen Staates handelt. Ebenso basieren die Grund- und Menschenrechte auf internationalem Recht. Durch die fehlende Definition ist unklar, nach welchen Werten gelebt werden muss, um als integriert bezeichnet zu werden. Hier stellt sich auch die Frage, ob es korrekt ist, von speziell ‚österreichischen Werten‘ zu sprechen, wenn die nicht näher beschriebenen Prinzipien im Grunde auf den demokratischen Werten aufbauen.¹⁵¹

Um ein konkretes Beispiel zu nennen, soll kurz auf die Lernunterlage „Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln“ näher eingegangen werden. Diese Lernunterlage beinhaltet acht Kapitel. Nach dem Inhaltsverzeichnis folgen Vorworte des damaligen Integrationsministers Kurz, des Geschäftsführers des ÖIFs und einführende Worte. Das nächste Kapitel „Einführung“ setzt sich aus allgemeinen Informationen und der Geschichte Österreichs im Bezug zur

¹⁴⁶ Ebd. S. 14.

¹⁴⁷ Gasselich/O'Rourke (2018), S. 38.

¹⁴⁸ Vgl. BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2016), S. 18.

¹⁴⁹ Ebd. S. 18.

¹⁵⁰ Vgl. Gasselich/O'Rourke (2018), S. 38f.

¹⁵¹ Vgl. Ebd. S.44ff.

Gegenwart zusammen. Anschließend kommen die Kapitel „Stellenwert von Sprache und Bildung“, „Arbeitswelt und Wirtschaft“, „Gesundheit“, „Wohnen und Nachbarschaft“, „Prinzipien des Zusammenlebens – rechtliche Integration“ und „Vielfalt des Zusammenlebens – kulturelle Integration“.¹⁵²

In den Unterlagen wird nicht genannt, welchen Kriterien der Aufbau dieser Broschüre folgt. Das Vorwort des Geschäftsführers des ÖIFs begründet zum Teil die Auswahl der meisten Kapitel. Die Entscheidung das Thema „Gesundheit“ in einem eigenständigen Kapitel auszuführen, bleibt jedoch unklar.¹⁵³

Das Thema „Stellenwert von Sprache und Bildung“ vermittelt an mehreren Stellen Bildung als Ausgangspunkt für die Berufswelt und die finanzielle Unabhängigkeit vom Staat, welche wiederum als Notwendigkeit für die Integration beschrieben wird. Diese Information wird im folgenden Kapitel „Arbeitswelt und Wirtschaft“ weiter kommuniziert. Vor allem wird die bezahlte Arbeit als Beitrag zur Integration gesehen, während die unbezahlte Arbeit, wie das ehrenamtliche Wirken, wenig thematisiert wird. Auf die unbezahlte Familien- und Haushaltsarbeit wird gar nicht eingegangen. Obwohl die Wichtigkeit der Gleichstellung von Mann und Frau immer wieder betont wird, werden bestehende Ungleichverhältnisse in Österreich nicht hinterfragt. Stattdessen wird ein Bild von der österreichischen Gesellschaft transportiert, in dem eine scheinbar absolute Gleichberechtigung von Mann und Frau herrscht. Gleichzeitig ist auffallend, dass in diesem Zusammenhang immer wieder der alleinige Fokus auf die Gleichstellung der Frauen gelegt wird. Durch die indirekten Zuschreibungen der fehlenden Gleichstellung der Frauen in den Herkunftsländern der Kursteilnehmenden wird eine Form des Othering ausgeführt.¹⁵⁴

In den verschiedenen Lernunterlagen werden beständig Themen wie die Eheschließung, das richtige Verhalten innerhalb einer Ehe und die Gleichstellung von Mann und Frau behandelt. Dadurch wird eine kolonialistische Haltung und eine paternalistische und imperialistische Ausdrucksform gegenüber den ‚unzivilisierten‘ und ‚unterentwickelten‘ Migrationsanderen kommuniziert. Auf diese

¹⁵² Vgl. BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2016), S. 4f.

¹⁵³ Vgl. Gasselich/O'Rourke (2018), S. 42.

¹⁵⁴ Vgl. Ebd. S. 42f.

Weise wird das hegemoniale Wissen legitimiert und es werden gegebene Machtverhältnisse reproduziert.¹⁵⁵

Die Lernunterlagen geben keinen Raum für Werteverhandlungen, in denen die unterschiedlichen Zugänge berücksichtigt werden. Die vorgeschriebenen Normen vermitteln den Eindruck als wären die Wertvorstellungen der Migrationsanderen für das österreichische Gesellschaftssystem unangemessen oder gar nicht erst vorhanden. Den ‚Anderen‘ wird eine Unfähigkeit zugeschrieben, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.¹⁵⁶

Trotz der differenten Auslegung der gemeinsamen Werte im alltäglichen Leben und auch der ungenauen Definition in den Lernunterlagen wird von den KursteilnehmerInnen eine Einwilligung und Befolgung erwartet, ansonsten wird mit Sanktionen gedroht. Durch die Vorgabe einer scheinbar homogenen österreichischen Gemeinschaft bleiben die unterschiedlichen Wertvorstellungen innerhalb der Gesellschaft unbeachtet. Vielmehr fungieren die nationalen Wertekonzepte als Ausschlusskriterium, welche ‚Andere‘ ausgrenzen und abwerten.¹⁵⁷

In diesem Wertediskurs wird das Wissen um die gültigen und wahren Werte beansprucht, obwohl es durch die vielfältigen Zugänge die allumfassenden und absoluten Werte nicht geben kann. Der Diskurs dient hier mehr der Reproduktion von dominierenden Machtverhältnissen und Abgrenzung von den ‚Fremden‘ als der Verbindung von Gemeinsamem und der Inklusion der Migrationsgesellschaft.¹⁵⁸

Werte können vor allem durch das Erfahren und Erleben von sozialen Prozessen aufgenommen und verinnerlicht werden. Das imaginierte Bild einer homogenen Wertegemeinschaft in den Lernunterlagen gibt unveränderbare Werte und Normen vor, welche akzeptiert und befolgt werden müssen.¹⁵⁹

Durch normierende Sanktionen, Disziplinierung und Kontrolle werden Machtordnungen beeinflusst und soziale Realitäten hergestellt. Für die Umsetzung von gesetzlichen Vorgaben und die Aufrechterhaltung von Machtstrukturen spielen unter anderem pädagogische Einrichtungen eine wesentliche Rolle. Durch die

¹⁵⁵ Vgl. Fritz (2017), S. 5f.

¹⁵⁶ Vgl. Hofer-Robinson (2018), S. 15ff.

¹⁵⁷ Vgl. Ebd. S. 17f.

¹⁵⁸ Vgl. Ebd. S. 17f.

¹⁵⁹ Vgl. Ebd. S. 12f.

Einführung der Integrationskurse und –prüfungen können Anzeichen der Kontrolle, Disziplinierung und Normalisierung wahrgenommen werden.¹⁶⁰

Heinemann spricht in ihrem Artikel „The making of ‘good citizens’: German courses for migrants and refugees“ von einer „civilizing mission“¹⁶¹, welche den Kolonialismus und die imperiale Herrschaft legitimiert. Diese Strategien und Taktiken findet Heinemann in der Untersuchung der Integrations- und Wertekurse in einer ähnlichen Weise wieder. In ihrer Analyse zieht sie Verbindungen von Spivaks postkolonialer Theorie, die unter anderem die zivilisatorische Mission „white men saving brown woman from brown men“¹⁶² beschreiben und dem Wertediskurs, der die Befreiung der unterdrückten Musliminnen vorsieht.¹⁶³

In den Werte- und Orientierungskursen werden die Lehrpersonen zu Repräsentanten des Nationalstaates, da sie Unterrichtsmaterialien verwenden, die von der Regierung mitentwickelt wurden. Dadurch werden Lehrende unumgänglich zu Mitwirkenden, die normative und hegemoniale Konzepte reproduzieren. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden zu einem Ort, wo Machtverhältnisse stabilisiert und gleichzeitig unsichtbar gemacht werden.¹⁶⁴ Zertifizierte Kursträger unterliegen diversen staatlichen Vorgaben, wie zum Beispiel der Anwesenheitsüberprüfung oder der Prüfungsmodalität, durch die sie zu einer Kontrollinstanz werden.¹⁶⁵

Im folgenden Kapitel soll daher näher auf die Rolle und Bedeutung der pädagogischen Einrichtungen, im Speziellen die Erwachsenenbildung als Ort der ‚Wertevermittlung‘, für die Aufrechterhaltung hegemonialer Verhältnisse eingegangen werden.

¹⁶⁰ Vgl. Obaro/Wolfsgruber (2018), S. 53f.

¹⁶¹ Heinemann (2018), S. 2.

¹⁶² Spivak (1994), S.93.

¹⁶³ Vgl. Heinemann (2018), S. 7f.

¹⁶⁴ Vgl. Ebd. S. 8f.

¹⁶⁵ Vgl. Sprung (2016), S. 374.

3.3 Die Rolle der pädagogischen Einrichtungen zur Stabilisierung hegemonialer Verhältnisse

Für Althusser sind pädagogische Einrichtungen Teil des ideologischen Staatsapparats, welche die Lernenden entsprechend den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes vorbereiten und an einem bestimmten Platz innerhalb der Gesellschaft positionieren. Obwohl das Bildungssystem dieselben Chancen für alle verspricht, müssen sich viele den unterwerfenden Bedingungen anpassen und soziale Ungleichheit als natürlich gegeben annehmen. Dies führt zu einer Akzeptanz der gesellschaftlich hervorgebrachten Hierarchie. Die vollkommene Chancengleichheit wird verhindert und durch wenige Ausnahmen werden hegemoniale Verhältnisse noch mehr stabilisiert. Dadurch wirken pädagogische Räume machtvoll auf die Lernenden ein und tragen wesentlich zur Reproduktion gegebener sozialer Verhältnisse bei.¹⁶⁶

Die beschriebenen gesetzlichen Rahmenbedingungen der Integrationsvereinbarung greifen maßgeblich in die Erwachsenenbildung ein, was dazu führt, dass sie eine wesentliche Rolle bei der Schaffung beziehungsweise Erhaltung von hegemonialen Verhältnissen spielt. Durch Zuschreibungen und die damit einhergehenden Ausschlusspraxen und Zugehörigkeitsordnungen werden Dominanzverhältnisse erzeugt und reproduziert.¹⁶⁷

Durch die verpflichtende Teilnahme, die Sanktionsandrohungen und die indirekte Zuschreibung des Unwillens Deutsch zu lernen wird das zentrale Prinzip der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung infrage gestellt. Die angeordneten Integrationskurse übertragen der Erwachsenenbildung eine wirkungsvolle Aufgabe im Bereich der Integrationsmaßnahmen, indem sie mit der Korrektur der ‚Andersartigkeit‘ der ‚Anderen‘ beauftragt wird. Somit sind zwanghafte und kontrollierende Maßnahmen grundlegende Faktoren in vielen derzeitigen Praktiken. Ein weiteres Spannungsfeld der Erwachsenenbildung ist der implizite Druck, durch die kontinuierliche Ausbreitung des Marktes sich permanent weiterbilden zu müssen, vor allem im beruflichen Bereich. Diese Zwangslage ist

¹⁶⁶ Vgl. Castro Varela (2016b), S. 45.

¹⁶⁷ Vgl. Sprung (2016), S. 372f.

jedoch nicht so offensichtlich wie die verpflichtenden Integrations- und Wertekurse, da sie durch Anreize der Freiheits- und Selbstbestimmung legitimiert werden.¹⁶⁸

Die Erwachsenenbildung bewegt sich also stets in einem Spannungsfeld zwischen der bloßen Nutzbarmachung der Lernenden für die Bedarfe des Arbeitsmarktes bzw. der Anpassung an sonstige hegemoniale Vorgaben (z.B. in sprachpolitischer Hinsicht) am einen Ende und der Entwicklung von Autonomie und Handlungsfähigkeit der Subjekte am anderen Ende des Spektrums.¹⁶⁹

Diese Diskrepanz manifestiert sich unterschiedlich in den verschiedenen Praxisbereichen der Erwachsenenbildung. Bis dato kann kein umfassender kritischer, problemorientierter Zugang nachgewiesen werden. Ebenso darf aber auch nicht im Allgemeinen von einer unreflektierten Reproduktion von Machtverhältnissen der Migrationsgesellschaft im Unterricht ausgegangen werden.¹⁷⁰

Anhand statistischer Erhebungen lässt sich zeigen, dass nicht alle sozialen Gruppen in demselben Maße weiterbildende Kurse in Anspruch nehmen. Neben den Faktoren, wie zum Beispiel Geschlecht, sozioökonomischer und beruflicher Hintergrund oder Bildungsstand findet seit einigen Jahren auch das Kriterium „Migrationshintergrund“ Berücksichtigung. Die Untersuchungen weisen eine Unterrepräsentation von Menschen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft und ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ nach. Dabei spielen nicht nur sozioökonomische Rahmenbedingungen und der Bildungsgrad eine Rolle, sondern auch rechtliche Faktoren, wie die Nicht-Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen oder sprachliche Niveauanforderungen, die die Lernenden schwer erfüllen können. Oftmals werden Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu wenig kommuniziert und bleiben daher für viele unzugänglich. Zudem gründet die Unterrepräsentation auf bereits erlebte Diskriminierungserfahrungen, die von sprachlichen oder rassistischen Abwertungen geprägt sind. Aufgrund von institutioneller Diskriminierung tragen auch die pädagogischen Einrichtungen eine zentrale Verantwortung.¹⁷¹

Institutionelle Diskriminierung bedingt soziale Differenz und bringt zwei Aspekte der Institutionalisierung von Ungleichheit zusammen. Zum einen die bereits thematisierte unterrepräsentierte Teilnahme von bestimmten sozialen Gruppen im

¹⁶⁸ Vgl. Ebd. S. 374ff.

¹⁶⁹ Ebd. S. 377.

¹⁷⁰ Vgl. Ebd. S. 377.

¹⁷¹ Ebd. S. 378f.

Bildungssystem sowie im Berufsleben. Zum anderen legt sie sowohl die Ursachen als auch die Beteiligung der Institutionen an der gesellschaftlichen Ungleichheit offen.¹⁷²

Sowohl rechtliche und politische als auch administrative, normative und inhaltliche Vorgaben sind Faktoren einer institutionellen Diskriminierung. Institutionalisiertes Wissen, das auf Zuschreibungen von Kollektivmerkmalen, die eine entscheidende Auswirkung auf die benachteiligten Gruppen haben, zurückgreift, aber auch die institutionalisierten Erwartungen an die Lehrenden und Lernenden sind hierbei zentral.¹⁷³

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde durch die Intervention der Alliierten der Erwachsenenbildung und der kulturellen Bildung in Deutschland Autonomie verliehen, um eine „Umerziehung“¹⁷⁴ bei der österreichischen und deutschen Bevölkerung zu vollziehen. Im Sinne eines demokratischen Nationalstaates darf der Staat nach ihren Ansichten nicht in die Erwachsenenbildung eingreifen und die Einrichtungen sollen gesetzlich von den staatlichen Lehrplänen unabhängig sein. Damit wird veranschaulicht, dass die Erwachsenenbildung keiner direkten staatlichen Kontrolle unterliegen sollte.¹⁷⁵

Hinsichtlich dieser Tatsache ist es bedeutend, dass durch vorgeschriebene Integrationskurse, Anwesenheitskontrolle der Lernenden und ÖIF zertifizierte Lehrwerke erheblich von Seiten des Staates in die Erwachsenenbildung eingegriffen und dementsprechend die Autonomie angegriffen wird.¹⁷⁶

Betrachtet man das Einschreiten des Staates und die Maßnahmen der ‚Wertevermittlung‘ aus einer postkolonialen Betrachtungsweise, werden koloniale Vorgehensweisen sichtbar. Die verstaatlichten Lehrpläne und Lernunterlagen der Wertevermittlung weisen paternalistische Haltungen auf, welche ein hierarchisiertes Wissen vorgeben, das die KursteilnehmerInnen zu Objekten macht, über die etwas gewusst wird.¹⁷⁷

Ein wichtiges Merkmal für eine paternalistische Figuration ist die spezifische Unterscheidung zwischen Menschen, die eine Unterstützung benötigen und jenen,

¹⁷² Vgl. Gomolla (2016), S. 76.

¹⁷³ Vgl. Gomola/Radtke (2009), S. 265ff.

¹⁷⁴ Heinemann (2018), S. 4.

¹⁷⁵ Vgl. Ebd. S. 4.

¹⁷⁶ Vgl. Ebd. S. 4.

¹⁷⁷ Vgl. Ebd. S. 8.

die ermächtigt sind, diese zu überbringen. Erstere werden als die „Behandelten“ und letztere als die „Behandelnden“ bezeichnet. Durch paternalistische Strategien wird diese Differenzierung konstituiert. Üblicherweise zielen sie auf das Wohlergehen der Behandelten ab, was jedoch gleichzeitig eine Einschränkung für die Betroffenen mit sich bringt. Gewöhnlich zeigen sich diese Konstellationen zum Beispiel zwischen Kindern und Erwachsenen und sind zeitlich bestimmt, da sie die Herstellung der Selbstständigkeit verfolgen. Im migrationsgesellschaftlichen Kontext lassen sich vermehrt paternalistische Praxen nachweisen. Aufgrund fehlender Inklusion und geringer Unterstützung wird das Wohl der betroffenen Menschen jedoch eher eingeschränkt als garantiert. Die migrationsgesellschaftlichen Konstellationen, wie Staat gegenüber Individuum, Pädagoge/Pädagogin gegenüber Erwachsener/m oder Mehrheit gegenüber Minderheit beinhalten alle paternalistische Strategien, welche durch das vermeintliche Wohlergehen der Migrationsanderen legitimiert werden. Die machtvolle Beziehung zwischen Behandelten und Behandelnden führt zu hegemonialen Verhältnissen zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen.¹⁷⁸

Insbesondere im Bereich Sprache des Integrationskontexts finden sich paternalistische Vorgehensweisen. Das Beherrschen der deutschen Sprache wird als die Voraussetzung für eine funktionierende Integration legitimiert.¹⁷⁹ Hierbei sei angemerkt, dass die verpflichtenden Kurse nur bis zum Niveau B1 frei, beziehungsweise vergünstigt zur Verfügung stehen. Nach der Niveaubeschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen wird aber deutlich, dass ein B1-Niveau eine eingeschränkte Sprachermächtigung bedeutet. Dadurch bekommen die Betroffenen eine Sprachausbildung, welche sie in einer neoliberalen Wirtschaft ausschließlich für den unteren Arbeitsmarktsektor qualifiziert.¹⁸⁰ Praxen, die zunächst den Anschein erwecken für das Gemeinwohl zu wirken, jedoch durch genauere Betrachtungsweise zeigen, dass sie faktisch aber anderes im Blick haben, sind unzulässig.¹⁸¹ „Diese Praxen fassen wir [Susanne Arens, Inci Dirim, u.a.] im Begriff

¹⁷⁸ Vgl. AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2012), <http://diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> [13.02.19].

¹⁷⁹ Vgl. Ebd. [13.02.19].

¹⁸⁰ Vgl. Heineman (2018), S. 5.

¹⁸¹ Vgl. AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2012), [13.02.19].

Pseudo-Paternalismus“.¹⁸² Durch pseudo-paternalistische Taktiken werden Dominanzverhältnisse hergestellt und legitimiert. Den Kursteilnehmenden wird ein Integrationsunwille unterstellt und die staatlichen Handlungen, Gesetze und disziplinierende Interventionen dadurch begründet. Hierbei müssen sich pädagogische Einrichtungen und PädagogInnen die Frage stellen, inwiefern unzulässige paternalistische Praktiken die Sicherung der Handlungsfähigkeit und Selbstermächtigung der Lernenden gefährden. Im Rahmen einer Tagung in Wien im Januar 2012, welche sich mit dem Phänomen des Paternalismus in der sprachlichen Erwachsenenbildung auseinandersetzte, wurden Anhaltspunkte ausformuliert, welche Eingrenzungsmöglichkeiten zur Beantwortung der Frage darstellen, wann Paternalismus nicht zulässig sein kann.¹⁸³ Einige dieser Punkte lauten:

- wenn die Zumutung größer als erforderlich ist (wie etwa in Assimilationsanforderungen)
- wenn das Recht darauf, Fehler zu machen (J.S. Mill) und damit eigenständiges Lernen verhindert wird
- wenn man nicht mit Gewissheit sagen kann, dass das, was vorgeschrieben wird (z.B. „Sprich Deutsch“), auch zu jenem Ergebnis führt, das versprochen wurde (z.B. Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung)¹⁸⁴

Durch die Perspektive des Begriffs „Paternalismus“ kann das eigene pädagogische Handeln analysiert und reflektiert werden. Ein pädagogischer Raum, in dem die Lernenden ihren eigenen Zugang zum Ausdruck bringen können, setzt unzulässige machtvoll Pädagogik außer Kraft und verringert Dominanzverhältnisse.¹⁸⁵

Nach Mecheril muss die Erwachsenenbildung

[...] immer und durchgängig eine migrationspädagogisch reflektierte Erwachsenenbildung sein [...] [und] [hat] [...] angesichts der Versäumnisse der letzten Jahrzehnte auch eine Art nachholende Aufgabe.¹⁸⁶

Es ist ihre Aufgabe „hegemoniale Figuren und Codes“¹⁸⁷ zu erkennen, „dass Menschen sich zu diesen Strukturen verhalten“¹⁸⁸ können. Dem Begriff „Integration“ weist Mecheril eine pseudo-paternalistische Funktion zu und deutet auf die Gefahr hin, dass dadurch das Bild der ‚nicht integrierten Anderen‘, welche

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Vgl. Ebd.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Vgl. Ebd.

¹⁸⁶ Glencross (2012), S. 18.

¹⁸⁷ Ebd. S.19.

¹⁸⁸ Ebd. S. 19.

durch ‚uns‘ integriert werden müssen, imaginiert wird und somit Unterscheidungspraktiken wirksam werden. Die kritische Betrachtung von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen, ein kritisches postkoloniales Wissen und das Wissen um das Mitwirken von pädagogischen Einrichtungen zu gesellschaftlichen Hegemonieverhältnissen sind Voraussetzung für eine migrationspädagogische Erwachsenenbildung. Es bedarf mehr als eine rein „rhetorische Anerkennung der Migrationstatsache“¹⁸⁹. Mecheril fordert die vielen getrennt voneinander angebotenen Bildungsprogramme in übergreifende Konzepte zu vereinen, „die auf Anerkennung von Differenzen gründenden Handlungs- und Urteilsfähigkeiten – aller! – in der Migrationsgesellschaft ermöglichen“¹⁹⁰

Thomas Fritz stellt in seiner Auseinandersetzung mit den Werte- und Orientierungskursen einen paternalistischen Grundgestus fest, der die Werte unhinterfragt als hegemoniales Wissen vorgibt. Zudem geben sie keine Garantie, dass nach dem Bestehen der Integrationsprüfung eine Teilhabe an der Gesellschaft erreicht werden kann. Seiner Meinung nach ist die Erwachsenenbildung nur im Fall einer bewussten politischen Bildung ein geeigneter Ort für eine ‚Wertevermittlung‘. Dieser Ort muss einen Dialog eröffnen, der sich gemeinsam mit ‚Werten‘ auseinandersetzt und sie diskursiv bespricht.¹⁹¹

Gramsci sieht in der Komplizenschaft der Pädagogik zur Stabilisierung von Machtverhältnissen auch die Möglichkeit, das pädagogische Mitwirken in ein Instrument von Gegenhegemonie zu verwandeln.¹⁹²

Im nächsten Schritt soll nun ein alternatives, antihegemoniales Handlungsmodell zur derzeitigen Integrationspraxis erarbeitet werden, welches die behandelten Theorien, Konzepte und Überlegungen als Ausgangspunkt und Grundlage wahrnimmt.

¹⁸⁹ Ebd. S. 20.

¹⁹⁰ Ebd. S. 20.

¹⁹¹ Vgl. Fritz (2017), S. 5ff.

¹⁹² Vgl. Castro Varela (2016b), S. 46.

4. Alternatives Handlungsmodell für einen antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht

4.1 Einleitende Überlegungen

Die zentrale Frage bei der Erstellung des Modells ist, wie sich ein Unterricht gestalten lässt, der die postkolonialen und migrationspädagogischen Ansätze berücksichtigt, gegen Festschreibungen und Reproduktionen von gesellschaftlichen Verhältnissen vorgeht und unbeugsame Handlungsfähigkeit als Lernziel anstrebt.

Das Modell ist als eine Orientierungshilfe für die Gestaltung eines antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterrichts anzusehen und erfüllt daher die erforderlichen Kenntnisse für das Bestehen der aktuellen Integrationsprüfung nicht. Vielmehr dient es als Vorschlag, wie eine hegemoniekritische ‚Werte‘- und Sprachbildung aussehen könnte. Es werden keine expliziten Beschreibungen zu der Zielgruppe gegeben, um der Gefahr der Reproduktion von Zuschreibungen zu entgehen. Ebenso werden die zu behandelnden Themengebiete nicht näher ausgeführt, da diese mit den Kursteilnehmenden individuell beschlossen werden müssen.¹⁹³ Meiner Ansicht nach sollte die Gruppenanzahl des Kurses zehn bis maximal fünfzehn Personen betragen, mindestens über einen Zeitraum von sechs Monaten und mehrmals die Woche zu jeweils zwei Unterrichtseinheiten stattfinden. Die Kosten des Unterrichts sollten gänzlich übernommen werden und die Teilnahme auf freiwilliger Basis beruhen.

Zunächst werden Prinzipien für antihegemoniale Handlungsmethoden festgelegt. Beginnend mit dem pädagogischen Rahmen, wird auf das im theoretischen Teil bereits erwähnte Konzept „der Neuordnung des Begehrens“ von Spivak eingegangen. Durch das Verlernen von Begehrensstrukturen sollen antihegemoniale Zugänge im Unterricht geschaffen werden. Für den pädagogischen Rahmen wird auch das Konzept für politische Bildung von Mayo in Betracht gezogen, der eine Verbindung zwischen den Ansätzen von Gramsci und

¹⁹³ Vgl. Mineva/Salgado (2014), S. 212.

Freire zieht. Anschließend werden die Bedingungen der Lehrenden und die Zielsetzungen der Lernenden für einen antihegemonialen Bildungsprozess thematisiert.

Nachdem die Voraussetzungen definiert wurden, werden alternative didaktische und methodische Prinzipien festgesetzt.

4.2 Prinzipien für einen antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht

4.2.1 Antihegemoniale Bildungsprozesse

Nach Spivak ist es nur durch kontinuierliche Selbstkritik möglich, die eigene Verflechtung in die gegebenen hegemonialen Verhältnisse zu reflektieren und aufzudecken. Sie sieht die zentrale Bedeutung der Bildung in der Neuordnung von Begehrensstrukturen. Begehren ist kein natürlicher, sondern ein sozial hergestellter Prozess, in dem Bildung eine wesentliche Rolle zur Hervorbringung spezifischer Begehrensformen von Subjekten spielt. Durch gelenkte Bildungsprozesse werden Wunschvorstellungen beeinflusst und gleichzeitig ermächtigende und unterwerfende Subjektivierungen erzeugt. Mithilfe einer Neuordnung von Begehren kann ein bewusster Umgang mit dem machtvollen Erziehungsprozess erzielt werden. Außerdem ist es unumgänglich, dass sich PädagogInnen als Teil dieser Problematik wahrnehmen und nicht nur die Rolle des/der Lehrenden, sondern auch die Position des/der Lernenden übernehmen. Aufgrund des eingefahrenen Systems kann sich ein epistemischer Wandel nicht von einem Tag auf den anderen vollziehen, sondern bedingt Geduld und Praxis. Unreflektiertes Vorgehen stabilisiert kontinuierlich Machtstrukturen und ignoriert institutionelle Diskriminierung und Dominanzverhältnisse. Sozialpolitische Faktoren müssen hierbei genauso hinterfragt werden wie das vermittelte Wissen. Ein Widerstand seitens der Lernenden gegen verpflichtende Maßnahmen kann auch als Gegenwehr gegen die Disziplinierung und nicht nur als Integrationsunwille verstanden werden. In der Bildungsarbeit darf das vermittelte Wissen nie als allgemein gültig gelten, da kontextabhängig ein differentes Wissen gefragt ist. Ein Lernen und Verlernen von Begehrensstrukturen führt zu einer gewaltfreien

Bildung, in der verschiedene Zugänge zum Ausdruck kommen und trotzdem nach Konsens gestrebt werden kann.¹⁹⁴

Indem man sich seiner vererbten Privilegien bewusst wird und die eigene gesellschaftliche Position selbstkritisch hinterfragt, kann die Herstellung von marginalisierten Subjekten wahrgenommen und infrage gestellt werden. Durch dieses „Verlernen“ als kritische Praxis und Bestandteil des Lernens können koloniale Praktiken verhindert und eine Demokratisierung des Unterrichts erzielt werden.¹⁹⁵

Die Privilegienerbschaft antreten bedeutet konkret auf der einen Seite, die eigene Positionierung zu denaturalisieren und stattdessen politisch strukturell zu verstehen und auf der anderen Seite, marginalisierte Gruppen weder zu viktimisieren noch zu romantisieren.¹⁹⁶

Hierbei meint „Verlernen“ also nicht das Vergessen, sondern eine „aktive kritisch-kollektive Intervention“¹⁹⁷ in hegemoniale Wissensproduktionen, die ein differenziertes Verständnis von epistemischer Gewalt benötigt. Spivak versteht unter epistemischer Gewalt zum einen das machtvolle, westliche Wissen und zum anderen die Abwertung und „Auslöschung subalternen Wissens“¹⁹⁸. Die Strategien, die zur Verbreitung des hegemonialen Wissens ausgeführt werden, treten besonders in den Blickwinkel der kritischen Intervention, um geeignete antihegemoniale Taktiken herauszuarbeiten. Dabei muss speziell das Mitwirken der Bildung in der Reproduktion hegemonialer Verhältnisse betrachtet werden. Pädagogische Einrichtungen stabilisieren die gegebenen Klassengrenzen und bringen einen machtvollen Konsens hervor, der die Privilegierten und ihre Position in der Gesellschaft absichert. Daher ist das Verlernen der gängigen Praxis für einen epistemischen Wandel unumgänglich. Bildungsbenachteiligte Menschen müssen dazu ermutigt werden, Bildung wieder neu zu begehren und ihre bisherigen Erfahrungen im Erziehungsprozess kritisch zu hinterfragen. Außerdem sollten die Lernenden dazu ermächtigt werden, selbstbestimmt und unabhängig handeln zu können, um sich in gewissen Situationen gegen hegemoniale und abwertende Vorgehensweisen wehren zu können.¹⁹⁹

¹⁹⁴ Vgl. Castro Varela (2016b), S. 48ff.

¹⁹⁵ Vgl. Castro Varela/ Heinemann (2016), S. 1f.

¹⁹⁶ Ebd. S. 2.

¹⁹⁷ Ebd. 2.

¹⁹⁸ Ebd. S. 3.

¹⁹⁹ Vgl. Ebd. S. 2ff.

Durch diesen „dialektischen Prozess von Lernen und Verlernen“²⁰⁰ zeigt Spivak die Notwendigkeit einer pädagogischen Reflexivität für den Dekolonialisierungsprozess auf. Sowohl Bildung als auch die sozialen Strukturen, in die Bildung eingebettet ist, müssen dabei kritisch betrachtet werden. Lehrende können einen wichtigen Teil beitragen, indem sie ihre eigenen Positionierungen und Privilegierungen reflektieren.²⁰¹ Die Fragen, die sich Lehrende in ihrem Reflexionsprozess stellen, könnten wie folgt lauten:

Wie bin ich zu dem oder der geworden, der oder die ich jetzt bin? Und auf wessen Kosten bin ich das geworden? Welche Perspektiven versperren mir meine eigenen Privilegien? Was ist für mich nicht wahrnehmbar? Welche Räume darf ich betreten? Wem bleiben dieselben versperrt?²⁰²

Hierbei ist es unumgänglich, dass sich die Lehrenden als Teil des Gesamtproblems sehen und sich auch in die Position der Lernenden begeben. Zudem sollte das eigene Wissen hinterfragt werden.²⁰³

Nicht nur das scheinbare/bewusste/unbewusste Wissen über „die Migrant_innen“ müsste reflektiert werden, sondern auch das abwesende Wissen über die Migrant_innen. Damit könnte eine Auseinandersetzung mit einer bestimmten „privilegierten Distanz“ zur Realität von lernenden Migrant_innen gewährleistet werden. Es handelt sich dabei um eine spezifische Distanz, die es Lehrenden erlaubt, vieles von und über die Lernenden nicht zu wissen. Die es akzeptabel macht zu denken, das eigene (westliche) Wissen reiche per se aus.²⁰⁴

Laut Castro Varela spricht Spivak hierbei von einer „gestatteten Ignoranz“²⁰⁵. Eine Ignoranz, „[...] die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert [...]“²⁰⁶. Die postkoloniale Kritik richtet sich an diese Unwissenheit und fordert eine Pädagogik, welche sich bewusst mit der Vermittlung von Wissen auseinandersetzt. Dabei müssen sich die Lehrpersonen gründlich mit der Frage beschäftigen, welches Wissen sie unterrichten und wie dieses Wissen im Unterricht vermittelt wird. Ebenso ist es notwendig, dass die Lehrenden ihre eigene Positionierung im Vermittlungsprozess erläutern. Keine Unterrichtssituation ist vergleichbar und daher kann auch das vermittelte Wissen nicht als allgemeingültig gelehrt werden.²⁰⁷

²⁰⁰ Castro Varela (2007): <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm> [17.04.19].

²⁰¹ Vgl. Ebd. [17.04.19].

²⁰² Ebd. [17.04.19].

²⁰³ Vgl. Ebd. [17.04.19].

²⁰⁴ Verein maiz (2013): <https://erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/mika-paedagogische-reflexivitaet.pdf> [17.04.19].

²⁰⁵ Castro Varela (2007) [17.04.19].

²⁰⁶ Ebd. [17.04.19].

²⁰⁷ Vgl. Ebd. [17.04.19].

Vielmehr muss das,

[...] was das Hier und Jetzt ausmacht, aus der spezifischen Logik der Marginalisierten heraus erfahrbar gemacht werden [...].²⁰⁸

Die Lehrenden müssen bereit sein,

[...] die Regeln der wissenschaftlichen Disziplin(ierungen) als auch die Regeln des Erwarteten, des *Common Sense*, des Normalen [zu brechen].²⁰⁹

Zudem sollten sie für eine gewisse Experimentierfreudigkeit offen sein und eine gewaltfreie Vermittlung anstreben, welche Dissens im Dialog als konstruktiv erachtet. Die Idee dieser postkolonialen Pädagogik ist nicht ein besseres Bildungssystem anzupreisen, sondern gängige Praktiken kontinuierlich zu hinterfragen, um sich durch

[...] die Taktik des Lernens und Verlernens und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns in Richtung nicht-dominanter Zukünfte [zu entwickeln].²¹⁰

4.2.2 Politische Bildung

Der maltesische Erziehungswissenschaftler Mayo versucht in seinem Konzept für politische Bildung, das ein lebenslanges politisches Lernen vorsieht, sich von der gängigen Praxis der Arbeitsmarktqualifizierung ab- und einer Persönlichkeitsbildung hinzuwenden. Das Bildungskonzept im Sinne einer Demokratisierung und in Verbindung mit dem Ansatz der Partizipation aller Beteiligten möchte bestehende hegemoniale Verhältnisse aufbrechen und grundlegend verändern. Nur durch die Bewusstwerdung zu handlungsfähigen Subjekten können kapitalistische Vergesellschaftungen hinterfragt und geltende Herrschaftsverhältnisse transformiert werden. Diesen Bildungsprozess nennt Mayo „transformative action“²¹¹ und lässt sich dabei von Gramscis und Freires Ideen beeinflussen. Wie Gramsci befasst sich auch der Pädagoge Freire mit bildungspolitischen Fragen, die sich mit Unterdrückung und Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen auseinandersetzen. Zudem sind die Gedanken Bourdieus hinsichtlich der Entwicklung eines politischen Bewusstseins von Bedeutung. Bourdieu geht unter anderem davon aus, dass es für eine Beteiligung am politischen Leben und an hegemonialen Diskursen eines ermächtigenden Gefühls bedarf, das einem die Berechtigung zuspricht, sich damit beschäftigen zu

²⁰⁸ Ebd. [17.04.19].

²⁰⁹ Ebd. [17.04.19].

²¹⁰ Ebd. [17.04.19].

²¹¹ Mayo (2006), S. 5.

können. Mayo zufolge ist die Politik von der Pädagogik untrennbar und es ist die Aufgabe der Bildungsarbeit, sich die Frage zu stellen, wie gesellschaftliche Strukturen verändert werden können.²¹² Aus seiner Sicht ist Macht eine „komplexe Anordnung sozialer Beziehungen“²¹³, welche sich durch eine Veränderung der gesellschaftlichen Beziehungen ändern kann. Vor allem können dabei pädagogische Einrichtungen einen wesentlichen Anteil beisteuern. Auch in diesem Konzept wird auf die Wichtigkeit der Hinterfragung des Inhalts und des vermittelten Wissens hingewiesen. Die Lehrpersonen müssen sich mit dem legitimierten Wissen auseinandersetzen, um hegemoniale Verhältnisse nicht unreflektiert zu reproduzieren. Für effektive Strategien der Gegen-Hegemonie bezieht sich Mayo insbesondere auf Gramscis und Freires Ansätze.²¹⁴ Für Gramsci sind „[...] Hegemonieverhältnisse auch immer pädagogische Verhältnisse“²¹⁵, da pädagogische Institutionen wesentlich zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Machtstrukturen durch „[...] die Sicherung des Konsenses der herrschenden Lebensweise [...]“²¹⁶ beitragen. Seiner Meinung nach sollte Bildung für alle gleich zugänglich sein und eine stark geprägte und umfassende humanistische Ausbildung beinhalten. Er spricht sich gegen eine „[...] frühe und enge fachliche Spezialisierung [...]“²¹⁷ aus, da er dadurch „[...] die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes [...]“²¹⁸ bedroht sieht. Ebenso sieht er die Hegemonie als brüchig und instabil, welche durch gegenhegemoniale Tätigkeiten in eine Krise geraten könne. Nach seiner Vorstellung sollen gesellschaftliche Räume zu Orten werden, an denen politische Bildung praktiziert wird. Hierarchische Verhältnisse zwischen den Lehrenden und Lernenden sind nach Gramsci zu reduzieren und ihre Beziehung sollte von partizipatorischen und radikal-demokratischen Handlungen geprägt sein. Zudem sollen Lehrende und Lernende zugleich die jeweils andere Rolle einnehmen, da sie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Dennoch ist ein gewisser Anteil an fundiertem Wissen für einen dialogischen und fundierten Bildungsprozess notwendig. Daraus schlussfolgert Mayo, dass Lehrpersonen über eine qualifizierte, theoretische Ausbildung und ein breites und

²¹² Vgl. Ebd. S. 5ff.

²¹³ Ebd. S. 35.

²¹⁴ Vgl. Ebd. S. 35f.

²¹⁵ Ebd. S.40.

²¹⁶ Ebd. S.40.

²¹⁷ Ebd. S. 41.

²¹⁸ Ebd. S. 41.

kritisches Wissen, welches kontinuierlich mit dem Wissen der Lernenden im Austausch steht, verfügen müssen.²¹⁹ Außerdem:

[ist] [f]ür Gramsci [...] die kritische Aneignung des vorhandenen Wissens zentral für die Entwicklung einer neuen ›subalternen‹, in seiner Sicht proletarischen Kultur.²²⁰

Daraus kann sich eine geeignete gegenhegemoniale Strategie entwickeln, welche zu gesellschaftlichen Veränderungen beiträgt, in denen untergeordnete Positionen und Interessen repräsentiert werden.²²¹

Freire ist ein wegweisender Pädagoge im Bereich der kritischen Pädagogik, welcher sich in seinen Arbeiten vor allem mit sozialen Missverhältnissen und Ungerechtigkeiten beschäftigt und eine gesellschaftliche Veränderung anstrebt.²²²

In seinen Ansätzen nimmt er eine postkoloniale Sicht ein und definiert die „Kultur des Schweigens“²²³, in der die unterdrückten Kolonialiserten durch die Vorherrschaft der Eliten zu apathischen Schweigenden gemacht worden sind. Er kritisiert das Bildungssystem, welches durch das vermittelte, machtvolle Wissen zu hierarchischen Gesellschaften maßgeblich beiträgt. Das selbstermächtigende Wissen wird den Unterdrückten vorenthalten und gleichzeitig wird ihnen die Möglichkeit, sich dieses Wissen überhaupt anzueignen, verwehrt. Aus dieser Erkenntnis formt Freire den Kern seiner Theorie²²⁴:

Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.²²⁵

Nach Freire ist das Ziel der üblichen Praktiken die Unterwerfung und Anpassung der Lernenden an gegebene hegemoniale Verhältnisse und richtet sich dementsprechend gegen eine Selbstermächtigung der Lernenden. Der Erziehungsprozess stellt auch trotz liberaler Inhalte einen Prozess der Abhängigkeitsverhältnisse her. Dagegen entwickelt Freire ein Alternativkonzept, das den Vorgang der Bewusstmachung in den Fokus rückt. Anstatt das Lernen von fremdem Wissen vorauszusetzen²²⁶, wird

[...] die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion [angestrebt].²²⁷

²¹⁹ Vgl. Ebd. S. 41ff.

²²⁰ Ebd. S. 58.

²²¹ Vgl. Ebd. S. 60.

²²² Vgl. Ebd. S. 61.

²²³ Lange (1973), S. 10.

²²⁴ Vgl. Ebd. S. 10ff.

²²⁵ Ebd. S. 13.

²²⁶ Vgl. Ebd. 13f.

²²⁷ Ebd. S. 14.

Die Lernenden sollen befähigt werden, gesellschaftliche Diskrepanzen wahrzunehmen und Gegenstrategien zu den unterdrückenden Maßnahmen zu entwickeln. Durch die Bewusstwerdung erleben sie einen Prozess der Abgrenzung, der sie dazu ermächtigt, bestehende Verhältnisse zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Anders als gewöhnlich fragen die Lehrpersonen in einer Art und Weise, die die Lernenden zu einem Reflexionsprozess bewegt und sie dazu bringt, die Wahrnehmungen ihrer Wirklichkeit zu reflektieren. Indem sie Distanz zur eigenen Handlungswelt gewinnen, erlangen sie ein kritisches Bewusstsein und werden dazu ermächtigt, gegebene soziale Verhältnisse infrage zu stellen.²²⁸ Lehrende und Lernende müssen nach Freire in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen, um eine dialogische, pädagogische Praxis zu verwirklichen. In diesem Dialog nehmen Lernende und Lehrende beide Rollen ein und werden somit zu „lehrenden Lernenden und lernende Lehrenden“.²²⁹ Das hegemoniale, legitimierte Wissen der Lehrpersonen wird hinterfragt und anstelle der üblichen Rolle als WissensvermittlerInnen fungieren sie als unterstützende Kraft im Prozess der Wissensaneignung. Das marginalisierte Wissen wird ebenso zum Inhalt der dialogischen Praxis und daher genauso einer kritischen und reflexiven Betrachtung unterzogen.²³⁰ Ein Dialog ist nach Freire nicht nur eine Interaktion, die sich aus Erfahrungen, Wissen und persönlichen Anschauungen zusammensetzt, sondern auch „dialektisch und problematisierend“²³¹. Durch den Dialog werden die unterschiedlichen gesellschaftlichen Daseinsformen und Betrachtungsweisen zum Ausdruck gebracht und als etwas Formbares und Veränderliches vermittelt. Die dialogische Interaktion ermöglicht es den TeilnehmerInnen, ihre verschiedenen Zugänge und Realitäten mitzuteilen, doch das Ziel ist es, daraus neues Wissen zu generieren und einen Konsens herzustellen.²³² Für Freire ist die Erwachsenenbildung ein geeigneter Ort, um Handlungsfähigkeit zu vermitteln. Dafür benötigt es demokratische Lehrpersonen, welche die Dialogform in Anspruch nehmen und die Lernenden dazu ermutigen, zu aktiven Subjekten in ihrem eigenen Bildungsprozess zu werden. Hierbei wird die ‚Kultur‘ der Lernenden als das Fundament des Lernprozesses angesehen. Das

²²⁸ Vgl. Mayo (2006), S. 66ff.

²²⁹ Vgl. Freire (1973), S. 64f.

²³⁰ Vgl. Mayo (2006), S. 69ff.

²³¹ Verein maiz (2013), S.7. [17.04.19].

²³² Vgl. Ebd. S.6f. [17.04.19].

dialogische Vorgehen soll ein kollektives, demokratisches Lernen erzeugen, indem die Teilnehmenden sich kritisch beteiligen und machtvollte Verhältnisse im Bildungskontext abgebaut werden.²³³

Sowohl Gramsci als auch Freire sehen in den pädagogischen Einrichtungen der Zivilgesellschaft die Macht für eine Veränderung der weltweiten, sozialen Verhältnisse. In beiden Ansätzen wird die Wichtigkeit der Handlungsfähigkeit für ein politisches Bewusstsein behandelt. Ebenso thematisieren sie die machtvollte Position der Lehrenden, teilen die Meinung der wechselseitigen Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden und ermutigen die Lernenden, zu aktiven Subjekten im eigenen Lernprozess zu werden.²³⁴

Die Rolle und Aufgaben, welche die Lehrpersonen für einen gegenhegemonialen Unterricht erfüllen müssen, sollen nun im folgenden Kapitel definiert werden.

4.2.3 Inhärente Handlungsprinzipien für Lehrende

Das Anerkennen von Differenzverhältnissen innerhalb eines demokratischen Bildungskontextes ist zwar unumgänglich, aber gleichzeitig auch als problematisch anzusehen. Wenn bestehende ungleiche soziale Verhältnisse nicht berücksichtigt werden, kann dies erneut zu Benachteiligungen und Unterscheidungen führen. Zugleich besteht aber die Gefahr, dass gerade durch die Anerkennung von Ungleichheiten eine Unterteilung in Privilegierte und Nicht-Privilegierte passiert, die die gegebenen Machtpositionen verstärkt und verfestigt.²³⁵ In einer dialogischen Praxis sind die Lernenden auf Anerkennung angewiesen, um zu handlungsmächtigen Subjekten zu werden, zeitgleich wird aber dadurch ihre inferiore Position bestätigt. Die postkoloniale Theorie beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit den politischen und kulturellen Ursachen, die dieses Missverhältnis erzeugen und hinterfragt das Konzept der Anerkennung, welches durch das machtvollte Unterscheiden Dominanzverhältnisse legitimiert und Prozesse des Othering ausübt. Die Anderen als ‚Andere‘ anzuerkennen war seit jeher eine koloniale Strategie, um die Ausbeutung und Unterdrückung zu legitimieren. Aus postkolonialer Perspektive müssen gegenwärtige

²³³ Vgl. Mayo (2006), S. 66ff.

²³⁴ Vgl. Ebd. S. 87ff.

²³⁵ Vgl. Mecheril (2010b), S. 187ff.

gesellschaftliche Missstände immer in einer globalen Dimension in Zusammenhang mit der kolonialen Geschichte betrachtet werden.²³⁶ Daher ist es ein migrationspädagogisches Anliegen, Zugehörigkeitsverhältnisse in der Praxis zu dekonstruieren, indem auf die Reproduktion von hegemonialen Verhältnissen durch das Zuordnen von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ aufmerksam gemacht und direkt an diese Phänomene angeknüpft wird. Mittels pädagogischer Achtsamkeit soll schubladisierendes und festschreibendes Denken und Handeln abgebaut werden. Anerkannte Differenzen werden thematisiert und zugleich in ihren Kategorien dekonstruiert und reflektiert. Die Praktiken der Unterscheidung werden kritisch hinterfragt und neue Denk- und Handlungsräume vermittelt, um auf bestehende Wertvorstellungen einzuwirken. Dieser paradoxe Vorgang benötigt eine ausgeprägte pädagogische Reflexivität, um gegen diskriminierende und ausschließende Prozesse anzukämpfen.²³⁷

Mecheril erarbeitet das migrationspädagogische Konzept der pädagogischen Reflexivität, welches „[...] als professioneller reflexiver Habitus innerhalb eines reflexiven professionellen Feldes zu verstehen [ist]“. ²³⁸ Hierbei steht vor allem das legitimierte Wissen im Zentrum der pädagogischen Reflexivität. Die Auseinandersetzung mit den Grenzen des westlichen, machtvollen Wissens, den Gründen der Legitimation dieses Wissens, dem marginalisierten Wissen oder der Reproduktion des Wissens über die ‚Anderen‘ sind Voraussetzungen für eine professionelle, pädagogische Reflexivität. Für PädagogInnen ist es eine herausfordernde Aufgabe, hegemoniale Ordnungen zu problematisieren und zu thematisieren anstatt sie zu reproduzieren.²³⁹

Fraser unterscheidet hierbei zwischen einer affirmativen und einer transformativen Anerkennung.²⁴⁰ Die affirmative Anerkennung ist jene, welche durch die Anerkennung von Differenzverhältnissen die gegebenen Machtstrukturen und Dominanzverhältnisse verfestigt, indem sie die sozialen Strukturen unhinterfragt belässt. Unter der transformativen Anerkennung versteht Fraser eine Strategie, welche das Prinzip der Differenzierung in ‚anders‘ und ‚nicht-anders‘ infrage stellt

²³⁶ Vgl. Castro Varela/Mecheril (2010b), S.99ff.

²³⁷ Vgl. Mecheril (2010b), S. 187ff.

²³⁸ Salgado/maiz (2015), S. 140.

²³⁹ Vgl. Ebd. S. 140ff.

²⁴⁰ Vgl. Castro Varela/Mecheril (2010b), S. 110.

und nach unterscheidungsfreien Strategien sucht, die sich auf das Ermöglichen von Handlungsfähigkeit fokussieren.²⁴¹

Hier könnte es somit um die Anerkennung von Zwischenformen und –tönen, um die Anerkennung von Innen-Außen-Verschrankungen und Mehrfachzugehörigkeiten gehen, eine Anerkennung, die unter der Voraussetzung transformativ ist, dass sie nicht die Zugehörigkeit der Unzugehörigen, sondern das Deplazierte [sic!], den Ort der Ortslosigkeit bejaht.²⁴²

Die Bedeutung der methodischen Leitfäden zu Empathie, Respekt, sozialer Wertschätzung, Solidarität, Ermächtigung, Selbstermächtigung und Handlungsfähigkeit im Unterricht und die Positionen im pädagogischen Verhältnis, aus der diese Konzepte geäußert und ausgeführt werden, müssen machtkritisch reflektiert werden.²⁴³ Lehrende können das spannungsreiche und paradoxe Prinzip der Anerkennung durch das Konzept der pädagogischen Reflexivität hinterfragen. Es ist wichtig zu erkennen, dass der Grund für das Prinzip der Anerkennung in den ungleichen sozialen Verhältnissen liegt. Da von einem unausgeglichene, hegemonialen Zustand ausgegangen wird, werden bestehende Machtstrukturen und legitimierte Wissen bestätigt und damit zugleich unbewusst reproduziert.²⁴⁴ Daher ist eine bewusste, reflektierte und transformierende Anerkennung für das hegemoniekritische Alternativmodell elementar, um auf die Machtverhältnisse einzuwirken und diese abzubauen.

Eine weitere sehr wichtige Fähigkeit, die die Lehrenden aufweisen sollten, ist die sogenannte „Kompetenzlosigkeitskompetenz“, die von Mecheril beschrieben wurde. Gerade im Zusammenhang mit dem kulturellen Lernen ist es eine wichtige Fähigkeit, das eigene „Nicht-Wissen“ und „Nicht-Verstehen“ anzuerkennen. Es handelt sich hierbei um eine Erweiterung des Wissens durch das Nicht-Wissen, das sich der Grenzen des eigenen Wissens bewusst ist und die Involviertheit in die ungleichen Machtverhältnisse darin erkennen kann. Für ein professionelles, pädagogisches Handeln sollte sich das Wissen der Lehrenden an den alltagsweltlichen Bedingungen der Lernenden orientieren. Die verschiedenen materiellen, symbolischen, gesellschaftlichen und politischen Zugehörigkeitskontexte müssen für die Deutung der Lebenssituationen der Lernenden in Zusammenhang gebracht und die Lernenden als Subjekte

²⁴¹ Vgl. Ebd. S. 110f.

²⁴² Ebd. S. 110.

²⁴³ Vgl. Mineva/Salgado (2014), S. 215f.

²⁴⁴ Vgl. Salgado/Cepek-Neuhauser/Gouma/Mineva (2014), S. 34.

wahrgenommen werden. Diese Kompetenz verlangt ein besonderes Reflexionsvermögen, das sich durch die kontinuierliche, reflexive Praxis bildet und erweitert. Damit kann die Kompetenzlosigkeitskompetenz zwar nicht direkt erworben, aber durch fortlaufende Praxis vertieft und ausgebaut werden und vor allem auch Anklang in der institutionellen Einrichtung finden, denn für reflexives, pädagogisches Handeln braucht es reflexive Orte.²⁴⁵

Die beschriebenen Ansätze für einen antihegemonialen Bildungsprozess und für eine politische Ermächtigung sind grundlegend für das Modell und müssen zuvor bedacht, reflektiert und verinnerlicht werden. Für Lehrpersonen ist die Selbstreflexion der persönlichen Rolle in den gegebenen sozialen Verhältnissen und das Bewusstmachen der eigenen Privilegien ausschlaggebend und erforderlich.

Durch eine Selbstevaluation ist es möglich, sich mit dem eigenen pädagogischen Handeln professionell auseinanderzusetzen und sich von der eigenen Involviertheit zu distanzieren. Ebenso ermöglicht sie das durch die Gewohnheit blind gewordene Verhalten kritisch zu betrachten und kontinuierlich zu erweitern. Der Verein „maiz“ entwickelte zusammen mit anderen Organisationen ein Selbstevaluationskonzept²⁴⁶, das antirassistische und feministische Aspekte berücksichtigt und als geeignetes Mittel dient, das eigene Handeln zu untersuchen und zu bewerten. Bei der Datenerhebung bedarf es eines achtsamen Vorgehens, um eine Ausgewogenheit zwischen Selbstkritik und Selbstoptimierung zu erzielen.²⁴⁷

4.2.4 Sprachliche Ermächtigung nach maiz

Damit die Lernenden zu handlungsfähigen Subjekten mit einem politischen Bewusstsein werden, erscheinen die Konzepte der „sprachlichen Ermächtigung“ und der „Diskursfähigkeit“ als geeignete Zielsetzungen für das Alternativmodell. Die Ansätze von Gramsci und vor allem von Freire prägen auch die leitenden Gedanken des unabhängigen Vereins maiz. maiz wurde 1994 in Linz gegründet

²⁴⁵ Vgl. Mecheril (2010c), S. 28ff.

²⁴⁶ Frauenhetz, Initiative Minderheiten, maiz (Hrsg.) (2005): Bildungskontext Frauenmigration, Rahmencurriculum, Selbst-Evaluation und Politik. Veröffentlichung im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft open up.

²⁴⁷ Vgl. Mineva/Salgado (2014), S. 224.

und ist eine Einrichtung für Erwachsenenbildung, die sich der Bildungsarbeit für Migrationsandere widmet. maiz setzt sich im Unterricht insbesondere mit hegemonial legitimiertem Wissen auseinander und entwickelt Strategien für eine antihegemoniale Praxis.²⁴⁸

Das Verhältnis von Sprache und Realität wird von maiz als dialektisch beschrieben. Zum einen sehen sie die normative Funktion der Sprache, die für die Aufrechterhaltung hegemonialer Verhältnisse ausschlaggebend ist und zum anderen ihre handlungsfähige und realitätskonstituierende Wirkung. Davon ausgehend beschäftigt sich maiz in der migrationsgesellschaftlichen Sprachbildung mit der Möglichkeit, durch Sprache auf die Wirklichkeit einzuwirken. Hierbei befassen sie sich mit potenziellen Konzepten für den Zweitspracherwerb, die das Sprechen, das kritische Auseinandersetzen mit und Reflektieren von Sprache anregen. Unter anderem entwickelt maiz in dem Projekt „Deutsch als Zweitsprache im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ das Konzept der „sprachlichen Ermächtigung“.²⁴⁹ Die Ansätze von maiz sind für die Erstellung des Alternativmodells grundlegend. Besonders das Konzept der sprachlichen Ermächtigung soll nun näher ausgeführt werden. Sowohl sprachliche Ermächtigung als auch Diskursfähigkeit sind Ziele, die die Lernenden durch diese alternative Wertevermittlung erlangen sollen.

Unter „sprachlicher Ermächtigung“ versteht maiz die „kritische und bewusste Aneignung und der ebensolche Gebrauch der dominanten Sprache Deutsch“²⁵⁰. Es gilt, hegemoniale und rassistische Bedingungen innerhalb des Spracherwerbs einer Zweitsprache im migrationsgesellschaftlichen Kontext aufzudecken und zu dekonstruieren. maiz ist sich der ambivalenten Spannung im migrationsgesellschaftlichen Zweitsprachenerwerb bewusst und versucht, die aufkommenden Widersprüche als eine Möglichkeit von produktiven Momenten wahrzunehmen. Zum einen ist der Wunsch, bestehende hegemoniale Verhältnisse durch sprachliche Ermächtigung zu verändern, wesentlich. Doch zum anderen ist es ebenso notwendig, viele Lernende dabei zu unterstützen, sich möglichst rasch in diesen machtvollen Strukturen zurechtzufinden.²⁵¹ „Praxis wird in maiz als Aktion

²⁴⁸ Vgl. Salgado/maiz (2015), S. 140ff

²⁴⁹ Vgl. Salgado (2014), S. 9.

²⁵⁰ Ebd. S. 9.

²⁵¹ Vgl. Ebd. S. 9.

und Reflexion verstanden.“²⁵² Dabei werden theoretische Ansätze durch die Praxis kontinuierlich verfeinert, bearbeitet und erweitert.²⁵³ Zudem ist es dem Verein ein Anliegen, Handlungsfähigkeit in Verbindung mit sprachlicher Ermächtigung zu setzen und den Lernenden „Handlungsfähigkeit in und durch die deutsche Sprache“²⁵⁴ zu vermitteln. Sowohl von der Lehrperson als auch von den KursteilnehmerInnen wird eine kritische Reflexion der eigenen Wertvorstellungen hinsichtlich des machtvoll legitimierten Wissens verlangt. Die Themen und Inhalte des Deutschunterrichts bei maiz werden so ausgewählt, dass neben den sprachlichen Kompetenzen auch die rechtlichen Situationen der Lernenden behandelt werden. In einer dialogischen Praxis werden sie ermächtigt, ihre persönlichen Lebensbedingungen zu erkennen und lernen Wege der Partizipation und Transformation.²⁵⁵ Die Lernenden sollen ebenso durch einen partizipativen Einbezug ihre untergeordneten Positionen innerhalb der Gesellschaft kritisch betrachten und die gesellschaftlichen Zwänge, denen sie unterliegen, erkennen, um aus dieser Reflexion Strategien für soziale Handlungsfähigkeit zu entwickeln.²⁵⁶ Das Ziel des Unterrichts sollte eine Verknüpfung von sprachlicher Ermächtigung und „[...]Handlungsfähigkeit in und durch die deutsche Sprache“²⁵⁷ sein.

Im folgenden Kapitel sollen nun die didaktischen Prinzipien eines alternativen Ansatzes näher beleuchtet werden.

4.3 Didaktische Prinzipien des Alternativmodells

Im „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht spielt neben der Vermittlung der sprachlichen Fertigkeiten auch das kulturelle Lernen eine wichtige Rolle. Eine verbreitete Praxis der Landeskunde ist die Förderung der „interkulturellen Kompetenzfähigkeit“, die jedoch in einer postkolonialen beziehungsweise migrationspädagogischen Perspektive problematisch ist. Der Diskurs zur Interkulturalität geht davon aus, dass sich die Prozesse der Kommunikation und

²⁵² Ebd. S. 10.

²⁵³ Vgl. Ebd. S. 10.

²⁵⁴ Vgl. Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss (2012), S. 117.

²⁵⁵ Vgl. Salgado/maiz (2015), S. 113.

²⁵⁶ Vgl. Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss (2012), S. 70.

²⁵⁷ Ebd. S. 117.

des Verstehens zwischen Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Hintergründen unterscheiden und es dadurch besonders häufig zu Missverständnissen kommt. Diese Annahme, aus welcher sich die interkulturelle Kommunikation entwickelte, ist in vielen Hinsichten umstritten. Das Kulturverständnis einer vorwiegend homogenen, geschlossenen und abgrenzbaren Gruppe, von dem in diesem Kontext ausgegangen wird, entspricht nicht den gesellschaftlichen Wirklichkeiten. Des Weiteren ist es äußerst problematisch, dass den Fremdsprachenlernenden eine ‚Andersartigkeit‘ und ‚Fremdheit‘ zugeschrieben wird, ohne ihre individuellen biographischen Blickwinkel zu berücksichtigen. Zudem wird ihnen von vornherein ein Unverständnis der kulturellen Deutungen in der Fremdsprache unterstellt.²⁵⁸

Ein kontrastiver Zugang reproduziert zum einen ein homogenes und in sich geschlossenes Kulturverständnis und zweifelt zum anderen die Zugehörigkeit der Lernenden durch kulturalisierende und ethnisierende Anschauungen an. Diese wirkungsvollen Formen des Othering unterscheiden zwischen ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ und stabilisieren dadurch hegemoniale Verhältnisse. Um die Problematik der Unterscheidungspraktiken von ‚Eigen- und Fremdkultur‘ zu vermeiden, wurde das Konzept der „diskursiven Landeskunde“ von Altmayer entwickelt. Dieser Ansatz der diskursiven Landeskunde, welcher in der Fachliteratur auch als „kulturwissenschaftliche Landeskunde“ bezeichnet wird, orientiert sich an den kulturwissenschaftlichen Theorien der Geistes- und Sozialwissenschaften und setzt eine kritische und komplexere Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Kultur voraus.²⁵⁹ Altmayer rückt das „Individuum als Subjekt seiner eigenen Sinnbildungsprozesse“²⁶⁰ in den Fokus des Kulturbegriffs.²⁶¹

Mit ‚Kultur‘ nach diesem Verständnis beziehen wir [Altmayer u. a.] uns vielmehr auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben. Kultur liefert uns das, was wir brauchen, um die Wirklichkeit um uns herum, Gegenstände, bestimmte Situationen und Handlungen, auch unser eigenes Tun und Erleben als irgendwie sinnvoll wahrzunehmen.²⁶²

Die kulturwissenschaftliche Ausrichtung gibt eine bestimmte Perspektive wieder, die dazu dient, die Welt in einer gewissen Weise zu betrachten. Sie geht davon

²⁵⁸ Vgl. Altmayer (2004), S. 13ff.

²⁵⁹ Vgl. Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 4f.

²⁶⁰ Altmayer (2004), S. 111.

²⁶¹ Vgl. Ebd. (2004), S. 111.

²⁶² Altmayer/Hamann/Magosch/Mempel/Vondran/Zabel (2016), S. 8.

aus, dass das menschliche Handeln von Deutungen bestimmt und die Welt durch „symbolische Ordnungen und Sinnzuschreibungen“²⁶³ konstruiert wird. Aus dieser Betrachtungsweise wird die Welt also nicht als eine objektiv darzustellende Wirklichkeit betrachtet, die gesellschaftliche und politische Realitäten abbildet. Vielmehr versucht sie, die diskursiven Prozesse über vermeintliche Wirklichkeiten sichtbar zu machen und subjektive Auffassungen darzulegen.²⁶⁴

Der Diskurs wird in der diskursiven Landeskunde als „die Menge von thematisch zusammenhängenden Äußerungen“²⁶⁵ beschrieben, welcher stark auf kulturelle Lebensweisen einwirkt. Zudem legt der Diskurs bestimmte soziale Regeln fest, die vorgeben, zu welchem Zeitpunkt über welche Themen von gewissen Personen in einer bestimmten Art gesprochen wird. Um an Diskursen teilnehmen zu können, bedarf es thematischen Vorwissens, das den Diskurs bestimmt. Innerhalb der Diskurse werden Wissensordnungen gebildet, die wiederum Vordeutungen hervorbringen, die eine gemeinsame Bedeutungszuschreibung ermöglichen. Das festgelegte Grundwissen wird durch die vielfache Teilnahme an bestimmten Diskursen und die Anwendung der gewissen Vordeutungen in den geeigneten Situationen erlernt und automatisiert. Folglich wird dieses Wissen zumeist unreflektiert und selbstverständlich in allen Bereichen der Sprachverwendung angewendet. Das diskursive Wissen baut auf den sogenannten „Deutungsmustern“²⁶⁶ auf und prägt dementsprechend den Diskurs. Die Deutungsmuster geben den Diskursteilnehmenden die Basis für das Verständnis gewisser Situationen und bieten zudem eine geeignete Orientierung für Handlungssituationen.²⁶⁷

Altmayer schließt daraus, dass eine Gemeinschaft, die über ein geteiltes Wissen verfügt, gemeinsame „kulturelle Deutungsmuster“ besitzt. Die Bewusstwerdung der Existenz der vielfältigen kulturellen Deutungsmuster und die Reflexion und Auseinandersetzung mit eben diesen Deutungsmustern ist kulturelles Lernen.²⁶⁸

Altmayer entwickelt für die Operationalisierung kultureller Deutungsmuster vier Kategorien. Hierbei unterscheidet er zwischen kategorialen, topologischen,

²⁶³ Altmayer (2013), S. 16.

²⁶⁴ Vgl. Ebd. S. 16ff.

²⁶⁵ Altmayer/Hamann/Magosch/Mempel/Vondran/Zabel (2016), S. 8.

²⁶⁶ Ebd. S.9.

²⁶⁷ Vgl. Ebd. S. 8f.

²⁶⁸ Vgl. Altmayer (2004), S. 151ff.

chronologischen und axiologischen Mustern. Die kategorialen Muster helfen dabei, sich selbst und die Gesprächspartnerin und den Gesprächspartner einzuordnen und zu positionieren. Hierbei werden Aspekte wie das Geschlecht, das Alter oder die Zugehörigkeiten berücksichtigt. Durch topologische Muster werden die räumlichen Bedingungen, sowohl geographische als auch kulturelle, bestimmt. Die chronologischen Muster dienen einer zeitlichen Orientierung. Dabei wird zwischen Zeitabläufen, wie Tageszeiten, Wochentagen oder Jahreszeiten und der erinnerten Zeit, wie Erinnerungsorte, unterschieden. In die Kategorie der axiologischen Muster fallen bewertende Begriffe und Themen, wie Menschenwürde, Freiheit, aber auch negative, wie zum Beispiel Kriminalität. Das Konzept der Klassifizierung ist nach Altmayer auf alle kulturellen Gesellschaftsformen anwendbar.²⁶⁹

Die unterschiedlichen Ausprägungen der Kategorien sind die Diskussionsgrundlage im Unterricht. In der Diskussion wird durch die verschiedenen Zugänge und Blickwinkel die Konstruktion der kulturellen Deutungsmuster sichtbar und somit erlernbar. Dadurch sollen die Lernenden zur diskursiven Partizipation in der fremden Sprache ermutigt werden. Trotz der zielsprachenspezifischen Ausrichtung betont Altmayer die Notwendigkeit der Vermittlung einer globalen Interaktionsfähigkeit.²⁷⁰

In der diskursiven Landeskunde wird nicht nur die Befähigung zur erfolgreichen alltäglichen Kommunikation angestrebt sondern vor allem die Fähigkeit forciert, die Bedeutungen der uns umgebenden Wirklichkeit zuzuordnen und diese mit den GesprächspartnerInnen aushandeln zu können.²⁷¹

Ein weiteres Ziel ist es, den Lernenden im Sinne einer sprachlichen Ermächtigung eine Diskursfähigkeit zu vermitteln, die als eine Alternative zur ‚interkulturellen Kompetenz‘ zu verstehen ist. Die KursteilnehmerInnen sollen in der Lage sein, die Herstellung von Bedeutungen im Diskurs zu erkennen und an der Konstruktion aktiv mitzuwirken, sie zu ergänzen und zu reflektieren.²⁷² Wie im theoretischen Teil bereits ausgeführt wurde, bringen Diskurse Wissen über Gegenstände hervor und erzeugen dadurch soziale Realitäten und gesellschaftliche Positionierungen und

²⁶⁹ Vgl. Altmayer (2013), S. 27f.

²⁷⁰ Vgl. Kanjo-Leppakangas (2017), S. 107ff.

²⁷¹ Vgl. Altmayer/Hamann/Magosch/Mempel/Vondran/Zabel (2016), S. 10.

²⁷² Vgl. Ebd. S. 10.

wirken somit stark auf das menschliche Handeln ein.²⁷³ Diese Bedingungen, die zumeist als natürlich gegeben wahrgenommen und unhinterfragt reproduziert werden, gilt es, durch eine Entwicklung der Diskursfähigkeit sichtbar zu machen. Die verschiedenen Wissenszugänge und die damit zusammenhängenden sozialen Positionierungen müssen offengelegt und reflektiert werden, damit ein antihegemonialer Bildungsprozess ermöglicht wird.²⁷⁴

Das kulturelle Lernen visiert eine Verstehens- und Verständigungskompetenz von und in kulturellen Deutungsmustern an und nicht das Vermitteln von reinen Fakten und Zahlen. Ziel ist es, die Lernenden zu ermächtigen, aktive und mündige Teilhabende am gesellschaftlichen Leben zu sein. Durch die sprachliche Ermächtigung und die Diskursfähigkeit können die Lernenden an Diskursen partizipieren, Bedeutungskonstruktionen erkennen, bei ihrer Aushandlung mitwirken und somit am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben teilnehmen und ihren Handlungsspielraum in der Zielsprache vergrößern. Zudem wird angestrebt, dass die Lernenden im Diskurs verschiedene Ansichten akzeptieren und die Produktion von Bedeutungen erkennen können.²⁷⁵

Bereits der individuelle Lernprozess, der die vorwissenden Lernenden in neue, irritierende Situationen einführt, ihre ursprünglichen Muster hinterfragt und diese transformiert, wird als wichtiges Prinzip erkannt, denn die diskursive Landeskunde fokussiert letztlich den Lernprozess stärker als den Inhalt.²⁷⁶ Die Prozessorientierung im kulturellen Lernen wird durch die Fokussierung auf die Entdeckungen, die im Austausch mit den Lernenden gemacht werden, klar erkennbar. Im Dialog kommen die unterschiedlichen Wahrnehmungen zum Vorschein und regen zur Reflexion über vermeintlich Normales an. Gerade diese Entdeckungen der diversen Zugänge sind als Ausgangspunkt und nicht bereits als Ergebnis im kulturellen Lernprozess anzusehen. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen kulturellen Deutungen soll eine Aufgeschlossenheit für verschiedene, subjektive Deutungsmuster erzielt werden.²⁷⁷

Die Fähigkeit, bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse und ihre persönliche Positionierung in diesen wahrzunehmen und kritisch zu betrachten,

²⁷³ Vgl. Mecheril (2016b), S. 12.

²⁷⁴ Vgl. Altenstrasser/Mineva/Salgado/Schmeiser/Thomas-Olalde (2014), S. 249f.

²⁷⁵ Vgl. Altmayer/Hamann/Magosch/Mempel/Vondran/Zabel (2016), S. 10.

²⁷⁶ Vgl. Kanjo-Leppakangas (2017), S. 106ff.

²⁷⁷ Vgl. Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 6f.

sollte genauso Bestandteil des Unterrichts sein wie die Vermittlung von Strategien und Techniken gegen Zuschreibungen und machtvollen Diskurse. Mithilfe der gemeinsam beschlossenen Themen werden die Lernenden für die vielfältigen Lebensweisen im gesamten deutschsprachigen Raum sensibilisiert.²⁷⁸

Die Ziele und Inhalte der diskursiven Landeskunde sind nicht eindeutig festgelegt, sondern werden im Austausch und situationsbedingt vereinbart. Die Themenwahl für den Unterricht ist nach der Relevanz und dem Kontext der Lernenden auszuwählen und sollte ihnen realistisches, praktisches und nützliches Wissen vermitteln. Durch eine ausführliche und differenzierte Einführung und eine multiperspektive Betrachtung werden die Lernenden mit den vielfältigen Lebenspraxen des Sprachraums vertraut gemacht. Essentialistische und homogene Darstellungen werden mithilfe von bewusster und reflexiver Auseinandersetzung vermieden beziehungsweise dekonstruiert und aufgelöst. Ebenso ist es wichtig, dass die behandelten Thematiken als prozesshafte und veränderbare Wirklichkeiten kommuniziert werden, um keine statischen Bilder, welche die scheinbare Wahrheit darstellen, zu erzeugen. Vielmehr geht es darum, dass den Lernenden Kompetenzen vermittelt werden, die sie zur Wissenserweiterung und Überprüfung der individuellen Deutungsmuster veranlassen. In der Themenfindung sollten Lehrende bewusst auf (pseudo-)paternalistische Vorgehensweisen achten und die Lernenden bei der Auswahl aktiv miteinbeziehen, um Infantilisierungen und Dominanzverhältnisse im Unterricht zu vermeiden. Die Lehrenden präsentieren verschiedene Themenbereiche, welche das Vorwissen, das Interesse und die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen und die Lernenden wählen anschließend autonom aus diesen Bereichen aus. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass alle Beteiligten partizipativ die Inhalte für den Unterricht vereinbaren. Eine pädagogische Reflexivität der Lehrenden ist dabei ausschlaggebend und unumgänglich.²⁷⁹

Die Themen befassen sich vorwiegend mit sprachlichen Äußerungen, die der Wirklichkeit Bedeutung verleihen und durch welche gesellschaftliche und kollektive Realitäten erzeugt werden. Zum Beispiel geht es beim Thema „Essen und Trinken“ nicht darum, was ‚die ÖsterreicherInnen‘ essen und trinken, sondern wie darüber

²⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 9.

²⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 4ff.

gesprochen, auf welche Deutungsmuster Bezug genommen und welche Bedeutung dem Thema zugemessen wird.²⁸⁰

Halten wir fest: Gegenstand der Landeskunde in dem Sinn einer ‚diskursiven‘ Landeskunde, wie wir sie vertreten, sind nicht Fakten oder kulturspezifische Verhaltensweisen, sondern Diskurse, die in Diskursen verwendeten Deutungsmuster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen.²⁸¹

Damit die Lernenden in für sie relevanten Situationen diskursfähig werden, ist es also ausschlaggebend, dass sich die Themenwahl auf das Interesse und die Nützlichkeit der Lernenden bezieht.²⁸² Die Materialien sollten auf ihre alltagsweltliche Situationen angepasst werden und ihnen Handlungsorientierung bieten.²⁸³ Eine hilfreiche Grundlage bei der Themenfindung kann dabei das Modell von Altmayer sein.²⁸⁴ Sein vorgeschlagenes Modell beinhaltet die vier Hauptkategorien ‚Raum‘, ‚Zeit‘, ‚Identität‘ und ‚Wertorientierungen‘²⁸⁵, denen jeweils spezifische Themen zugeordnet werden.²⁸⁶

So lassen sich der Kategorie ‚Identität‘ die Themen ‚nationale Identität‘, ‚soziale Identität‘, ‚regionale Identität‘ oder auch ‚Geschlechteridentität‘ zuordnen; zum Thema ‚Raum‘ gehören u.a. Themen wie ‚Grenzen‘, ‚Norden – Süden – Westen – Osten‘, ‚Regionen‘, ‚Reisen‘ oder auch länderbezogene Stereotype; zum Thema ‚Zeit‘ gehören ‚Zukunft‘, ‚Vergangenheit‘, ‚Feste‘, ‚Arbeit und Freizeit‘, ‚Jahreszeiten‘, ‚Traditionen‘ und ‚Modernität‘, zum Thema ‚Werte‘ gehören Themen wie ‚Glück‘, ‚Freiheit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Zivilcourage‘, ‚Menschenwürde‘, aber auch eher negative Werte wie ‚Kriminalität‘ oder ‚Müll‘.²⁸⁷

Damit erstellt Altmayer eine offene, aber klar gegliederte Liste mit Themen, die über die klassischen landeskundlichen Inhalte hinausgehen und gesellschaftliche Diskurse beschreiben. Durch diese Themen sollen die Lernenden die inhärenten kulturellen Deutungsmuster kennenlernen, sie verstehen und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen. Dadurch soll die Partizipation an den Diskursen ermöglicht und erleichtert werden.²⁸⁸

Im folgenden Kapitel werden nun die methodischen Möglichkeiten der didaktischen Prinzipien für einen sprach- und diskursermächtigenden Unterricht beschrieben. Dabei werden auch einige Medien, die sich besonders für einen diskursiven Landeskundeunterricht eignen, angeführt. Die hier beschriebene Auswahl ist als

²⁸⁰ Vgl. Altmayer/Hamann/Magosch/Mempel/Vondran/Zabel (2016), S. 7ff.

²⁸¹ Ebd. S. 9.

²⁸² Vgl. Ebd. S. 8.

²⁸³ Vgl. Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss (2012), S. 117.

²⁸⁴ Vgl. Altmayer (2006), S. 55f.

²⁸⁵ Ebd. S. 56.

²⁸⁶ Vgl. Ebd. S. 56.

²⁸⁷ Ebd. S. 56.

²⁸⁸ Vgl. Ebd. S. 56.

Vorschlag und Inspirationsquelle zu betrachten und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

4.4 Methodische Ansätze für den diskursiven Landeskundeunterricht

Die Bedürfnisse und Zielsetzungen der Lernenden werden durch die Gruppenzusammensetzung bestimmt. Davon abhängig werden die Methoden, Lehr- und Lernmaterialien und Arbeitsformen ausgewählt.²⁸⁹ Bei der Auswahl und Entwicklung des didaktischen Materials für einen antihegemonialen Unterricht soll vor allem auf authentische Unterlagen zurückgegriffen werden. In Abhängigkeit vom thematischen Diskurs sind unterschiedliche Textsorten und Medien zu finden. Ausschlaggebend hierbei ist, dass das Material einen realistischen Diskurs ermöglicht, um die Diskursfähigkeit der Lernenden zu fördern. Die Lernunterlagen sollten vielfältig sein und einen multiperspektivischen Zugang ermöglichen. Dadurch werden die Mengen an Bedeutungen und Positionen eines Diskurses sichtbar und schaffen die Ausgangsbasis für einen umfassenden und reflexiven Unterricht. Dabei sollte an die Positionen und kulturellen Deutungsmuster der Lernenden angeknüpft werden, da dieses bereits vorhandene Wissen als Basis des Lernprozesses fungiert.²⁹⁰

Zu Beginn der Einführung in ein neues Thema müssen zuerst die individuellen kulturellen Deutungsmuster der Lernenden aktiviert und bewusstgemacht werden. Anschließend folgen mehrere Einheiten mit vielfältigen Materialien, aus denen die Lernenden die unterschiedlichen und zumeist kontroversen Deutungsmuster herausarbeiten und aufeinander beziehen. Im weiteren Verlauf sollen die entdeckten Deutungsmuster kommentiert und transformiert und die eigenen Deutungen dadurch ergänzt und verändert oder gar neue Bedeutungen in der Fremdsprache entwickelt werden. Hierbei bietet es sich an, kreative und spielerische Arbeitsmethoden, wie zum Beispiel kreatives Schreiben oder darstellendes Spiel, einzusetzen.²⁹¹

Am Ende jedes Themenbereichs soll wieder auf die am Anfang erarbeiteten, persönlichen Deutungsmuster eingegangen werden und dadurch sollen die

²⁸⁹ Vgl. Mineva/Salgado (2014), S. 216.

²⁹⁰ Vgl. Altmayer (2016), S. 11.

²⁹¹ Vgl. Badstübner-Kizik (2016), S. 233.

Lernenden zu einer reflexiven Nachbearbeitung der eigenen kulturellen Deutungsmuster angeregt werden. Bestenfalls haben sich die individuellen Bedeutungen erweitert und sind differenzierter als zu Beginn.²⁹²

Ein problemorientierter Unterricht und bewusst herbeigeführte Irritationsmomente aufgrund von widersprüchlichen Darstellungen im Material lassen Fragen bei den Lernenden aufkommen, durch welche sie sich ihrer eigenen und neuen Deutungsmuster bewusst werden und die Herstellung von Positionen im Diskurs hinterfragen.²⁹³

Der Einsatz von verschiedenen Sozialformen und Methoden soll einen möglichst offenen Unterricht ermöglichen, in dem die Lernenden mit ihren Fragen und Antworten, die sich in ihrer Auseinandersetzung mit den Diskursen und den Bedeutungskonstruktionen ergeben, in einen Dialog treten können.²⁹⁴ Der Unterricht sollte Raum für reflexives Lernen bereitstellen, um das kritische Bewusstsein der Lernenden, vor allem hinsichtlich gesellschaftlicher Verhältnisse und sozialer Positionierungen, zu verstärken.²⁹⁵

Es spielt eine wesentliche Rolle, dass die Lernenden fragend an das Thema herantreten und diesen Fragen im Unterricht nachgegangen wird. Zum Beispiel werden mithilfe von Rechercheaufgaben die Lernenden in die Gestaltung des Unterrichts miteinbezogen, ihr Wissen wird erweitert und modifiziert und ein Unterricht mit authentischen Materialien ermöglicht. Die Herausforderung bei der Recherchearbeit ist, dass die Lehrenden eine kompetente Herangehensweise hinsichtlich der Quellenauswahl vermitteln und die Lernenden dazu befähigen, diese beurteilen und kontextualisieren zu können. In diesem Lernprozess sollen Strategien entwickelt werden, die den Umgang mit ungewöhnlichen und unbekannten Deutungsmustern unterstützen und erleichtern. Zudem ist es notwendig, dass die Reflexionsfähigkeit kontinuierlich gekräftigt wird, um die individuellen Auffassungen zu ergänzen und gegebenenfalls auch zu korrigieren.²⁹⁶

Weitere methodische Mittel, die die alltäglichen Kommunikationsprozesse der Lernenden im Unterricht behandeln und die LernerInnenautonomie einbeziehen,

²⁹² Vgl. Ebd. (2016), S. 233.

²⁹³ Vgl. Altmayer (2016), S. 11.

²⁹⁴ Vgl. Ebd. S. 11.

²⁹⁵ Vgl. Mineva/Salgado (2014), S. 220.

²⁹⁶ Vgl. Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 8f.

sind forschendes und selbstgesteuertes Lernen. Ein ermächtigender Unterricht sollte so gestaltet werden, dass die Lernenden Selbstständigkeit erlangen und diese auch gerne anwenden.²⁹⁷

Ein weiterer methodischer Ansatz ist das Arbeiten mit verschiedenartigen Kulturfunden, anhand derer der traditionelle Vorgang der Landeskunde und auch des Integrationskurses, die eine Vermittlung von konkretem, einseitigem und abprüfbarem Wissen vorsehen, abgelöst werden kann. Kulturfunde geben keinen abgeschlossenen Kulturbegriff vor, sondern lassen diese Definition vorerst unbestimmt. Die Kursteilnehmenden dokumentieren für sich beeindruckende kulturelle Funde im Zielsprachenland und kommunizieren diese im Unterricht. Anhand der vielseitigen Beispiele werden die unterschiedlichen Wahrnehmungen sichtbar. Zudem veranlassen sie einen echten Dialog, welcher sehr interessant und abwechslungsreich sowohl für die Lehrpersonen als auch die Lernenden sein kann. Die Arbeit mit Kulturfunden kann unterschiedlich gestaltet werden. Eine Möglichkeit wäre, dass die Lernenden ihre Funde anhand von Orten, Situationen oder Gegenständen darstellen. Ebenso können zum Beispiel mithilfe von literarischen oder musikalischen Texten, Filmen oder Berichten aus Medien Kulturfunde festgehalten werden, mittels derer Fremd- und Selbstbilder dekonstruiert werden.²⁹⁸

Die Arbeit mit literarischen Texten ist vielseitig und in sämtlichen Themenbereichen des kulturellen Lernens einsetzbar. Dabei sollte die Literatur nicht nur als geeignetes Einstiegsmittel in das Unterrichtsthema gesehen werden und die Auseinandersetzung mit dem Text sich nicht rein auf die inhaltliche Ebene und noch weniger auf die Vermittlung von Fakten und Wissen beschränken, sondern auch die Literarizität, also die vielseitigen und besonderen Arten der Sprachverwendungen und Ausdrucksmöglichkeiten, thematisieren. Gerade dieses besondere Charakteristikum der Literatur sollte für eine Sprachreflexion über diverse Aussage- und Ausdrucksweisen genutzt werden. Vor allem die Verbindung von kulturbezogenen und sprachlichen Inhalten eignet sich besonders gut, um eine Diskursfähigkeit im Sinne einer sprachlichen Ermächtigung zu erreichen. Bereits auf Niveau A1/A2 gibt es passende Texte, die eine kritische Auseinandersetzung

²⁹⁷ Vgl. Drexel/Ohmle/Romaner/Weiss (2012), S. 71.

²⁹⁸ Vgl. Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 6f.

mit machtvollen Themen, wie Formen der Ausgrenzung oder hegemonialen Gesellschaftsverhältnissen, anregen. Durch den Einsatz von Literatur können vielfältige kulturelle, soziale und situative Handlungsmuster besprochen werden, die auf individuelle und diverse Art interpretiert werden können. Es bietet sich an, dass die Lernenden sich in die Positionen der literarischen Figuren hineinversetzen und einen Perspektivenwechsel erleben, der zum Weiter- und Umdenken veranlasst. Ein subjektivierungskritischer Ansatz soll dazu anregen, die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Herstellung und Positionierung der Subjekte im literarischen Text zu thematisieren und kritisch zu betrachten. Diese Herangehensweise soll die Lernenden zu einem machtkritischen Denken veranlassen und zu einer ermächtigenden Strategiefindung gegen hegemoniale Positionierungen und Zuschreibungen anregen.²⁹⁹ Zudem kann der Einsatz von Literatur die Motivation der Lernenden und auch der Lehrenden steigern, durch den Perspektivenwechsel das Einfühlungsvermögen fördern und die subjektiven Wahrnehmungen in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text verdeutlichen.³⁰⁰

Das Einsetzen von Film im Unterricht eignet sich ebenfalls für das kulturelle Lernen, besonders für das Veranschaulichen von kulturellen Deutungsmustern. Bisher wird der Film im Fremdsprachenunterricht zumeist eingesetzt, um nationale und kulturelle Bilder der deutschsprachigen Länder zu zeigen oder um einen interkulturellen Vergleich zu schaffen. Durch die kulturwissenschaftliche Herangehensweise entstehen neue Perspektiven für einen kulturreflexiven Zugang im Unterricht. Abgesehen von der Möglichkeit, Kommunikationsformen und soziokulturelle Aspekte zu thematisieren, können anhand filmischer Darstellungen kulturelle Muster hervorgebracht und reflektiert werden. Ein wesentliches Charakteristikum des Films ist die überwiegende authentische Sprachverwendung in realistischen Situationen und kulturspezifischen Schauplätzen. Durch die vielfältigen Soziolekte, die in den Filmen verwendet werden, ist es möglich, die Lernenden mit einhergehenden diskursiven kulturellen Mustern bekannt und vertraut zu machen. Dadurch lernen sie die Einordnung diverser kultureller Erscheinungsformen kennen und können ihre

²⁹⁹ Vgl. Schweiger (2015), S. 11ff.

³⁰⁰ Vgl. Köck (2017), S. 100f.

situationsbezogene Diskursfähigkeit erweitern. Trotz der fiktionalen Darstellung von kulturellen Identitäten stehen diese in einer Wechselbeziehung mit der Wirklichkeit. Infolgedessen können authentische Diskurse und Gesprächssituationen in den Unterricht gebracht und nachgestellt werden.³⁰¹

In fiktionalen Filmen wird in der Regel bewusst und in einer keiner anderen Textsorte eigenen Intensität auf kulturelle Muster rekurriert. Einerseits ist Film eine kulturell bedingte mediale Ausdrucksform, die in einem gewissen Produktions- und Rezeptionskontext steht. Andererseits wird in jedem Film mit kulturellen Mustern in den Bereichen Identität, Raum, Zeit und Wertvorstellungen operiert.³⁰²

Für den Unterricht bietet es sich an, die offengelegten, kulturellen Deutungsmuster von einzelnen Filmsequenzen oder fiktionalen Kurzfilmen den bereits beschriebenen vier Kategorien von Altmayer, den kategorialen, topografischen, chronologischen und axiologischen Mustern, zuzuordnen. Die Lernenden sollen zur Partizipation an filmischen Diskursen angeregt werden, die kulturellen Deutungsmuster kritisch hinterfragen und nachvollziehen und zeitgleich die eigenen Deutungen reflektieren und erweitern. Dabei kann der Film schon auf niedrigen Sprachniveaustufen eingesetzt werden und zur Bewusstseins-schaffung für konstruierte kulturelle Deutungsmuster beitragen. Ausschlaggebend ist hierbei, dass die Lernenden selbst die kulturellen Deutungen erkennen, bestimmen und interpretieren, denn nur dadurch können die wirkungsvollen kulturellen Deutungen bewusst und erfahrbar gemacht werden.³⁰³

Ein weiteres geeignetes kulturwissenschaftliches Konzept für den Unterricht, welches das Verständnis von kulturellen Deutungsmustern, die Positionierung der Lernenden im Raum und die Diskursfähigkeit fördert, ist die Arbeit mit Erinnerungsorten. Erinnerungsorte sind Orte, an denen sich die Erinnerungen eines kollektiven Gedächtnisses einer Gemeinschaft manifestieren. Dieses gemeinsame kulturelle Gedächtnis entsteht nicht durch direkt selbst erlebte Erlebnisse, sondern bezieht sich auf kulturelle Ereignisse, an denen sich Erinnerungen festmachen. Dabei stehen Orte im übertragenen Sinn sowohl für konkrete Bauwerke, Plätze und geographische Räume als auch für Persönlichkeiten, politische und gesellschaftliche Ereignisse oder Kunstwerke, Gegenstände und Begriffe, welche die Erinnerungskultur prägen. Erinnerungsorte sind veränderbar, von unterschiedlicher historischer Dauer und in der Bedeutung

³⁰¹ Vgl. Tonsern (2015), S. 28f.

³⁰² Ebd. S. 29.

³⁰³ Vgl. Ebd. S. 29.

vielfach wandelbar. Sie werden durch mediale Darstellungen vermittelt, konstruiert und dadurch beeinflusst. Besonders bedeutende Erinnerungsorte werden immer wieder bis in die Gegenwart von unterschiedlichen Medien aufgegriffen und überliefert. Die diversen medialen Darstellungsformen durch Texte, Fotos oder filmische und symbolische Aufzeichnungen bieten ein breites Spektrum an methodischen Möglichkeiten, mit denen medienübergreifend, abwechslungsreich und handlungsorientiert in allen Fertigkeiten gearbeitet werden kann. Zudem können im Rahmen des Unterrichts Ausflüge, Museumsbesuche und Exkursionen zu Erinnerungsorten gemacht werden. Mit Erinnerungsorten ist es möglich, historische Momente in einen gegenwärtigen Kontext zu setzen und kritische Themen vielfältig zu beleuchten und darzustellen. Der symbolische Wert und die kulturellen Deutungsmuster von Erinnerungsorten, die auf den ersten Blick nicht immer erkennbar sind, können im Unterricht sichtbar gemacht werden. Dadurch können die Lernenden unbekannte und vielfältige Interpretationsstrukturen kennenlernen und ihre Reflexions- und Diskursfähigkeit erweitern.³⁰⁴

An dieser Stelle ist der Beitrag von Salgado zu erwähnen, in dem sie sich in Zusammenarbeit mit Lernenden und Lehrenden des Vereins „das kollektiv“ mit den Möglichkeiten und Herausforderungen des Zweitsprachenerwerbs im Museum beschäftigt. In der kritischen Auseinandersetzung mit der Aneignung der Mehrheitssprache Deutsch werden unter anderem auch die westeuropäischen Praktiken der Kunst- und Kulturvermittlung hegemoniekritisch betrachtet. Museen sind als Orte anzusehen, an denen hegemoniales Wissen produziert wird und dadurch auch Begehren und Ausschlüsse geschaffen werden. Die Vereine maiz und das kollektiv versuchen davon ausgehend die machtvollen Ausschlussverfahren abzubauen, Zugänge zu schaffen und zeitgleich die machtvollen Räume, in diesem Fall das Museum, zu transformieren. Das hegemoniale Wissen, in Form von Bildern und ihren Darstellungen im Museum, wird wahrgenommen und zugleich dekonstruiert. Dabei werden die sprachlichen und bildlichen Ausdrucks- und Darstellungsweisen, die Positionierungen der KünstlerInnen und das dadurch legitimierte Wissen kritisch beleuchtet. Die vermittelte Wahrheit und das beanspruchte Wissen und die daraus resultierenden

³⁰⁴ Vgl. Badstübner-Kizik (2015), S. 11ff.

Effekte werden kritisch hinterfragt und in den migrationswissenschaftlichen Kontext gebracht.³⁰⁵

Ein Beispiel dafür, Erinnerungsorte im Unterricht diskursiv einzusetzen, ist das Konzept „Linguistic Landscapes“, ein soziolinguistisches Forschungsgebiet, welches Schiedermaier mit dem Konzept der Erinnerungsorte verbindet. In der ursprünglichen Form geht es bei diesem Ansatz darum, mehrsprachige Schilder und Anzeigen im öffentlichen Raum offenzulegen und zu thematisieren. Mittlerweile hat sich der Zugang von der Mehrsprachigkeit zu allen Arten von gesellschaftlichen Diskursen in schriftlicher Form erweitert. Das Anliegen dieses Konzepts ist es, die Stadt als einen diskursiven Raum wahrzunehmen und die stattfindenden gesellschaftlichen Diskurse und beobachtbare Aushandlungsprozesse darzulegen. Die erweiterte Perspektive von Schrift im öffentlichen Raum bei der Arbeit mit Erinnerungsorten ergänzt die diskursive Wirklichkeit. Als Beispiel kann die Präsenz - beziehungsweise Abwesenheit - von Mehrsprachigkeit einen Diskurs über hegemoniale Verhältnisse im Kontext sprachlicher Vielfalt in Österreich initiieren. Dadurch können sprachpolitische Themen, die für Minderheiten und Migrationsandere von Relevanz sind, besprochen werden.³⁰⁶ Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, dass keine Sprachhierarchisierungen reproduziert werden.³⁰⁷

³⁰⁵ Vgl. Salgado (2016), S. 295ff.

³⁰⁶ Vgl. Schiedermaier (2017), S. 179ff.

³⁰⁷ Vgl. Mineva/Salgado (2014), S. 221.

5. Schluss

Die machtvolle Wirkung von Diskursen lässt sich insbesondere in den Migrationsdiskursen aufzeigen, welche zumeist ausnahmslos mit Integrationsdiskursen einhergehen und in der politischen und alltagsweltlichen Auseinandersetzung omnipräsent scheinen. Der darin kommunizierte vermeintliche Verlust ‚unserer‘ Werte und des imaginären ‚Wir‘ durch die Zuwanderung der ‚Anderen‘, um es nicht mit dem gewaltvollen Begriff der ‚Unterwanderung‘ auszudrücken, schürt das Gefühl der Unsicherheit der Nicht-Migrationsanderen. Die Bedeutungsoffenheit des Integrationsbegriffs wird durch diverse migrations- und gesellschaftspolitische Positionen besetzt, die von ordnungs- und sozialpolitischen Maßnahmen geprägt sind. Dabei werden mit ‚Integration‘ nach wie vor keine alternativen Handlungsstrategien zur Selbstinklusion oder gegen einschränkende Situationen im Alltag gegeben, noch werden rechtliche Entscheidungen oder politische Schritte gegen Diskriminierung damit ausgedrückt.³⁰⁸

Tatsächlich wird in der Regel von „Integration“ unter dem Vorzeichen der „Nicht-Integration“, der „Desintegration“ gesprochen. Der Integrationsdiskurs basiert auf Negativnarrativen über die „verweigerte“, „mislungene“, „verpasste“ oder gar die „unmögliche“ Integration. Gerade aus dieser Negation entfaltet der Integrationsimperativ seine normative Kraft.³⁰⁹

Anhand wirkungsvoller Begriffe werden migrationsgesellschaftliche Ordnungsverhältnisse erzeugt, Positionen innerhalb dieser Strukturen zugewiesen und hegemoniale Verhältnisse reproduziert und stabilisiert. Durch machtvolle Unterscheidungspraktiken werden Nicht-Migrationsandere zu einer homogenen ‚Wir-Einheit‘ phantasiert, die das ‚Normale‘ symbolisieren, während Migrationsandere in Abgrenzung zu dem natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ als nicht-dazugehörig abgewertet werden. Die wirkungsvolle Herstellung der sowohl sprachlich als auch kulturell defizitären ‚Anderen‘ legitimiert zum einen die repressiven Integrationsmaßnahmen und lässt zum anderen die Heterogenität des ‚Wir‘ vergessen. Die abwertende Distanzierung zu den inferioren ‚Anderen‘ bestärkt die eigene verunsicherte Identität und spricht den ‚Anderen‘ aufgrund ihrer

³⁰⁸ Vgl. Mecheril (2011), <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> [01.05.19].

³⁰⁹ Ebd. [01.05.19].

„Andersartigkeit“ eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ab.³¹⁰ Durch die Verwehrung der symbolischen Mitgliedschaft und die drohenden Sanktionen bei Nicht-Erfüllung der Integrationsmaßnahmen erfahren sowohl Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte als auch Drittstaatsangehörige eine pragmatisch bedeutsame Nicht-Zugehörigkeit, welche sie in äußerst prekäre Lebensverhältnisse bringen.³¹¹ Die Mehrfachzugehörigkeiten der „Anderen“ bleiben dabei aufgrund verallgemeinernder und homogenisierender Zuschreibungen zumeist unbeachtet.³¹²

Anstatt eine habituelle Wirksamkeit der Migrationsanderen zu ermöglichen und Mehrfachzugehörigkeiten anzuerkennen, welche in einer globalisierten Welt immer mehr die gegebene Wirklichkeit darstellen, lässt sich in den vergangenen Jahrzehnten eine rückschrittliche Entwicklung eines nationalbeschränkten Bewusstseins nachweisen, das sich zeitgleich in verschärften Integrations- und Zuwanderungspolitiken ausdrückt.³¹³

Kombinierte Sprach- und Integrationsprüfungen werden als Schlüssel zur erfolgreichen „Integration“ präsentiert, welche zur gesellschaftlichen Partizipation ermächtigen. Dies entspricht jedoch nicht der tatsächlichen Wirklichkeit, wenn man bedenkt, dass Sprach- und Integrationskurse nur bis zu Niveau B1 gefördert werden.³¹⁴

In den defizitorientierten Lernunterlagen lassen sich konstruierte Selbst- und Fremdbilder nachweisen, die auf imperialistische Taktiken zurückgreifen³¹⁵ und scheinbar in erster Linie eine ökonomische Integration der Migrationsanderen abzielen, die sich an die äußeren hegemonialen Bedingungen anzupassen haben. Die integrationspolitischen Maßnahmen bestätigen und festigen die bestehenden Machtverhältnisse anhand einseitigen Forderungen und Förderungen an die gekennzeichneten „Andersartigen“. Ein Integrationserfolg wird dabei an den ökonomischen Leistungen gemessen, wodurch die neoliberale Ausrichtung des Integrationsbegriffs sichtbar wird.³¹⁶ Der pädagogische Integrationsauftrag wird durch die institutionalisierten Vorschriften auf eine „gesellschaftliche

³¹⁰ Vgl. Hofer (2016), S. 97ff.

³¹¹ Vgl. Mecheril (2003), S. 296ff.

³¹² Vgl. Melter/Schäfferling (2016), S. 289.

³¹³ Vgl. Fritz (2018), S. 78.

³¹⁴ Vgl. Obaro/Wolfgruber (2018), S. 60.

³¹⁵ Vgl. Hoheneder/Tonser (2018), S. 22.

³¹⁶ Vgl. Hofer (2016), S. 98.

Brauchbarkeit“³¹⁷ reduziert, wo selbstentfaltende Handlungsstrategien so gut wie keinen Platz finden.³¹⁸ In den Integrationsmaßnahmen wird durch den Wertediskurs und die Leistungsanforderungen Othering betrieben, indem den ‚Anderen‘ eine Wertlosigkeit unterstellt wird und diese durch eine Entsubjektivierung als ‚Fremde‘ von der ‚normalen Wir-Einheit‘ abgegrenzt werden. Durch eine Unterwerfung der Migrationsanderen unter die assimilierenden Anforderungen wird eine gesellschaftliche Teilhabe suggeriert, eine fraglose Zugehörigkeit bleibt jedoch verwehrt.³¹⁹

Die Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Anliegen und Themen wird zugunsten einer nationsbasierten Rückbesinnung und der Festigung des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ vermieden. Durch die regulative Deutung des Integrationsbegriffs, die durch abgrenzende und restriktive Handlungen zum Vorschein kommt und Praktiken von Othering aufweist, werden die definitionsgemäßen Aufgaben nicht realisiert. Die einseitigen Maßnahmen verschieben die gesamtgesellschaftliche Verantwortung hin zu einer Angelegenheit, die nur die Migrationsanderen betrifft und das Zustandekommen einer neuen, gesamtheitlichen Gemeinschaft verhindert. Das Integrationsverständnis wird durch die kontinuierliche Wiederholung von hegemonialen Unterscheidungspraktiken für eine Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Machtverhältnisse benutzt.³²⁰

Diese iterative Performanz bringt machtvoll Differenzverhältnisse hervor, welche als selbstverständliche und fraglose Gegebenheiten wahrgenommen werden und dadurch den Eindruck eines absoluten und unveränderlichen Zustands vermitteln. Jede Wiederholung bringt jedoch eine kleine Veränderung mit sich, womit Ordnungen verrückbar und somit wandelbar sind. Durch die kritische Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Macht und Zugehörigkeit können soziale Positionierungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse hinterfragt und verändert werden. Um sich von der stetigen Reproduktion der Ungleichheit zu befreien, ist eine habituelle Wirksamkeit von Nöten, welche das Subjekt zugehörig und dadurch handlungsfähig machen.³²¹

³¹⁷ Mecheril (2011), [01.05.19].

³¹⁸ Vgl. Ebd. [01.05.19].

³¹⁹ Vgl. Hofer (2016), S. 98f.

³²⁰ Vgl. Ebd. S. 100f.

³²¹ Vgl. Mecheril (2015), S. 42f.

Eine Ordnungsbildung, die eine allgemeingültige Wahrheit vorgibt, kann es im Sinne der Demokratie nicht geben. Das Zentrum der Macht darf nicht total besetzt werden, es sei denn es handelt sich um ein totalitäres System. Das bedeutet für einen antihegemonialen Bildungsbegriff, dass der pädagogische Raum zu einem demokratischen und gegenhegemonialen Handlungsfeld wird, der heterogene Zugänge wahrnimmt und die Artikulation aller Positionen ermöglicht, ohne einen kontrollierenden, pädagogischen Wahrheitsanspruch wiederzugeben.³²² Der nachgewiesene, hegemoniale Wissensanspruch im österreichischen Integrationsdiskurs muss daher durch einen dialoghaften Ort, welcher sich gemeinsam und diskursiv mit ‚Werten‘ auseinandersetzt, aufgelöst werden, um im Sinne von Gramsci das pädagogische Mitwirken in ein gegenhegemoniales Instrument zu verwandeln.³²³

Aus dieser Auseinandersetzung entspringt die zentrale Frage dieser Arbeit, nämlich die Erstellung eines alternativen Handlungsmodells als Orientierungshilfe für die Gestaltung eines antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterrichts, das, unter Berücksichtigung postkolonialer und migrationspädagogischer Ansätze, gegen die Festschreibungen und Reproduktionen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen ankämpft und eine unbeugsame Handlungsfähigkeit der Migrationsanderen anstrebt. Der pädagogische Rahmen für einen antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht wird durch das postkoloniale Konzept von Spivak gegeben, welches antihegemoniale Bildungsprozesse nur durch eine „Neuordnung von Begehren“ als realisierbar erachtet. Sie beschreibt, wie durch gelenkte Bildungsprozesse Wunschvorstellungen beeinflusst und dadurch ermächtigende und unterwerfende Positionen geschaffen werden. Die Hervorbringung von Begehrensformen ist daher kein natürlicher, sondern ein sozial hergestellter Vorgang. Nur durch eine Bewusstwerdung dieser Gegebenheit und eine Neuordnung von Begehren kann ein reflektierter Umgang mit den machtvollen Erziehungsmaßnahmen erzielt werden. Dabei müssen Lehrende sich als Teil dieser Problematik erkennen und anhand von kontinuierlicher Reflexion gegen die Stabilisierung und Reproduktion von Machtverhältnissen vorgehen. Hierbei ist es unumgänglich, dass Lehrende

³²² Vgl. Schäfer (2016), S. 98f.

³²³ Vgl. Castro Varela (2016b), S. 46.

nicht nur in der Rolle der Lehrperson verharren, sondern auch die Rolle der Lernenden übernehmen. Zudem ist es notwendig, dass die eigene soziale Positionierung reflektiert wird und vererbte Privilegien wahrgenommen werden. In die Stabilisierung des hegemonialen westlichen Wissens und die zeitgleiche Abwertung und Aberkennung des marginalisierten Wissens muss kritisch interveniert werden, indem insbesondere die pädagogische Mitverantwortung an der Reproduktion hegemonialer Verhältnisse sichtbar gemacht wird. Ein Verlernen der gängigen Praxis ist für den epistemischen Wandel notwendig. Ebenso müssen sich die Lehrenden mit dem vermittelten Wissen auseinandersetzen und sich der eigenen Unvollständigkeit ihres Wissens bewusst sein.³²⁴ Mecheril spricht hierbei von der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“, die erforderliche Fähigkeit, das eigene Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen anzuerkennen. Ein professionelles, pädagogisches Handeln orientiert sich am Wissen und an den Lebensumständen der Lernenden und nimmt sie als Subjekte wahr.³²⁵ Durch eine pädagogische Reflexivität werden die Grenzen, die Legitimation und Reproduktion des machtvollen, westlichen Wissens reflektiert und es wird das subalterne Wissen anerkannt. Die Problematik der hegemonialen Gesellschaftsordnungen wird thematisiert und eine Entgegenwirkung durch einen reflexiven Zugang angezielt.³²⁶ Ein demokratischer Bildungsprozess, indem alle Beteiligten partizipieren, soll hegemoniale Verhältnisse aufbrechen und grundlegend transformieren. Dabei kann nur eine Bewusstwerdung der Machtverhältnisse und der eigenen Lebenssituation die Lernenden zu handlungsfähigen Subjekten machen und einen Wandel dieser Strukturen erreichen. Hierbei muss die hierarchische Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden abgebaut werden, indem sie die jeweils andere Rolle einnehmen. Dies schließt jedoch eine qualifizierte Ausbildung der Lehrperson nicht aus, ganz im Gegenteil ist eine fundierte Ausbildung auf einem akademischen Niveau notwendig, um einen reflektierten und dialogischen Bildungsprozess zu garantieren. Das umfassende und kritische Wissen der Lehrenden steht dabei in einem wechselseitigen Austausch mit den Lernenden. Diese Rahmenbedingungen machen es möglich, gegenhegemoniale Strategien zu entwickeln, in denen untergeordnete Positionen

³²⁴ Vgl. Ebd. S. 48ff./ Vgl. Castro Varela/Heinemann (2016), S. 1f.

³²⁵ Vgl. Mecheril (2010c), S.28ff.

³²⁶ Vgl. Salgado/maiz (2015), S. 140.

und Interessen repräsentiert werden.³²⁷ Die Lehrenden geben ihre gewohnte Rolle als WissensvermittlerInnen ab und dienen als unterstützende Kraft im Prozess der Wissensaneignung. Im dialogischen Unterricht werden diverse gesellschaftliche Daseinsformen und Anschauungen deutlich, welche als form- und veränderbar dargestellt werden. Dadurch wird ein offener und demokratischer Raum geboten, in dem die verschiedenen Zugänge und Realitäten zum Ausdruck kommen, neues Wissen entstehen und ein gemeinsamer Konsens hergestellt werden kann.³²⁸ Der pädagogische Raum ist ein Ort, an dem eine Vermittlung des wahren Wissens nicht stattfinden kann, da niemand die absolute Wahrheit okkupieren darf. Sobald an diesem Ort Unterscheidungspraktiken vorherrschen, werden hegemoniale Ordnungsverhältnisse geschaffen, ohne dafür eine objektive Grundlage zu haben. Für einen antihegemonialen Bildungsprozess bedarf es jedoch einen heterogenen Raum, der offen bleiben muss, um heterogene Positionen in einer hegemonialen Auseinandersetzung zu ermöglichen.³²⁹

Eine sprachliche Ermächtigung der Lernenden, welche eine kritische Aneignung der Sprache anzielt, soll ihnen die handlungsfähige und realitätskonstruierende Wirkung der Sprache bewusstmachen und Möglichkeiten zur Destabilisierung der gegebenen Machtstrukturen bieten.³³⁰ Zudem sollen die Migrationsanderen im Sinne der sprachlichen Ermächtigung Diskursfähigkeit erlangen, durch die sie die Bedeutungskonstruktionen in Diskursen erkennen, selbst an ihrer Herstellung mitwirken, sie ergänzen und kritisch hinterfragen können.³³¹

Die Didaktik der diskursiven Landeskunde macht es sich zur Aufgabe, diese Fähigkeiten an die Lernenden zu vermitteln und die machtvollen Unterscheidungspraktiken von ‚Eigen- und Fremdkultur‘ zu vermeiden, indem sie eine kritische und komplexe Auseinandersetzung des Kulturverständnisses als grundlegend ansieht. Das Individuum und seine persönlichen Sinnbildungsprozesse und Deutungen sind im Mittelpunkt des Kulturbegriffs der diskursiven Landeskunde, um die vermeintlichen Wirklichkeiten sichtbar zu machen und die subjektiven Auffassungen zu verdeutlichen. Die Beteiligten nehmen die verschiedenen Perspektiven wahr, erkennen die

³²⁷ Vgl. Mayo (2006), S. 35ff.

³²⁸ Vgl. Ebd. 69ff.

³²⁹ Vgl. Schäfer (2016), S.98ff.

³³⁰ Vgl. Salgado (2014), S. 9f.

³³¹ Vgl. Altmayer/Hamann/Magosch/Mempel/Vondran/Zabel (2016), S. 10.

Bedeutungskonstruktion und akzeptieren die vielfältigen kulturellen Deutungsmuster. Dadurch sollen sie eine Handlungsfähigkeit erlangen, welche sie zur Partizipation am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben ermächtigt.³³² Zudem wird ihre Fähigkeit ausgebaut, existente gesellschaftliche Hegemonieverhältnisse und ihre persönliche Positionierung in diesen Machtstrukturen wahrzunehmen und kritisch zu betrachten. Ebenfalls werden im Unterricht Strategien und Techniken gegen Zuschreibungen und machtvollen Diskurse gemeinsam erarbeitet.³³³

Durch eine gemeinsame Themenfindung, welche sich an Relevanz und Kontext der Lernenden anpasst, sollen (pseudo-)paternalistische Vorgehensweisen, Infantilisierung und Dominanzverhältnisse im Unterricht vermieden werden.³³⁴ Anhand der Gruppenzusammensetzung werden die Methoden, Materialien und Arbeitsformen ausgewählt.³³⁵ Das Einsetzen von authentischen Materialien, welche einen realistischen Diskurs ermöglichen und die Diskursfähigkeit im Sinne der sprachlichen Ermächtigung bekräftigen, ist ausschlaggebend für einen antihegemonialen „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht.³³⁶

In dieser Arbeit wurden machtvollen Taktiken zur Aufrechterhaltung hegemonialer Verhältnisse in der derzeitigen Integrationspraxis festgestellt und Möglichkeiten für eine gegenhegemoniale Positionierung im Bildungsprozess gegeben. Im Sinne von Gramsci und Freire müssen pädagogische Einrichtungen ihre Mitverantwortung in der Reproduktion und Stabilisierung von Machtverhältnissen erkennen und stattdessen das Potenzial ihrer Macht für die Veränderung dieser Verhältnisse aufbringen.³³⁷

Zudem soll diese Arbeit als ein Plädoyer an Lehrende im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ betrachtet werden und sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der aktuellen Integrationspraxis und den bestehenden Machtstrukturen bewegen. Nur indem wir uns zusammenschließen und uns gemeinsam für einen antihegemonialen Bildungsprozess einsetzen, können wir gegen den Reproduktionszwang von vorherrschenden Machtverhältnissen ankämpfen und

³³² Vgl. Ebd. S. 8f./ Vgl. Altmayer (2013), S. 16f.

³³³ Vgl. Schweiger/Hägi/Döll (2015), S. 6f.

³³⁴ Vgl. Ebd. S. 6f.

³³⁵ Vgl. Mineva/Salgado (2014), S. 216.

³³⁶ Vgl. Altmayer (2016), S. 11.

³³⁷ Vgl. Mayo (2006), S. 87ff.

dadurch weltweite soziale Veränderungen erreichen. Indem wir uns unserer eigenen Privilegien bewusst werden und unsere Grenzen des eigenen Wissens akzeptieren, können wir eine antihegemoniale Zukunft mitgestalten. Dabei müssen wir uns unserer dominanten Rolle bewusst sein und stetig Ausschau nach persönlichen hegemonialen Wissensstrukturen halten, um sie in der Praxis nicht zu reproduzieren. Außerdem bedarf es pädagogische Einrichtungen, die sich ihrer mitwirkenden Verantwortung für die Bildung von gesellschaftlichen Ordnungsverhältnissen bewusst sind und auf institutionelle Diskriminierungen reagieren. Betrachtet man die gegenwärtige politische Positionierung und die einhergehenden Einschränkungen ist es umso wichtiger sich dagegen zu wehren. Dafür ist es notwendig, dass ein weitsichtiges Bewusstsein in der Bevölkerung geschaffen wird und sie über die machtvollen hegemonialen, die immer größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich, beziehungsweise Privilegiert und Nicht-Privilegiert und über die neoliberalen Absichten aufzuklären. Um dieses Bewusstsein in der breiten Bevölkerung zu erreichen, kann es nicht nur eine pädagogische Angelegenheit bleiben, sondern muss zu einer allgemeinmenschlichen und universellen Aufgabe der Gesellschaft werden. Hierbei braucht es in der breiten Masse einen grundlegenden Perspektivenwechsel, der die bestehenden Machtverhältnisse, die die Gleichheit der Menschen aberkennen, radikal infrage stellt und eine notwendige weltweite gesellschaftliche Veränderung anstrebt. Dafür müssen wir Menschen uns in einer übergeordneten Identität als eine Einheit wahrnehmen, in der wir uns nicht vordergründig durch nationale, kulturelle, und andere Aspekte unterscheiden und voneinander abgrenzen, sondern vielmehr unsere menschlichen Gemeinsamkeiten hervorheben. Es ist von essenzieller Bedeutung sich dem ‚Anderen‘ zu öffnen, und das Menschliche in den ‚befremdenden‘ Unterschieden wahrzunehmen, kennen- und verstehen zu lernen.³³⁸ Zudem denke ich, dass eine Haltung der Wertschätzung und des Respekts anstatt des Unterscheidens und des Abgrenzens eine Positivität mit sich bringt, aus der eine wirkungsvolle Kraft für Veränderung geschöpft werden kann. Dabei ist es ausschlaggebend, dass vor allem Menschen in privilegierten Positionen die Ernsthaftigkeit der weltweiten

³³⁸ Vgl. Wintersteiner/Grobbauer/Diendorfer/Reitmair-Juárez (2015), S. 21ff.

Missstände und der unausgeglichene Verhältnisse erkennen, aus ihren egozentrischen Wahrnehmungen ausbrechen und ihre Lebensrealitäten infrage stellen. Wir müssen miteinander kommunizieren und in Austausch treten, um dieses Bewusstsein zu verbreiten. Die derzeitige Politik ist kurzsichtig und reagiert nicht auf die veränderten Realitäten, ganz im Gegenteil verharnt sie in veralteten Denkweisen und Positionen. Anstatt die Herausforderungen anzunehmen und für ein lebenswertes Leben aller Menschen zu sorgen, wird den Interessen von wenigen nachgegangen und die bestehenden Machtverhältnisse werden stabilisiert. Daher müssen wir uns als Gesellschaft diesen Missständen stellen und uns für eine gerechtere und ausbalancierte Zukunft einsetzen, in der die Gegebenheiten und Entwicklungen kontinuierlich revidiert werden, da es in einer sich ständig verändernden Wirklichkeit zu keinem abgeschlossenen und vollkommenen Zustand kommen kann.

6. Literaturverzeichnis

AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2012): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste, Ausgabe 21/2012.

<http://diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> [Stand: 13.02.19].

ALTENSTRASSER, C./MINEVA, G./SALGADO, R./SCHMEISER, J./THOMAS-OLALDE, O. (2014): Einige Konzepte für Reflexion der pädagogischen Praxis. Anstatt eines Glossars. In: maiz (Hrsg.), [d_a_] Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftliche Zugänge. [d_a_] Curriculum für Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: maiz. S. 230-252.

ALTMAYER, C. (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag.

ALTMAYER, C. (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. In: Gnutzmann, C./Königs, F. G./ZÖFGEN, E. (Hrsg.), Fremdsprachen Lehren und Lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachenunterrichts an Hochschulen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 44-59.

ALTMAYER, C. (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, S., Hägi, S., Schweiger, H. (Hrsg.), DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium Verlag. S. 15-31.

ALTMAYER, C./HAMANN, E./MAGOSCH, C./MEMPEL, C./VONDRAN, B./ZABEL, R. (2016): Einführung. In: Altmayer, C. (Hrsg.), Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett

Sprachen Verlag. S. 7-12.

AUDITOR, M. (2003): „Sie sprechen fließend Deutsch, haben aber nichts zu sagen“. Integrationsförderung zwischen Politik und Pädagogik. In: Deutsch als Zweitsprache. Ausgabe 02/2003. Mainz: Sprachenverband Deutsch Eigenverlag. S. 14-22.

BADSTÜBNER-KIZIK, C. (2015): Über »Erinnerungsorte« zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Ausgabe 52/2015. München: Hueber Verlag. S. 11-15.

BADSTÜBNER-KIZIK, C. (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ausgabe 04/2016. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 232-235.

BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2016): Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln.
https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Wertebroschuere_Lernunterlage.pdf [Stand: 31.01.19].

CASTRO VARELA, M. d. M. (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Bildpunkt 2007. <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-machtwissen/varela.htm> [Stand 17.04.19].

CASTRO VARELA, M. d. M./MECHERIL, P. (2010a): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A., Melter, C. (Hrsg.), Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 23-53.

CASTRO VARELA, M. d. M./MECHERIL, P. (2010b): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und

identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.), Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag. S. 89-117.

CASTRO VARELA, M. d. M./DHAWAN, N. (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

CASTRO VARELA, M. d. M. (2016a): Postkolonialität. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 152-166.

CASTRO VARELA, M. d. M. (2016b): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtung auf Bildungsprozesse. In: Geier, T./Zaborowski, K. U. (Hrsg.), Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. S. 43-59.

CASTRO VARELA, M. d. M./HEINEMANN, A. M.B. (2016): Ambivalente Erbschaften, Verlernen erlernen!. In: Büro trafo.K.(Hrsg.), Strategien für Zwischenräume. Neue Formate des Ver_Lernens in der Migrationsgesellschaft. Zwischenräume, Ausgabe 10/2016. S. 1–7. http://www.trafok.at/_media/download/Zwischenraeume_10_CastroHeinemann.pdf [Stand: 15.04.19].

DREXEL, M./OHMLE, C./ROMANER, E./WEISS, M. (2012): DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung. In: maiz (Hrsg.), (2014): [d_a_] Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftliche Zugänge. [d_a_] Curriculum für Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: maiz. S. 60-121.

FOROUTAN, N./IKIZ D. (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 138-151.

FREIRE, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

FRITZ, T. (2017): Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31/2017. S. 1-10. Norderstedt: Books on Demand.

FRITZ, T. (2018): Superdiversität vs. »Monokultur«. In: ÖDaF-Mitteilungen 01/2018, Jg. 34. Göttingen: V&R unipress Verlag. S. 73-86.

GASSELICH, M./O'ROURKE, I. (2018): Von österreichischen und deutschen Werten. In: ÖDaF-Mitteilungen 01/2018, Jg. 34. Göttingen: V&R unipress Verlag. S. 37-51.

GLENCROSS, J. (2012): Im Gespräch mit Prof. Dr. Paul Mecheril, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: »Migrationspädagogische Weiterbildung ist reflexive Bildung«. In: AEWB: einBlick. Migration. Das Themenheft der Agentur für Erwachsenenbildung. Hannover. S. 18-20.

https://www.aewbnds.de/fileadmin/content/Dokumente_Publikationen/AEW_EinBlick_Migration_121219_Web.pdf [Stand: 16.04.19]

GOMOLLA, M. (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 73-89.

GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HAASE, P./HÖLLER, M. (Hrsg.) (2017): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag.

HEINEMANN, A. M. B. (2014): Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«. Bielefeld: transcript Verlag.

HEINEMANN, A. M. B. (2018): The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees. In: Studies in the Education of Adults, DOI: 10.1080/02660830.2018.1453115. London: Taylor & Francis Verlag.

HOFER, M. (2016): Integration, das sind die Anderen. Migrationsgesellschaftliche Positionierungen durch Sprache im österreichischen Integrationsdiskurs. Münster: Waxmann Verlag.

HOFER-ROBINSON, M. (2018): Wozu Werte? Zum neuen Aspekt im österreichischen Integrationsdiskurs. In: ÖDaF-Mitteilungen 01/2018, Jg. 34. Göttingen: V&R unipress Verlag. S. 10-20.

HOHENEDER, I./TONSERN, C. (2018): Der Test zum »Werte- und Orientierungswissen« als Teil der Integrationsprüfung: landeskundliche und testtheoretische Aspekte. In: ÖDaF-Mitteilungen 01/2018, Jg. 34. Göttingen: V&R unipress Verlag. S. 21-36.

HORMEL U./JORDING J. (2016): Kultur/Nation. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 211-225.

KANJO-LEPPAKANGAS, J. (2017): Literatur des postkolonialen Diskurses und ihr landeskundliches Reflexionspotenzial – Allgemeine didaktische Hinweise und konkrete Einsatzmöglichkeiten. In: Haase, P./Höller, M. (Hrsg.), Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag. S. 105-121.

KÖCK, J. B. (2017): Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien: Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht. In: Haase, P./Höller, M. (Hrsg.), Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag. S. 87-103.

LANGE, E. (1971): Einführung. In: Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 9-23.

MAYO, P. (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer veränderten Praxis. Hamburg: Argument Verlag.

MECHERIL, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann Verlag.

MECHERIL, P./CASTRO VARELA, M. d. M./DIRIM, I./KALPAKA, A./MELTER, C. (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.

MECHERIL, P. (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A., Melter, C. (Hrsg.), Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 7-22.

MECHERIL, P. (2010b): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A., Melter, C. (Hrsg.), Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 179-191.

MECHERIL, P. (2010c): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-34.

MECHERIL, P. (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> [Stand 01.05.19]

MECHERIL, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R./Steinbach A. (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch Band 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag. S. 25-53.

MECHERIL, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.

MECHERIL, P. (2016b): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 8-30.

MELTER, C./SCHÄFFERLING S. (2016): Geschlechterverhältnisse. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 277-293.

MINEVA, G./SALGADO, R. (2014): [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. In: maiz (Hrsg.), [d_a_] Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftliche Zugänge. [d_a_] Curriculum für Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: maiz. S. 210-227.

OBARO, N./WOLFSGRUBER T. (2018): ›Werte‹vermittlung? Nein danke! Kritische Bildungsarbeit als gegenhegemoniale Praxis. In: ÖDaF-Mitteilungen 01/2018, Jg. 34. Göttingen: V&R unipress Verlag. S. 52-63

ÖSTERREICHISCHES INTEGRATIONSGESETZ (2017): Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz – IntG).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891> [Stand 08.02.19].

ROSE, N. (2016): Subjektverhältnisse. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 326-339.

SALGADO, R. (2014): Vor-Wort. Sprachliche Ermächtigung. In: maiz (Hrsg.), [d_a_] Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftliche Zugänge. [d_a_] Curriculum für Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: maiz. S. 8-10.

SALGADO, R./MAIZ (2015): Aus der Praxis im Dissens. Wien: transversal texts Verlag.

SALGADO, R./CEPEK-NEUHAUSER, E./GOUMA, A./MINEVA, G. (2014): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Ansprüche und Widersprüche. Forschungsbericht maiz. In: maiz (Hrsg.), [d_a_] Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftliche Zugänge. [d_a_] Curriculum für Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: maiz. S. 18-59.

SALGADO, R. (2016): Kulturelle Bildung und das Erlernen der Mehrheitssprache in Zeiten der (expliziten) Wertevermittlung. In: Ziese, M. Gritschke, C. (Hrsg.), Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript Verlag. S. 295-303.

SCHÄFER, A. (2016): Hegemonie. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 90-105.

SCHIEDERMAIR, S. (2017): Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte als Konzepte zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Haase, P./Höller, M. (Hrsg.), Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag. S. 179-196.

SCHWEIGER, H. (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Ausgabe 52/2015. München: Hueber Verlag. S. 22-27.

SCHWEIGER, H./HÄGI, S./DÖLL, M. (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Ausgabe 52/2015. München: Hueber Verlag. S. 3-10.

SPIES, T. (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mit Hilfe des Konzepts der Artikulation. Forum Qualitative Sozialforschung. Ausgabe 10(2)/2009. Scopus.

SPIVAK, G. C. (1994): Can the subaltern speak? In: Patrick Williams and Laura Chrisman, eds. Colonial discourse and post-colonial theory. A Reader. New York: Columbia University Press Verlag. S. 66-111.

SPIVAK, G. C. (2011): Ein moralisches Dilemma. In: Castro Varela, M. d. M./Dhawan, N. (Hrsg.), Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Münster: LIT Verlag. S. 62-77.

SPRUNG, A. (2016): Erwachsenenbildung. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 372-385.

STOJANOV, K. (2018): Gemeinsame Wertebildung anstatt »Wertevermittlung« an Migrant/innen. In: ÖDaF-Mitteilungen 01/2018, Jg. 34. Göttingen: V&R unipress Verlag. S. 64-72.

THOMAS-OLALDE, O./VELHO, A. (2011): Othering and its Effects – Exploring the Concept. In: Niedrig, H./Ydesen, C. (Hrsg.), Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie. Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. S. 27-51.

THOMPSON, C. (2016): Differenz. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 59-72.

TONSERN, C. (2015): Kulturelles Lernen mit fiktionalem Film. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Ausgabe 52/2015. München: Hueber Verlag. S. 28-33.

VEREIN MAIZ (2013): Einführung. In: Verein maiz (Hrsg.), Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung. <https://erwachsenenbildung.at/basisbildung->

pdfs/mika-paedagogische-reflexivitaet.pdf [Stand 17.04.19].

VEREIN MAIZ (2014): [d_a_] Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftliche Zugänge. [d_a_] Curriculum für Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: maiz.

WINTER, R. (2016): Anerkennung. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 466-479.

WINTERSTEINER, W./GROBBAUER, H./DIENDORFER, G./REITMAIR-JUÀREZ, S. (2015): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission. Klagenfurt, Salzburg, Wien.

Anhang

Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Reproduktion von bestehenden Machtverhältnissen, die insbesondere durch staatliche Eingriffe in pädagogische Einrichtungen stabilisiert werden. Durch das neue Integrationsgesetz wird maßgeblich in die Erwachsenenbildung, in diesem Fall in den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“, eingegriffen. Die neuen Integrationsmaßnahmen schreiben vor, in den „Deutsch als Zweitsprache“-Kursen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie für Drittstaatsangehörige, ‚österreichische Werte‘ zu vermitteln. Für diese ‚Wertevermittlung‘ wurden Lernunterlagen vom Institut „Österreichischer Integrationsfonds“ in Kooperation mit dem Ministerium BMEIA entwickelt. Darin lassen sich machtvolle Strategien, wie Othering, und homogenisierende Zuschreibungen erkennen, die hegemoniale Verhältnisse reproduzieren und aufrechterhalten. Außerdem ist in den Lernunterlagen ein nationsbeschränktes Kulturverständnis deutlich, das der globalisierten Wirklichkeit nicht entspricht.

Nach einer kritischen Auseinandersetzung der Integrationsmaßnahmen in der Erwachsenenbildung, wird darauffolgend ein antihegemoniales Handlungsmodell für den „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht erstellt. Aus einer migrationspädagogischen und postkolonialen Perspektive werden Rahmenbedingungen für einen antihegemonialen Bildungsprozess gegeben. Zudem werden Handlungsprinzipien für Lehrende und Zielsetzungen für die betroffenen Lernenden ausgearbeitet, um die bestehenden gesellschaftlichen Dominanzverhältnisse sichtbar zu machen und eine Transformation in die Wege zu leiten. Mithilfe des didaktischen Konzepts der „diskursiven Landeskunde“ sollen alternative Lehr- und Lernmethoden beleuchtet werden, die einen differenzierteres Kulturverständnis ermöglichen und eine Diskursfähigkeit im Sinne einer sprachlichen Ermächtigung für die Lernenden anstreben. Das Ziel ist, dass sie als handlungsfähige Subjekte in einem dialoghaften Unterricht antihegemoniale Strategien und Techniken gegen homogenisierende Zuschreibungen und Diskriminierungen partizipativ erarbeiten. Dieses alternative Handlungsmodell soll die Lernenden und Lehrenden zu einer Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermutigen.

Abstract

This thesis deals with the reproduction of existing power relations, which are reinforced in particular by state dominance over educational institutions. The New Integration Act will have a major impact on adult education, in this case "German as a Second Language". These new integration measures require that 'Austrian Values' are to be taught in the "German as a Second Language" courses for asylum seekers, beneficiaries of subsidiary protection and third-country nationals. Learning materials were developed by the Institute "Österreichischer Integrationsfonds" in cooperation with the Ministry BMEIA for this 'value mediation'. Powerful strategies such as othering and homogenizing attributions can be identified within the educational program, which reproduce and maintain hegemonic conditions. In addition, the learning materials reveal a nationally limited understanding of culture that does not correspond to modern, globalized reality. After a critical examination of the integration measures in adult education, an anti-hegemonic model of action for teaching "German as a Second Language" will then be developed. From a migration-pedagogical and postcolonial perspective, framework conditions for an antihegemonic educational process are given. Principles of action for teachers and objectives for the learners are elaborated in order to make the existing social dominance conditions visible and to initiate a transformation. With the help of the didactic concept of „Diskursive Landeskunde“, alternative teaching and learning methods are to be examined that enable a more diverse understanding of culture and strive to establish a capacity for discourse for the learners, in the sense of linguistic empowerment. The aim is for them, as subjects capable of action, to develop anti-hegemonic strategies and techniques to confront homogenizing attributions and discrimination in a participatory manner, by ways of dialogue-based teaching. This alternative model of action should encourage learners and teachers to integrate through participation in social and political life in Austria.