



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„*Dazwischen denken*: Überlegungen zu Homi K. Bhabhas
,Dritten Raum‘ und dem Deutschkursprojekt der Deserteurs-
und Flüchtlingsberatung in Wien“

Verfasserin

Sabine Schröder

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, Juli 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Internationale Entwicklung

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Danksagung

Besonders bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei den Kursteilnehmer_innen und Lehrer_innen des Deutschkursprojektes, durch die die Deutschkurse für mich seit fast zwei Jahren Orte der Inspiration und des Lernens sind.

Danken möchte ich außerdem allen Menschen, die mich in den letzten Monaten unterstützt, beraten und begleitet haben. Dabei geht ein besonders herzlicher Dank an meine Diplomarbeitsbetreuerin Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, der ich für ihren Rat und ihre Unterstützung danke, vor allem aber dafür, dass sie bereit war, sich auf Zwischenräume, Dritte Räume und Wege in das Dazwischen einzulassen.

Inhaltsverzeichnis

I

EINLEITUNG	1
1. Erkenntnisinteresse und Ausgangspunkte	2
1.1. In die Zukunft blicken/HANDELN	4
1.2. Zwischenräume/DAZWISCHEN DENKEN	5
1.3. Eine Stimme finden/SCHREIBEN	7
2. Persönlicher Zugang zur Thematik: Der Anspruch der „Reflektierten Offenheit“	8
3. Zum Aufbau dieser Arbeit	12

II

KONTEXT UND THEORETISCHE ANNÄHERUNG	14
1. Klärung einiger zentraler Begriffe: Migration, Migrationsgesellschaft, Migrationsandere, Integration und (kulturelle) Differenz	15
2. Zur Situation in Österreich: ‚Integrationsdebatte‘ und Integrationsvereinbarung (IV-V)	19
3. Rechtlicher Kontext	22
3.1. Was ist die Integrationsvereinbarung (IV-V)?	22
3.2. Wer muss die Integrationsvereinbarung (IV-V) erfüllen?	23
3.3. Wie kann die Integrationsvereinbarung (IV-V) erfüllt werden?	24
3.4. Was ist laut Gesetzgeber Ziel der Integrationsvereinbarung (IV-V)?	26
3.5. Welche Folgen hat eine Nicht-Erfüllung der Integrationsvereinbarung (IV-V)?	27
3.6. Weitere gesetzliche Regelungen im Bezug auf Sprachkenntnisse und Aufenthaltstitel von Drittstaatsangehörigen in Österreich	27
3.6.1. Deutschkenntnisse vor Zuzug	27
3.6.2. Das ehemalige Modul 2 der Integrationsvereinbarung (IV-V)	28
3.6.3. Einbürgerung	28
4. Ein kritischer Blick auf die Integrationsvereinbarung (IV-V)	29
4.1. ‚INTEGRATIONSvereinbarung‘?	30
4.2. Partizipation und Gleichberechtigung?	35
5. Das Deutschkursprojekt der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung	39
5.1. Vorstellung des Projektes	39
5.2. Verortung des Projektes im Kontext der ‚Integrationsdebatte‘	43
5.2.1. Widerständige Praxis?	43
5.2.2. Innovatives und alternatives Angebot?	44
5.2.3. Entlastung des Staates auf Kosten der Zivilgesellschaft?	45
6. Theoretische Annäherung: Homi K. Bhabhas Denkfigur des ‚Dritten Raumes‘ und das Deutschkursprojekt	47
6.1. Einführung in die postkoloniale Theorie	47
6.2. Homi K. Bhabha: Biografie und Werke	48
6.3. Vom ‚Dritten Raum‘, kultureller Differenz und Widerstand	51
6.4. Der ‚Dritte Raum‘ als Ausgangspunkt	58

III

DIE DEUTSCHKURSE ALS FORSCHUNGSFELD	62
1. Entwicklung eines Forschungsdesigns	63
1.1. Komponenten eines qualitativen Forschungsdesigns	63
1.2. Zielsetzung und Forschungsfrage(n)	64

1.3.Der theoretische Rahmen: Grounded Theory.....	67
1.3.1. Einführung in die Grounded Theory: Von den Daten zur Theorie.....	67
1.3.2.Selbstreflexivität und Wissenschaftskritik.....	69
1.3.3.Feldforschungsansatz.....	71
1.3.4.Die Grounded Theory Methodik (GTM).....	73
1.4.Strategien der Umsetzung selbst-reflexiver Forschung.....	76
1.4.1.Das Forschungstagebuch.....	76
1.4.2.Austausch, Gespräche und gemeinsame Reflexionen.....	78
1.4.3.Reflexionen von Forschungsinteraktionen.....	80
1.5.Methodische Herangehensweise(n) und Auswahl des empirischen Materials.....	81
1.6.Zeitliche, personelle und materielle Ressourcen.....	84
1.7.Gütekriterien qualitativer Forschung.....	85
2.Einzelfallbeispiel.....	87
2.1.Vorstellung des Fallbeispiels.....	87
2.2.Erste Schritte der Analyse.....	88
2.2.1.„Umgang mit Differenzen“.....	88
2.2.2.„Aushandlung“.....	89
2.2.3.„Selbstreflexion“.....	89
2.4.Anmerkungen zur Analyse.....	90

IV

CONCLUSIO	93
1.Synthese.....	94
2.Rückblickende Reflexion.....	95
3.Ausblick.....	97

V

BIBLIOGRAPHIE	99
1.Literaturverzeichnis.....	100
2.Primärquellen.....	105

VI

ANHANG	106
Zusammenfassung.....	107
Abstract.....	109
Abkürzungsverzeichnis.....	111
Lebenslauf.....	112
Vollständige Quelle zum Einzelfallbeispiel (Ref. 2013).....	113
Flyer des Deutschkursprojektes der Deserteurs und Flüchtlingsberatung.....	115

I EINLEITUNG

1. Erkenntnisinteresse und Ausgangspunkte

Im Zentrum dieser Diplomarbeit stehen Überlegungen zur Denkfigur des ‚Dritten Raumes‘ des postkolonialen Theoretikers Homi K. Bhabha im Kontext der Deutschkurse des Deutschkursprojektes der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung (Dessi)¹ in Wien.

Bhabhas Konzept des ‚Dritten Raumes‘ thematisiert die Aushandlung von kulturellen Differenzen und die darin vermutete Möglichkeit von Subversion und Widerstand auf diskursiver Ebene. Ich verwende den ‚Dritten Raum‘ in dieser Diplomarbeit als Inspiration und Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit einem Beispiel aus der Praxis, den Interaktionen zwischen Deutschlehrer_innen und Kursteilnehmer_innen in den Deutschkursen des Deutschkursprojektes. Aufbauend auf einer kritischen Auseinandersetzung mit der österreichischen ‚Integrationsdebatte‘² und der aktuellen Gesetzgebung im Bezug auf den Nachweis von Sprachkenntnissen besteht das Anliegen dieser Diplomarbeit darin, zum ‚dazwischen denken‘ anzuregen. In diesem Sinne ist diese Arbeit als Versuch zu verstehen, eine neue Perspektive auf den Zusammenhang von ‚Integration‘³ und dem Erlernen von Sprachkenntnissen aufzuzeigen

Zu diesem Zweck werde ich zunächst das Deutschkursprojekt, an dem ich als Lehrerin und Koordinatorin persönlich beteiligt bin, in der aktuellen Debatte um ‚Integration‘ und den Nachweis von Sprachkenntnissen verorten. Die österreichische ‚Integrationsdebatte‘ ist, wie ich im Rahmen dieser Arbeit aufzeigen werden, von Vorurteilen und rassistischen Zuschreibungen gezeichnet. Teil dieser Debatte ist die Gesetzgebung der Integrationsvereinbarungs-Verordnung (IV-V), in denen seit 2003 gesetzlich vorgeschrieben ist, in welchem Zeitraum und Ausmaß Drittstaatsangehörige⁴ Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben müssen, um bestimmte Aufenthaltstitel beantragen zu können. Sprachkenntnisse werden somit zu einem Indikator für ‚Integration‘. Nur wer ausreichende Sprachkenntnisse nachweisen kann, gilt als ‚integrationswillig‘ und erhält die Möglichkeit, langfristig in Österreich zu leben. Dabei wird davon ausgegangen, dass Sprachkenntnisse Drittstaatsangehörigen automatisch gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten eröffnen würden, die sie „zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“

1 Es handelt sich bei der Bezeichnung *Dessi* nicht um eine offizielle Abkürzung der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung, jedoch ist diese Kurzform in internen Kreisen, im Umfeld der Beratungsstelle und auch für mich selbst so gebräuchlich, dass ich sie in dieser Arbeit im Folgenden als Abkürzung verwende.

2 Der Begriff der 'Integrationsdebatte' steht in dieser Arbeit zusammenfassend für die öffentlichen und medialen Diskurse um das Thema 'Integration' in Österreich, siehe dazu Kapitel 3.2..

3 Zum Verständnis und zur Verwendung des Begriffes der 'Integration' in dieser Arbeit siehe Kapitel 3.1..

4 Nach dem österreichischen Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) sind Drittstaatsangehörige Personen, die nicht Staatsangehöriger einer Vertragspartei des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR-Abkommen), also nicht EWR-Bürger_innen oder Schweizer Bürger_innen sind (§ 2 Abs. 4 und 6 NAG).

(Staatssekretariat für Integration o.J.) befähigen.

Verena Plutzar, Germanistin und Kursleiterin von Deutschkursen sowie Koordinatorin verschiedener Projekte im Bereich der Erwachsenenbildung, bezeichnet dies als das Konzept der „Sprache als Schlüssel zur Integration“ (vgl. Plutzar 2010: 7f). Die Sicherung von Deutschkenntnissen durch verpflichtende Kurse und Prüfungen werde hierbei als eine einfache Lösung propagiert, über die der soziale Zusammenhalt in einer durch Migration gekennzeichneten Gesellschaft, gesichert werden könne. Diese Annahme basiert jedoch auf einer sehr eindimensionalen Vorstellung von ‚Integration‘ im Sinne einer Assimilation und ignoriert die komplexen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die sich im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit entwickeln (Plutzar 2010: 4ff). Gleichzeitig wird die Bedeutung von Sprache damit auf ein Kommunikationsmittel und ihr Erlernen auf ein in Prüfungen abfragbares Wissen reduziert (siehe dazu Teil II/Kapitel 4 dieser Arbeit). Dabei bedeutet Sprache jedoch viel mehr:

Sprache stellt einen zentralen Weg zur Erschließung der Welt [dar]. Das Individuum eignet sich Sprache in der täglichen Interaktion aktiv an und erweitert im Prozess der Aneignung von Sprache seine individuelle, soziale und schließlich politische Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig schafft Sprache für das Individuum eine Orientierung durch kollektive und umfassende Einbindung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der sozialen Kontexte, deren Mitglied es ist. (Dirim/Mecheril 2010: 100)

Diese Arbeit setzt an der Kritik an einem verkürzten Verständnis von ‚Integration‘ und Sprache an und macht es sich zur Aufgabe, davon ausgehend einen neuen Zugang zu entwickeln. Inspiriert durch das Konzept des ‚Dritten Raumes‘ interpretiere ich die Deutschkurse der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung in diesem Sinne als Zwischenräume in der ‚Integrationsdebatte‘, die die Möglichkeit zur Aushandlung von (kulturellen) Differenzen und Identitäten eröffnen. Die Deutschkurse werden somit als Orte der Begegnung verstanden, in denen über die verbindende Motivation des Erlernens der Sprache Differenzen verhandelt werden und ‚Integration‘ stattfindet. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, ob sich in diesen Zwischenräumen Prozesse erkennen lassen, die im Kontext der ‚Integrationsdebatte‘ als emanzipatorisch und widerständig (zum Verständnis der Begriffe „widerständig“ und „Widerstand“ in dieser Arbeit siehe Teil II/Kapitel 5.2.1 und 6.3.) aufgefasst werden können.

Aufbauend auf der Herausarbeitung der Zusammenhänge und der beschriebenen Perspektive auf das Deutschkursprojekt, die den ersten Teil dieser Arbeit einnimmt, ist der zweite Teil der Arbeit der Entwicklung eines Forschungsdesigns für eine qualitative Studie im Forschungsfeld der Deutschkurse gewidmet. Auch wenn ich das Forschungsdesign in Zukunft gerne umsetzen und weiterentwickeln würde, ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht von Interesse, Ergebnisse einer

Studie zu präsentieren, sondern den Denk- und Arbeitsprozess nachzuzeichnen, der zur Entstehung des Forschungsdesigns geführt hat. Dieses ist als *ein* möglicher Leitfaden für eine Forschung und im Sinne des Zieles dieser Arbeit in erster Linie als Denkanstoß zu verstehen, welche Möglichkeiten der Reflektion und weiteren Forschung von dem in dieser Arbeit entwickelten Zugang ausgehen könnten.

Bevor ich einen Überblick über den konkreten Aufbau dieser Arbeit gebe, möchte ich zunächst auf die drei zentralen Erzählstränge oder Motive (HANDELN, DENKEN und SCHREIBEN) eingehen, die in dieser Arbeit miteinander verwoben sind und sich gleichsam roter Fäden durch sie hindurchziehen. Sie dienen mir an dieser Stelle als Impulse, um in Anlehnung daran zu skizzieren, wovon diese Arbeit handelt, welche Gedankengänge mich dazu inspiriert und motiviert haben und wie sie gelesen werden kann.

1.1.In die Zukunft blicken/HANDELN

Was existiert, ist die gemeinsame Zukunft. Es ist egal, woher die Menschen, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Polis aufhalten, kommen und wie lange sie sich dort aufhalten. Wenn erst einmal die Zukunft im Vordergrund steht, dann kommt es nur noch darauf an, dass sie jetzt, in diesem Moment anwesend sind und zur gemeinsamen Zukunft beitragen (Terkessidis 2010: 220).

Die Worte von Mark Terkessidis, der als Journalist und Autor in Deutschland unter anderem zum Thema Migration arbeitet, haben für mich gerade durch die Schlichtheit und Einfachheit seiner Feststellung eine hohe Bedeutung. Es geht, wie er klarstellt, nicht um die Frage, woher Menschen kommen oder ob ihre Anwesenheit erwünscht ist, es geht mir tatsächlich einzig und allein darum, im Hier und Jetzt gemeinsam zusammenzuleben und an einer gemeinsamen Zukunft zu arbeiten. Terkessidis Standpunkt, den ich teile, ist sowohl die Basis meines politischen Engagements als auch dieser Arbeit. Diese lässt sich vor diesem Hintergrund als einen Versuch verstehen, Fragen um die gemeinsame gesellschaftliche Zukunft in den Vordergrund zu stellen. Wie Terkessidis treffend formuliert, sind damit gleichzeitig Ausgangspunkt und Prozess gemeint: „Es geht um das Leben in einem uneindeutigen Zustand und die Gestaltung einer noch unklaren Zukunft“ (Terkessidis 2010: 10).

Die in dieser Arbeit dargelegten Gedankengänge stellen in gewisser Weise einen Vorstoß in diese „unklare Zukunft“ dar, der motiviert ist durch die Frage, wie Zusammenleben denkbar sein könnte. Mein Zugang zu diesen Fragen ist dabei in erster Linie ein handlungsorientierter, da es sich

um eine Thematik handelt, in die ich unmittelbar eingebunden bin. Dies liegt darin begründet, dass die Suche nach und das Experimentieren mit Möglichkeiten des Zusammenlebens und -lernens zentraler Teil meiner politischen Arbeit als Lehrerin und Koordinatorin des Deutschkursprojekts der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung ist. In diesem Sinne ist es mir ein Anliegen, in dieser Arbeit darauf hinzuarbeiten, Erkenntnisse zu gewinnen, die für die (aktivistische) Praxis von Nutzen sein können und in Zukunft in die weitere Entwicklung des Projektes einfließen können. Oder, wie es der postkoloniale Theoretiker Homi K. Bhabha ausdrückt:

Die Frage „Was tun?“ muß [sic!] die Macht des Schreibens, seinen metaphorischen Charakter und seinen rhetorischen Diskurs als eine produktive Matrix anerkennen, die das „Soziale“ definiert und es als Gegenstand und Ziel des Handelns verfügbar macht (Bhabha 2011: 35).

Die Form dieser Arbeit ist daher bestimmt von dem Vorsatz, sie nicht ausschließlich in einem abgegrenzten universitären Kontext verfassen zu wollen, sondern eine Brücke zu den Deutschkursen als Ort des Austausches und des gemeinsamen Lernens und Lebens zu schlagen. Diese Überlegung führt zum zweiten roten Faden dieser Arbeit, dem Motiv der Zwischenräume.

1.2.Zwischenräume/DAZWISCHEN DENKEN

Im Bereich des darüber Hinausgehenden zu sein heißt also, [...]einen Zwischenraum zu bewohnen. Aber „im Darüber Hinaus“ zu wohnen heißt auch, wie ich gezeigt habe, an einer re-visionäre Zeit teilzuhaben, an einer Rückkehr zur Gegenwart, um unserer kulturelle Gleichzeitigkeit neu zu beschreiben; um unsere menschliche, geschichtliche Gemeinsamkeit neu einzuschreiben; die Zukunft auf der uns zugewandten Seite zu berühren. In diesem Sinne wird also der Zwischenraum des „Darüber Hinaus“ zu einem Raum der Intervention im Hier und Jetzt (Bhabha 2000: 10).

Neben dem dargestellten, durch meine außerwissenschaftlichen Arbeit und meinen Erfahrungen geprägten Zugang verorte ich mich selbst in einem akademischen Kontext, der stark geprägt ist durch den transdisziplinären Ansatz des Studiums der Internationalen Entwicklung (IE) an der Universität Wien. Das Studium der IE an der Universität Wien setzt einen Schwerpunkt auf transdisziplinäre Analyse und kritische Reflexion globaler Ungleichheitsverhältnisse, was unter anderem die Auseinandersetzung mit Fragen um Migration, Integration und Bildung umfasst. Transdisziplinarität ist in den letzten Jahren zu einem insbesondere in den Geisteswissenschaften häufig verwendeten Begriff geworden, wobei es jedoch verschiedene, teils kontroverse Lesearten und Definitionen des Begriffes gibt (vgl. Brand/Schaller/Völker 2004). Ich werde auf diese Debatte im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingehen, sondern im Folgenden ausschließlich das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis thematisieren. Die Stärke des transdisziplinären Ansatzes liegt demnach darin, dass er fordert, über die Grenzen der einzelnen Disziplinen und die darin

vorherrschenden Perspektiven und Paradigmata hinaus zu denken. Durch die Verbindung von Ansätzen aus verschiedenen innerdisziplinären Diskursen gewinnt die Betrachtung einer Fragestellung oder eines Problems an Tiefe, was jedoch eher unter die Ansätze der Inter- oder Multidisziplinarität fällt. Diese ermöglichen bereits eine umfassendere und mehrdimensionale Auseinandersetzung, indem sich verschiedene disziplinäre Ansätze gegenseitig ergänzen und konventionelle Grenzen zwischen den Disziplinen aufgehoben werden. Transdisziplinäre Ansätze gehen noch einen Schritt weiter, indem sie darüber hinaus auf eine Erschließung *neuer*, nicht nur erweiterter, Sichtweisen und Wahrnehmungsfelder abzielen. Dazu gehört einerseits das Überschreiten innerwissenschaftlicher, disziplinärer Grenzen. Andererseits stehen transdisziplinäre Ansätze aber auch für die Öffnung für und den Einbezug dessen, was als ‚außerwissenschaftliche Welt‘ gilt, also für weitere gesellschaftliche Gruppen und Institutionen (vgl. Schaller 2004).

Diese Arbeit ist von beiden genannten Charakteristika transdisziplinärer Ansätze geprägt. Einerseits besteht meine Herangehensweise darin, Perspektiven und Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen zusammenzubringen, um das Forschungsfeld und die Problematik, welche diese Arbeit thematisiert, zu kontextualisieren und neue Erkenntnisse zu generieren. Ich werde mich dabei bemühen, den disziplinären Hintergrund der von mir herangezogenen Theorien und Ansätze jeweils einleitend darzustellen.

Andererseits liegt der Fokus dieser Arbeit darauf, durch das Überschreiten (disziplinärer) Grenzen neue Denkräume zu eröffnen und ein Forschungsdesign zu entwickeln, welches die Generierung neuer, handlungsorientierter Erkenntnisse ermöglicht. Die Ansätze des postkolonialen Theoretikers Homi K. Bhabha, die die Grundlage für die Annäherung an das Forschungsfeld dieser Arbeit bieten, sind für mich in diesem Kontext richtungsweisend. Bhabhas Interesse liegt stets auf dem Raum des „Dazwischen“, in dem Positionen in Bewegung versetzt und Differenzen artikuliert und neu verhandelt werden können. Im Bezug auf das Forschungsfeld der Deutschkurse geht es dabei unter anderem um Fragen der Zugehörigkeit und sprachlichen Differenz, wobei das Erlernen der deutschen Sprache gleichzeitig verbindendes Element und Reibungsfläche sein kann. Bhabhas Denkfiguren wie der „Dritte Raum“, der dieser Arbeit als Inspiration gedient hat, laden geradezu dazu ein, mit ihnen zu experimentieren und neue Sichtweisen zu erschließen. Transdisziplinäre Ansätze stellen somit in gewisser Weise selbst „Dritte Räume“ dar, weshalb sich die Motive des Überschreitens von Grenzen und der Zwischenräume sowohl inhaltlich als auch methodologisch durch diese Arbeit ziehen.

1.3.Eine Stimme finden/SCHREIBEN

Eine Stimme finden, nach Wörtern und Sätzen suchen: sagt irgend-etwas. Etwas oder nicht-etwas: bindet/entbindet, lest/ent-lest, legt ihre Formen ab; studiert die grammatischen Angewohnheiten eures Schreibens und entscheidet für euch selbst, ob sie euch befreien oder unterdrücken. Schon wieder: An- Ordnung(en). Schüttelt die Syntax durcheinander, zerschlägt die Mythen und wenn ihr verliert, geht darüber hinweg und legt neue Sprachpfade frei. - Vermögt ihr zu überraschen? Zu schockieren? Habt ihr eine Wahl? (Trinh 2010: 55f).

Aus dem Anspruch, Theorie und Praxis, Denken und Handeln in einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit verbinden und einen Zwischenraum betreten zu wollen, ergibt sich, dass weitere Grenzen überschritten werden müssen: die Grenzen zwischen mir selbst als Studierende einerseits und als Aktivistin, Privatperson und Verfasserin dieser Arbeit andererseits. Wissenschaftliche Publikationen nehmen häufig Abstand von der Verwendung des Wortes „Ich“ und versuchen, die Autor_in⁵ als Person weitgehend auszublenden (siehe dazu Teil III/Kapitel 1.3.2.dieser Arbeit). Ich werde in dieser Arbeit mehrfach darauf eingehen, warum ich es für notwendig halte, dass ich selbst als Verfasserin und Person sichtbar werde. Neben den Grundsätzen der Handlungsorientiertheit und des Überschreitens von Grenzen ist der dritte ‚rote Faden‘ dieser Arbeit daher die Thematik der Selbstreflexion und Subjektivität. Dies bezieht sich einerseits auf meine Rolle im Forschungsfeld, andererseits aber auch auf die Art und Weise des Schreibens. Diesem Anspruch nachzukommen, bedeutet, eine Form des Schreibens zu finden, die, soweit dies die Vorgaben der ‚Wissenschaftlichkeit‘ zulassen, soweit wie möglich befreit. Die Freilegung neuer „Sprachpfade“, wie es die postkoloniale Theoretikerin und Filmemacherin Trinh T. Minh-ha fordert, mag überraschen oder schockieren. Letztendlich handelt es sich aber auch hier um einen Zwischenraum, der, wie Bhabha schreibt, dazu dienen kann, Positionen neu zu verhandeln und Handlungsfähigkeit herzustellen (vgl. Bhabha 2000; Babka/Malle/Schmidt 2012).

5 Ich verwende in dieser Arbeit im Sinne geschlechtergerechter Sprache die von Steffen Kitty Herrmann vorgeschlagene Schreibweise des Gender Gaps, wobei der _ alle Geschlechter mit einschließt. Näheres dazu findet sich in Steffen Kitty Herrmanns Artikel „Performing the Gap: Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung“, erschienen in *arranca!* Nr.28, Aneignung I, Berlin, 2003, S. 22-26, online unter <http://arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap> [Zugriff am 23.4.2013]. In einigen von mir verwendeten Zitaten werden andere Formen geschlechtergerechter Sprache angewandt oder aber geschlechtergerechte Sprache nicht berücksichtigt. In diesen Fällen habe ich die Originalzitate übernommen und nicht verändert, einerseits im Sinne der Lesbarkeit, andererseits aber auch, weil eine Nicht-Berücksichtigung meiner Meinung nach gerade durch diese Brüche besonders sichtbar wird.

2. Persönlicher Zugang zur Thematik: Der Anspruch der „Reflektierten Offenheit“

Die Entscheidung, diese Arbeit mit einer Reflexion meines persönlichen Zugangs und meiner Motivation zur Beschäftigung mit der Thematik zu beginnen, steht im Zusammenhang mit dem Anspruch der „Reflektierten Offenheit“, welchen ich ihr zu Grunde lege (vgl. Breuer 2010: 29f). Ich gehe in diesem Zusammenhang davon aus, dass jede Form von wissenschaftlicher Argumentation und Erkenntnis nur unter Berücksichtigung der Person der Forscher_in betrachtet und nachvollzogen werden kann (siehe dazu Teil III/Kapitel 1.3.2. dieser Arbeit). An dieser Stelle werde ich zunächst mit Hilfe eines Zitates von Franz Breuer, mit dessen Arbeiten zur reflexiven Grounded Theory ich mich im Rahmen meiner Forschung auseinandergesetzt habe, verdeutlichen, weshalb ich der Arbeit eine persönliche Reflexion voranstelle.

Jenseits der Mitgliedschaft in ihrer disziplinären Gemeinschaft (die durch Ansprüche strenger wissenschaftlicher Postulate und Reglemente gekennzeichnet ist) sind [...] [Sozialwissenschaftler_innen] Mitglieder einer alltagsweltlichen Kultur, in der spezifische Anschauungs- und Denkweisen herrschen, in der sie bestimmte persönliche Erfahrungen gemacht haben. Sie bringen als Personen individuelle, lebensgeschichtlich geprägte Vorstellungen und Haltungen mit, bevor sie in die wissenschaftliche Thematisierung eines Problems einsteigen. Man könnte sagen: Sie sind sowohl "subjektive" als auch "wissenschaftliche" Theoretiker/innen. Zwischen der Charakteristik als Privatperson und als Wissenschaftler besteht keine seinsmäßig-kategoriale Differenz (Breuer 2010: 20).

„Reflektierte Offenheit“ bedeutet in diesem Kontext, sich zu bemühen mit dem eigenen Vorwissen, Hintergrund und Perspektiven möglichst bewusst, reflektiert und kritisch umzugehen und diese in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens einzubeziehen (Breuer 2010: 29). Neben den von Breuer angeführten Aspekten ist es im Falle dieser Arbeit auch gerade deshalb unerlässlich, zunächst einen Einblick in meinen persönlichen Zugang zum Thema zu geben, da es sich einerseits um eine politisch motivierte Arbeit handelt und ich andererseits stark in das Forschungsfeld meiner Arbeit involviert bin. Daher werde ich im Folgenden einige Informationen über mich und meinen Hintergrund offenlegen und reflektieren, die meiner Meinung nach relevant sind, um zu verstehen, aus welcher Perspektive diese Arbeit verfasst wurde.

Migration, gesellschaftliche Veränderungsprozesse durch Migration sowie Fragen um Migration, Sprache und Bildung waren und sind zentrale Themen meines Studiums. Ich habe zahlreiche Lehrveranstaltungen der Internationalen Entwicklung, der Kultur- und Sozialanthropologie, den Bildungswissenschaften und der Germanistik zu diesen Themengebieten besucht und mich mit dem Thema Migration im Zusammenhang mit Rassismus, Gender, Sprache, Kultur und Bildung

auseinandergesetzt. Des Weiteren habe ich mich mit verschiedenen Theorien der (kritischen) Migrationsforschung beschäftigt, wobei mein Interesse hier insbesondere der migrantischen Selbstorganisation und dem Widerstand galt. Im Rahmen meiner freien Wahlfächer absolvierte ich außerdem das Modul „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ)“ am Institut für Germanistik, wo im Bereich Deutsch als Zweitsprache ebenfalls eine intensive Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen um Migration, Sprache und Bildung stattfindet.

In diesem Rahmen erscheint es mir von Bedeutung, das Wissen und den Umgang mit diesen Thematiken, so wie sie im Rahmen des Studiums vermittelt werden, als *einen* möglichen Weg der Auseinandersetzung zu sehen. Da es sich um eine wissenschaftliche Abschlussarbeit handelt, die gewissen Ansprüchen gerecht werden muss, kommt diesem Zugang natürlich eine entsprechend große Bedeutung zu.

Neben der wissenschaftlichen/akademischen Auseinandersetzung beschäftigt mich die Thematik aber auch außerhalb der Universität auf persönlicher und politischer Ebene. Einerseits habe ich selbst viele Freund_innen und Bekannte, die Staatsbürger_innen sogenannter Drittstaaten sind und deren Aufenthalt in Österreich oder Deutschland unsicher ist. In diesem Sinne geht es auch um eine Thematik, die mich auf einer persönlichen und emotionalen Ebene betrifft. Andererseits war und bin ich in verschiedenen Projekten und Gruppen in Wien aktiv, die sich gegen die vielfältigen Formen von Diskriminierung im Kontext von Migration einsetzen. Dazu gehören zum Beispiel der Verein Flüchtlingsprojekt Ute Bock oder ganz aktuell das Refugee Camp im Umfeld der Votivkirche beziehungsweise inzwischen im Servitenkloster.⁶ Auch das Deutschkursprojekt der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung (Dessi), das den Forschungsgegenstand dieser Arbeit ausmacht, ist für mich ein ganz zentraler Teil meiner politischen Arbeit in Wien.

Mit dem DaZ-Unterrichten habe ich während eines Praktikums bei der Kontakt- und Beratungsstelle für Flüchtlinge und Migrant_innen (KuB) in Berlin-Kreuzberg im Sommer 2011 begonnen. Dort habe ich erste konkrete Erfahrungen beim Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache gesammelt, mich mit den speziellen Bedingungen des Unterrichts in diesem Kontext beschäftigt und miterlebt, wie viel Nachfrage es nach einem solchen offenen, kostenlosen Angebot gibt. Zurück in Wien wollte ich mich in diesem Bereich weiter engagieren und bin daher seit Oktober 2011 Teil des Deutschkursprojektes der Dessi.

Was mir an dieser Stelle im Bezug auf meine eigene Wahrnehmung wichtig erscheint, ist, dass das

⁶ Für einen Überblick über die aktuellen Refugee-Proteste siehe den Blog der Protestbewegung unter <http://refugeecampvienna.noblogs.org/> [Zugriff am 25.2.2013].

Deutschkursprojekt für mich eine Schnittstelle darstellt, quasi einen Zwischenraum, indem sich Theorie und Praxis verbinden lassen.

Mich selbst und, wie ich aus Gesprächen weiß, viele weitere Studierende der Internationalen Entwicklung (IE), hat das Studium im Laufe der Zeit zunächst in einen Prozess der ‚Desillusionierung‘ und dann in eine Art ‚Krise‘ geführt. Das Studium der IE basiert auf einer fortwährenden Auseinandersetzung mit globalen Ungleichheiten, Konflikten und Problemen. Diese werden analysiert und es wird versucht, das Verhalten der beteiligten Akteur_innen aus kritischer Perspektive zu untersuchen. Dabei bleibt es nicht bei einer ‚wissenschaftlichen‘ Auseinandersetzung, die Grenzen zwischen Studium und ‚Privatem‘ verschwimmen so stark, dass sie teilweise kaum noch zu existieren scheinen. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Studiums lässt dabei keine andere Wahl, als auch das eigene Verhalten im Alltag zu reflektieren. Im Rahmen des IE-Studiums zeigt sich immer wieder, dass Interventionen, mögen sie auch gut gemeint sein, beispielsweise im Falle von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) oft Konsequenzen mit sich ziehen, die an den angestrebten Zielen völlig vorbeigehen und neue Probleme schaffen. Letztendlich werden IE-Studierende somit immer wieder mit der Problematik konfrontiert, dass das Studium zwar jede Menge Fragen und Zweifel aufwirft, aber kaum Antworten bereithält.

Ich kenne kaum IE-Studierende, die diese ‚Krise‘ nicht durchgemacht und im Laufe der Zeit auf ihre Weise ihre eigenen Lösungswege gefunden haben. Für mich ist das Deutschkursprojekt ein Raum, in dem es mir möglich ist, eine theoretische Auseinandersetzung und das Bedürfnis, etwas zu tun, zusammenzubringen und zu handeln. Wenn Sprachkenntnisse auf eine solche Weise instrumentalisiert werden, wie es beispielsweise durch die IV-V geschieht, und bestimmte Gruppen dadurch benachteiligt werden, so empfinde ich dies als Ungerechtigkeit, die ich nicht hinnehmen kann und möchte. Somit sind die Deutschkurse für mich zu einem Projekt geworden, in das ich gerne Zeit und Energie einbringe. Als Lehrerin und Koordinatorin identifiziere ich mich ein Stück weit selbst mit dem Projekt, fühle mich verantwortlich, falls es Schwierigkeiten gibt, und denke über mögliche zukünftige Weiterentwicklungen nach.

Der Grund, warum eine bewusste und selbstkritische Reflexion in dieser Arbeit soviel Raum haben soll, ist auch, dass mir meine in diesem Teil dargestellte persönliche Involviertheit in das Forschungsfeld einerseits vieles erleichtert, gleichzeitig aber auch problematisch sein kann. Ich sehe hier die Gefahr, dass mich meine vorhandenen persönlichen und politischen Überzeugungen insofern in meiner Vorgehensweise beeinflussen, als dass ich nur sehen werde, was ich sehen möchte. Natürlich habe ich im Bezug auf das Projekt bestimmte Vorannahmen und Überzeugungen

und ich bin mir bewusst, dass die Gefahr besteht, dass ich eine durch mein Vorwissen geprägte Perspektive einnehme, die letztendlich nur der Bestätigung meiner eigenen Vorannahmen dient.

Diese Problematik wird ferner dadurch verstärkt, dass meine Position im Projekt eine von Überlegenheit geprägte ist.

Einerseits besteht ein hierarchisches Verhältnis zwischen der Gruppe der Lehrer_innen und jener der Teilnehmer_innen, bei dem es um ungleiche Zugänge zu Wissen, Bildung und Sprache, aber auch finanzielle und den rechtlichen Status betreffende Ungleichheiten geht. An dieser Stelle ist es unumgänglich, mich kritisch mit meiner eigenen Machtposition als Weiße⁷, deutsche Staatsbürgerin, Lehrerin, Koordinatorin, Muttersprachlerin und angehende Akademikerin auseinanderzusetzen, um diese bereits bestehenden Hierarchien nicht durch mein Vorgehen noch weiter zu verstärken. Mit dieser Herausforderung werde ich mich während der gesamten Arbeit, insbesondere aber bei der Wahl der Methode und der Erhebung und Auswertung der Daten, auseinandersetzen müssen.

Andererseits liegt in meiner Position natürlich auch ein gewisses Potential, denn so habe ich Zugang zu einem ‚geschützten‘ Raum, der für andere Personen nicht oder nicht so einfach zugänglich wäre. Außerdem habe ich bereits Kontakte sowohl zu den anderen Lehrer_innen als auch zu den Teilnehmer_innen, die mich zumindest zum größten Teil vom Sehen oder von Vertretungen kennen. Ich bin also keine „Fremde“ im Forschungsfeld. Somit kann ich davon ausgehen, dass mir Vertrauen entgegengebracht wird und dass meine Anwesenheit als Beobachterin in den Kursen nicht für Verwirrung oder Verunsicherung sorgt. Gleichzeitig ist es wahrscheinlich, dass sowohl die Teilnehmer_innen als auch die Lehrer_innen eher bereit sein werden, sich für Interviews zur Verfügung zu stellen.

Diese Informationen über mich und meinen Zugang zur Thematik sollten an dieser Stelle ausreichend sein, um nachvollziehen zu können, aus welcher Perspektive diese Arbeit verfasst wurde. Im Zusammenhang mit der Erstellung des Forschungsdesigns werde ich noch einmal detaillierter darauf eingehen, wie ich konkret mit meiner eigenen Involviertheit im Bezug auf die Feldforschung umgegangen bin und auf welches Wissenschaftsverständnis und welche methodologischen Zugänge ich mich dabei stütze (siehe Teil III/ Kapitel 1. dieser Arbeit).

7 Eine Anmerkung zur Schreibweise: In Anlehnung an Überlegungen aus den Critical Whiteness Studies verwende ich in dieser Arbeit eine Variante, bei der die Adjektive **Weiße** und **Schwarze** Menschen durch Großschreibung hervorgehoben werden. Die Begriffe sollen dabei nicht essentialisierend verstanden werden, es handelt sich im Gegenteil um eine Strategie, um auf dahinter stehende Herrschaftsverhältnisse aufmerksam zu machen. 'Weiß' und 'Schwarz' stehen dabei für politische Kategorien, wobei 'Schwarzsein' mit Unterdrückungserfahrungen und daraus resultierendem Widerstand verbunden ist, 'Weißsein' dagegen mit einer gewissen Ignoranz gegenüber Rassismus und der mit dem 'Weißsein' verbundenen Machtposition (vgl. Wollrad 2010: 144ff).

3. Zum Aufbau dieser Arbeit

Diese Arbeit ist inhaltlich in vier Teile gegliedert, deren Aufbau ich im Folgenden vorstellen werde.

In der Einleitung (**I**) werden zunächst sowohl mein Erkenntnisinteresse als Verfasserin als auch die Ausgangspunkte der in der Arbeit dargestellten Überlegungen vorgestellt (I/1.). Darauf folgt, in Anlehnung an die einleitend dargelegte Relevanz der Thematisierung von Selbstreflexion und Subjektivität, eine Reflexion meines persönlichen Zuganges zur Thematik (I/3.).

Im zweite Teil dieser Arbeit, „Kontext und theoretische Annäherung“ (**II**), werden zunächst die Verwendung und das Verständnis einiger zentraler Begriffe geklärt (II/1.). Im Weiteren werden einige charakteristische Elemente der ‚Integrationsdebatte‘ aufgegriffen und diese im Bezug auf die Dominanz rassistischer und stereotyper Tendenzen kritisch beleuchtet (II/2.). Im folgenden Kapitel der Arbeit werden die rechtlichen Verknüpfungen zwischen Aufenthaltstiteln und dem Nachweis von Sprachkenntnissen fokussiert (II/3.). Neben einem Überblick über die aktuelle Gesetzgebung der IV-V wird im Anschluss kurz auf weitere gesetzliche Regelungen im Bezug auf Sprachkenntnisse und Aufenthaltstitel von Drittstaatsangehörigen in Österreich verwiesen (II/3.6.). Auf Basis dieses Überblicks über die rechtliche Situation wird diese reflektiert und diskutiert. Zu diesem Zweck ziehe ich verschiedene kritische Standpunkte heran und unterscheide grundsätzlich zwischen Kritik am Ansatz (II/4.1.) und Kritik an der derzeitigen Umsetzung der IV-V (II/4.2.). Diese Zusammenführung verschiedener kritischer Positionen und Stimmen verbinden sich zu einem Bild, welches daran zweifeln lässt, dass die IV-V der ‚Integration‘ förderlich sein könne. Es folgt eine Vorstellung des Deutschkursprojektes (II/5.1.) sowie eine Verortung des Projektes im Kontext der ‚Integrationsdebatte‘ und der dargestellten Problematik der IV-V (II/5.2.). Die Verortung des Projektes basiert auf meiner eigenen Wahrnehmung und zeigt auf, inwiefern die Deutschkurse als Zwischenräume verstanden werden können, die einerseits in die dominanten Diskurse und Machtverhältnisse eingebunden sind, sich diesen andererseits aber auch bewusst entziehen. Aufbauend darauf wird im folgenden Kapitel der Arbeit ein Analyserahmen entwickelt, der auf Homi K. Bhabhas Verständnis von Widerstand und seinem Begriff des „Dritten Raumes“ basiert. Zur Einleitung und Orientierung ist diesem Abschnitt eine kurze Einführung in die postkoloniale Theorie vorangestellt (II/6.1.). Darauf folgt eine Vorstellung Homi K. Bhabhas, seines Hintergrundes und seiner Forschungsschwerpunkte (II/6.2.). Im Weiteren werde einige zentrale Begrifflichkeiten Bhabhas näher erläutert und darauf aufbauend die Denkfigur des „Dritten Raumes“ aufgegriffen, sowie sein Verständnis von Widerstand (versuchsweise) systematisiert (II/6.3.) In einem weiteren Schritt werden Bhabhas Zugänge mit dem Deutschkursprojekt und dem zuvor beschriebenen

Kontext in Verbindung gebracht und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit konkretisiert (II/6.4.)

Der folgende Teil dieser Arbeit (**III**) widmet sich der Ausarbeitung eines Forschungsdesigns, indem die theoretischen Überlegungen und Zugänge des ersten Teils mit dem Ansatz der Grounded Theory sowie ersten Erfahrungen und qualitativen Daten aus dem Forschungsfeld der Deutschkurse kombiniert werden. Ziel ist es in Anlehnung an die Grounded Theory, eines Forschungsstils der qualitativen Sozialforschung, so nah wie möglich am Forschungsfeld zu arbeiten und den theoretischen Rahmen konstruktiv in die Analyse der Daten zu integrieren. Dabei soll jedoch eine größtmögliche Offenheit und Flexibilität erhalten bleiben, um Raum für neue Erkenntnisse zu schaffen. Nachdem zunächst kurz auf die (möglichen) Komponenten eines qualitativen Forschungsdesigns eingegangen wird (III/1.), werden diese im Kontext der geplanten Forschung ausgearbeitet. Dabei werden zunächst die Zielsetzung der Feldforschung und die Forschungsfrage(n) thematisiert (III/1.2.). Es folgt eine Vorstellung des Ansatzes der Grounded Theory. Dieser gliedert sich in eine Einführung in die Grounded Theory (III/1.3.1.), die Thematisierung von Selbstreflexion in der Grounded Theory und den damit verbundenen wissenschaftskritischen Zugang (III/1.3.2.), einige Erläuterungen zum Feldforschungsansatz (III/1.3.3.) sowie einen Überblick über die konkreten Methoden der Grounded Theory (III/1.3.4.). Im Anschluss daran werden einige im Kontext dieser Arbeit relevante Strategien der Umsetzung selbst-reflexiver Forschung vorgestellt (III/1.4.), sowie die methodische Herangehensweise (III/1.5.) und der Punkt der für die Forschung benötigten Ressourcen (III/1.6.) thematisiert. Als letzten Aspekt des Forschungsdesigns werden einige Gütekriterien qualitativer Forschung angeführt und diese im Bezug auf ihre Relevanz und Umsetzbarkeit für die geplante Arbeit diskutiert (III/1.7.). Abschließend wird das zuvor ausgearbeitete Forschungsdesign exemplarisch auf ein Fallbeispiel angewendet, um zu verdeutlichen, wie dieses in der Praxis umgesetzt werden kann (III/2.).

Die Arbeit schließt in einem letzten Teil, dem Conclusio (**IV**) mit einer zusammenfassenden Darstellung des Erarbeiteten (IV/1.), einer abschließenden persönlichen Reflexion des Arbeits- und Erkenntnisprozesses (IV/2.) und einen Ausblick, in dem mögliche Weiterentwicklungen angedacht werden (IV/3.).

II. KONTEXT UND THEORETISCHE ANNÄHERUNG

1. Klärung einiger zentraler Begriffe: Migration, Migrationsgesellschaft, Migrationsandere, Integration und (kulturelle) Differenz

Themen rund um ‚Migration‘ und ‚Integration‘ werden in Österreich ebenso wie in Deutschland und weiteren Ländern des Globalen Nordens⁸ stark politisiert und kontrovers diskutiert. Bevor ich näher auf die Situation in Österreich eingehe, möchte ich zunächst einige zentrale Begriffe vorstellen und aufzeigen, mit welchem Verständnis ich sie in dieser Arbeit verwenden werde. Dabei beziehe ich mich auf den Zugang der Migrationspädagogik, der von Paul Mecheril entwickelt wurde.

Relevant ist hier zunächst der Begriff der **Migration**⁹. Unter Migration versteht Mecheril weit mehr als Wanderungsbewegungen. Er betrachtet Migration als einen bedeutenden „Motor“ gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. ‚Migrant_innen‘ sind in diesen Veränderungsprozessen als Akteur_innen zu verstehen, „die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten“ (Mecheril 2010a: 8).

Ein umfassender Begriff der Migration beinhaltet nach Mecheril unter anderem verschiedene Wanderungsformen (Aus- und Einwanderung sowie auch Pendelmigration), verschiedene Formen der Migration (dokumentierte und undokumentierte) und ebenso die Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken oder die Entstehung von ‚hybriden‘ Identitäten (siehe dazu II/6.3. dieser Arbeit) als Folge von Migration. Ebenso können darunter mit Migrationsprozessen in Zusammenhang stehende Formen von Rassismus und Konstruktionen der ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ gefasst werden (ebd.: 11).

Gesellschaften, deren Realitäten von Migration (mit)bestimmt werden, bezeichnet Mecheril als **Migrationsgesellschaften**. Der Begriff der Migrationsgesellschaft wird von ihm in Ablehnung gebräuchlicher Bezeichnungen wie Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft gewählt, da diesen ein eindimensionales Verständnis von Migration und nicht die von Mecheril mit dem Begriff

8 Globaler Norden steht hier, ebenso wie Globaler Süden, nicht als geographische Bezeichnung, sondern bezieht sich auf die Ungleichheit globaler Machtverhältnisse. Der Globale Norden oder auch 'der Westen' bezeichnet somit die Teile der Welt, in denen ökonomische, politische und kulturelle Macht konzentriert ist und zu denen sich anderer Regionen in einem Verhältnis der strukturellen Abhängigkeit befinden, was sich aus einer historischen Perspektive auf den europäischen Kolonialismus und Imperialismus nachzeichnen lässt (vgl. Komlosy 2007).

9 Zentrale Begriffe, wie an dieser Stelle **Migration**, hebe ich auf dieser Weise besonders hervor, da ich es persönlich angenehmer finde, längere Absätze so zu strukturieren und übersichtlicher zu gestalten, als sie in viele Unterkapitel aufzuteilen.

verbundene Vielschichtigkeit zu Grunde liegt (ebd.).

Eine zentrale Frage im Kontext von Auseinandersetzungen um Migration und Integration besteht darin, nach welchen Kriterien eine Person als „Migrant_in“ bezeichnet wird und von wem diese Einteilung vorgenommen wird. Gerade in postkolonialen Ansätzen, die einen der für diese Arbeit wichtigen Zugänge darstellen, thematisieren die Problematik der Konstruktion und Festschreibung der „Anderen“ insbesondere im Bezug auf das Sprechens für und über „die Anderen“ (siehe dazu siehe dazu Kapitel II/6 dieser Arbeit). Statt Bezeichnungen wie ‚Migrant_innen‘ oder ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ schlägt Mecheril daher den Begriff der **Migrationsanderen** vor. Er merkt dabei an, dass selbstverständlich auch dieser Begriff, wie jede Fremdzuschreibung, pauschalisierend und festschreibend wirke. Der Begriff Migrationsandere soll dabei aber genau dies ausdrücken, nämlich „dass es „Migrant/innen“ und „Ausländer/innen“ und komplementär „Nicht-Migrant/innen“ und „Nicht-Ausländer/innen“ nicht an sich, sondern nur als *relationale Phänomene* gibt“ (ebd.: 17). Der Begriff der Migrationsanderen soll die Aufmerksamkeit dabei gerade auf den Konstruktionscharakter derartiger Zuschreibungen lenken und nicht essentialisierend wirken, sondern als „Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen verweist“ (ebd.).

Obwohl ich Mecherils Vorschlag grundsätzlich für sinnvoll halte, werde ich in dieser Arbeit nicht durchgehend mit dem Begriff der Migrationsanderen arbeiten, sondern ihn nur in einigen Zusammenhängen verwenden, so unter anderem im Kontext von Homi K. Bhabhas Theorie zu ‚kultureller Differenz‘ (siehe Kapitel II/6 dieser Arbeit). Dies liegt darin begründet, dass das österreichische Fremdenrecht und somit auch die IV-V Unterscheidungen auf Basis von Aufenthaltstiteln, nämlich zwischen österreichischen Staatsbürger_innen, Staatsbürger_innen einer Vertragspartei des Abkommens über den europäischen Wirtschaftsraum (EWR-Bürger_innen) und Drittstaatsangehörigen vornimmt. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit übernehme ich diese Bezeichnungen, sofern die IV-V thematisiert werden. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass ich einer derartigen Differenzierung von Menschen auf Grund nationaler Zugehörigkeit unkritisch gegenüberstehe. Auch wenn eine Auseinandersetzung mit nationaler Zugehörigkeit im Kontext von Migration (vgl. dazu Castro Varela/Mecheril 2010: 35ff) keinen Platz in dieser Arbeit findet, so wird dennoch im Bezug auf die IV-V deutlich herausgearbeitet, wie Nationalität mit der Gewährung oder Verweigerung des Zugangs zu Rechten und Ressourcen verbunden ist (siehe Kapitel II/3. und 4. dieser Arbeit).

Ein weiterer zentraler Begriff, ohne den diese Arbeit nicht auskommen wird, ist der der

Integration. Es handelt sich um einen problematischen Begriff, der in medialen und öffentlichen Diskursen permanent verwendet wird und dabei, vielleicht gerade aus diesem Grund, im höchsten Maße unscharf ist. Obwohl der Begriff Integration an sich bedeutungsoffen ist, wird er im Zusammenhang mit Migration in erster Linie negierend und problematisierend verwendet, im Sinne von ‚verweigerter‘ oder ‚misslungener‘ Integration. Er enthält eine starke normative Komponente, nämlich die Forderung nach Anpassungsleistungen derjenigen, die als ‚Migrant_innen‘ gelten. Mecheril deutet in diesem Kontext auch an, was unter Integration stattdessen verstanden werden *könnte*, nämlich

Strategien der Bewältigung eines von Restriktionen geprägten Alltags, alternative Praktiken der sozialen Selbstinklusion und [...] subversive Praxen der Zugehörigkeitsaneignung von Migrantinnen und Migranten[sowie] Maßnahmen zur rechtlichen Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne der Ausstattung mit Teilhaberechten oder politische Maßnahmen zur aktiven Bekämpfung von Diskriminierung [...] [oder] Strategien genannt, die eine soziale Einbeziehung in bedeutende gesellschaftliche Teilbereiche wie Arbeitsmarkt, Politik, Verwaltung oder Bildung ermöglichen würden (Mecheril 2011).

Dieses von Mecheril dargestellte, mögliche Verständnis von Integration im Sinne einer Bedeutungsoffenheit und Wechselseitigkeit soll dem Begriff der Integration zu Grunde liegen, wenn ich ihn selbst in dieser Arbeit verwende. Sofern der Begriff, wie etwa im Bezug auf die IV-V, in von mir verwendeten Zitaten und Quellen vorkommt, sind darin jedoch teilweise andere Verständnisse, beispielsweise im Sinne von Assimilation, vorherrschend.

Im Zusammenhang mit diesem Verständnis von Integration ist auch der Begriff der Differenz von Bedeutung, denn Fragen der Integration sind letztendlich Fragen des Umgangs mit Heterogenität, Vielfalt und Differenzen. Dabei taucht der Begriff der Differenz im Zusammenhang mit der Thematik der Integration häufig als **kulturelle Differenz** auf. In dieser Arbeit wird kulturellen Differenz eingehender im Zusammenhang mit Bhabhas Werken thematisiert und in diesem Rahmen beleuchtet. Da es sich jedoch um einen für diese Arbeit zentralen Begriff handelt, werde ich an dieser Stelle mit Bezug auf Mecheril bereits einige Anmerkungen dazu voranstellen.

Einer Klärung bedarf hier zunächst der Kulturbegriff. Mecheril kritisiert einen naiven Gebrauch des Kulturbegriffes, wie er unter anderem in Ansätzen interkultureller Pädagogik vertreten ist. Dieser basiere auf einem statischen Kulturverständnis, welches ‚Kultur‘ auf eine reduktionistische Weise stets auf die ‚Kultur der Anderen‘, der ‚Migrant_innen, und ‚Ausländer_innen‘ beziehe. ‚Kultur‘ werde somit essentialisiert, als gegeben und unveränderlich sowie unabhängig von politischen und historischen Machtverhältnissen betrachtet (Mecheril/Kalpaka 2010: 77ff). Mecheril weist des Weiteren darauf hin, dass ‚Kultur‘ in diesem Zusammenhang häufig als „Sprachversteck“ für Rassenkonstruktionen diene (Mecheril 2010b: 66)

oder aber im Sinne von „Nationalkultur“ verwendet werde (Mecheril/Kalpaka 2010: 87).

Auch wenn es sich bei ‚Kultur‘ also um einen derart beladenen und problematischen Begriff handelt, ist es dennoch schwierig, ohne ihn auszukommen. Wenn in dieser Arbeit der Begriff der kulturellen Differenz verwendet wird, so geschieht dies im Bewusstsein der mit dem Begriff verbundenen Problematik und ausdrücklich zu dem Zweck, den Blick im Kontext dieser Arbeit auf die Konstruktion kultureller Differenz zu lenken¹⁰.

In diesem Zusammenhang wird außerdem deutlich, warum in dieser Arbeit bewusst mit dem Begriff der Differenz und nicht der Diversität gearbeitet wird. ‚Kultur‘ ist neben Hautfarbe, Sprache, Geschlecht, Sexualität und weiteren eine der Kategorien, die zur Markierung von Differenzen verwendet werden. Diese Arbeit basiert auf dem Verständnis, dass es de facto Differenzen zwischen Menschen gibt, diese Differenzen jedoch unterschiedlich markiert und auf Grund historischer und politischer Machtverhältnisse konnotiert sind. Die Kritik am Umgang mit dem Begriff der Diversität (vgl. Eggers 2011) oder auch am Ansatz des Multikulturalismus, wie Bhabha sie formuliert, (siehe dazu Rutherford 1990: 208ff, Interview; Marchart 2007: 84ff) besteht unter anderem darin, dass ungleiche Machtverhältnisse im Zusammenhang mit der Konstruktion von Differenzen nicht ausreichend thematisiert werden. Diese Arbeit richtet den Blick dagegen, basierend auf dieser kritischen Reflexion des Begriffes, einerseits explizit auf den Konstruktionscharakter von Differenz und andererseits in Anlehnung an Bhabha auf das Potential einer Neuverhandlungen der Wahrnehmung und Bedeutung von Differenzen.

10 Zur Problematik des Kulturbegriffes und insbesondere seiner Funktion als Kategorie der Differenz siehe den Artikel „Der andere Schauspieler: Kritische Bemerkungen zum Kulturbegriff“ von Hakan Gürses, erschienen in polylog, online unter <http://them.polylog.org/1/agh-de.htm>.

2. Zur Situation in Österreich: ‚Integrationsdebatte‘ und Integrationsvereinbarung (IV-V)

Die öffentlichen und medialen Diskurse um das Thema Integration in Österreich, die ich im Rahmen dieser Arbeit unter dem Begriff ‚Integrationsdebatte‘ zusammenfasse, sind kontrovers und vielschichtig und werden von den verschiedensten Akteur_innen (dazu zählen beispielsweise Parteien und Politiker_innen, staatlichen Institutionen wie das Bundesministerium für Inneres oder der Integrationsfond, nicht-staatlichen Organisationen und Vereine wie die Caritas, zivilgesellschaftliche Initiativen wie der Verein Flüchtlingsprojekt Ute Bock, Vertreter_innen von Medien sowie Vertreter_innen wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen wie dem Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte und internationaler Organisationen wie dem United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) und weitere) und Themen geprägt (vgl. Masuch 2012: 18ff).

Grundsätzlich muss leider betont werden, dass Vorurteile und rassistische Zuschreibungen in der österreichischen ‚Integrationsdebatte‘ weit verbreitet sind, was ich im Folgenden durch das Heranziehen verschiedener Analysen und Einschätzungen verdeutlichen werde. Im Großen und Ganzen zeigt sich dies allerdings bereits bei einem Blick in die Kronenzeitung, Österreichs auflagenstärkste Tageszeitung. Mathilde Fixl hat sich in ihrer Diplomarbeit mit deren Berichterstattung bezüglich Migration auseinandergesetzt und dabei festgehalten, dass diese von einem Grundsatz dominiert ist: ‚der Ausländer‘ ist das große Feindbild (vgl. Fixl 2006 : 49). Die Medienberichterstattung anlässlich einschneidender Ereignisse wie dem Tod des Asylbewerbers Marcus Omofuma¹¹ bei seiner Abschiebung aus Österreich oder der Verhaftungen zahlreicher nigerianischer Asylwerber_innen im Zusammenhang mit der „Operation Spring“¹² in Wien wurde von Aktivist_innen und Forscher_innen mehrfach als vorurteilsbehaftet und rassistisch verurteilt.¹³

11 Marcus Omofuma starb am 1. Mai 1999 während seiner Abschiebung aus Österreich, da ihm von den begleitenden Polizisten der Mund mit Klebeband verklebt wurde und Omofuma auf Grund dessen erstickte. Der Fall erregte sowohl innerhalb Österreichs als auch international große Aufmerksamkeit und zog Proteste gegen rassistische Polizeigewalt und unmenschliche Abschiebepaxen mit sich (für eine Chronik der Ereignisse im Zusammenhang mit dem Tod Omofumas siehe Inou 2002).

12 Die „Operation Spring“ war der Codename einer großangelegten Drogenfahndung, bei der am 27. Mai 1999 in Wien, Graz, Linz und St. Pölten Wohnungen, Pensionen und Asylheime durchsucht und über 100 Personen festgenommen wurden. Darunter befanden sich zum größten Teil Asylwerber_innen, von denen insgesamt 77 aus Nigeria stammten und im Folgenden beschuldigt wurden, Teil einer „nigerianischen Drogenmafia“ zu sein. Die Ereignisse um die „Operation Spring“ mit den anschließenden Gerichtsverhandlungen zogen zahlreiche politische, mediale und öffentliche Auseinandersetzungen und Proteste nach sich (siehe dazu Blum 2012: 11ff, für weitere Darstellungen der Ereignisse siehe GEMMI 2005: S. 25Ff, Schuster/Sindelgruber 2005).

13 Beispiele hierfür sind unter anderem der Film „Operation Spring“ von Angelika Schuster und Tristan Sindelgruber (siehe Schuster/Sindelgruber 2005), das von der Gesellschaft für Menschenrechte von Marginalisierten und

Auch die European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) beurteilte die Situation bezüglich Rassismus in der öffentlichen Debatte in einem Länderreport zu Österreich als besorgniserregend und thematisierte dabei sowohl politische als auch mediale Diskurse. Im Bezug auf öffentliche Debatten hält ECRI im Report fest, dass

die Lage [in Österreich] Anlass zu großer Besorgnis [gibt]. Die rechtsextremen Parteien, die bei den Nationalratswahlen des Jahres 2008 mehr als 30% der Stimmen auf sich vereinen konnten, nützen ganz offen Vorurteile gegenüber den Minderheiten, den Zuwanderern, den Flüchtlingen, den Asylwerber, den Juden und den Muslimen für ihre Zwecke aus. Besonders akut ist dieses Problem im Wahlkampf vor bundesweiten oder lokalen Urnengängen: Dabei kommt es in zahlreichen Fällen zu Programmen, Parolen oder Aussagen der Wahlwerber oder der Funktionäre dieser Parteien, in denen insbesondere die Zuwanderer, die Flüchtlinge, die Asylwerber und die Muslime verunglimpft werden (ECRI 2010: 32ff).

Als ähnlich alarmierend betrachtet ECRI insbesondere die in österreichischen Printmedien vorherrschenden Diskurse, die bereits mit Verweis auf die Untersuchung von Fixl und die Kronenzeitung angesprochen wurden.

Sieht man von einem Rückgang der Zahl der diskriminierenden Stellenausschreibungen ab (was sicherlich darauf zurückzuführen ist, dass das neue Bundesgesetz über die Gleichbehandlung eine einschlägige Verbotsbestimmung enthält, die auch eine Strafandrohung für den Arbeitgeber und den Arbeitsvermittler mit einschließt), hat sich die Situation auf diesem Gebiet keineswegs gebessert. In diesem Zusammenhang unterstreicht ECRI ihre besondere Besorgnis angesichts der verantwortungslosen Blattlinie einiger Zeitungen, die zu einer massiven Verbreitung von rassistischen und fremdenfeindlichen Klischees beiträgt (ECRI 2010: 33)

Eine Studie des UNHCR aus dem Jahre 2011 zur Einstellung der österreichischen Bevölkerung zum Thema Asyl kommt zu ähnlichen Ergebnissen. In einer repräsentativen Umfrage sollten Wissen, Einstellungen und mögliche Vorurteile in der Bevölkerung in Bezug auf Asylsuchende und Flüchtlinge untersucht werden. Außerdem sollte, wenn möglich, festgestellt werden, welche Ursachen zu einer negativen Einstellung führen. Das Ergebnis der Studie war, laut einer Pressemitteilung des UNHCR, dass die Mehrheit der Österreicher_innen sehr schlecht über die Situation von Asylwerber_innen und Flüchtlingen informiert ist und ihre Einstellungen von negativen Vorurteilen dominiert werden:

Asylsuchende werden im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen für gewaltbereiter und krimineller gehalten (59%) sowie als Belastung für das Sozialsystem gesehen (69%). Ein Drittel der Befragten denkt, dass Österreich zu viele Flüchtlinge aufnimmt und in Folge dessen ein Sicherheitsproblem hat. Asylsuchende werden als weniger fleißig als Österreicher eingestuft, nur 19% der Befragten geben an, dass Asylsuchende einen Mehrwert für die österreichische Wirtschaft und Gesellschaft darstellen (UNHCR 2011: 2)

Im Zusammenhang mit den Einschätzungen der zitierten Studien ist ein Artikel der Ethnologin und Kulturwissenschaftlerin Katharina Kratzmann von Interesse, in dem die Frage gestellt wird,

MigrantInnen (GEMMI) publizierte Buch „1000 Jahre Haft: Operation Spring und institutioneller Rassismus: Resümee einer antirassistischen Gruppe“ (siehe GEMMI 2005) und die Arbeiten der Initiative Teilnehmende Medienbeobachtung am Institut für Kultur und Sozialanthropologie der Universität Wien (siehe Initiative Teilnehmende Medienbeobachtung o.J.).

inwiefern diese negativen diskursiven Bilder der ‚Fremden‘, die in Österreich im Zusammenhang mit Migration auftauchen, ein „Erbe des Kolonialismus“ darstellen (vgl. Kratzmann 2005). Kratzmann beschreibt, mit Bezug auf die Arbeiten des britischen Soziologen Stuart Hall, am Beispiel des Bildes und Klischees des „schwarzafrikanischen Drogendealers“, wie derartige diskursive Bilder als „Wahrnehmungsschablone“ und „Ordnungsmuster“ fungieren. Es werde damit eine bildliche Sprache geschaffen, welche imstande sei, „die soziale Welt zu interpretieren und Erklärungen für diese zu liefern“ (Kratzmann 2005: 182). Auf diese Weise werde ein ‚Diskurs der Differenz‘ produziert, der letztendlich dazu diene, „soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen“ (Hall 1989: 14, zit. nach Kratzmann 2005: 182).

Eine in Österreich in diesem Kontext des Ein- oder Ausschlusses vom Zugang zu Ressourcen eingebettete Debatte dreht sich um den Nachweis von Kenntnissen der deutschen Sprache. Zentrale Fragen sind dabei, ob, wann, wo, warum und unter welchen Bedingungen welche Drittstaatsangehörige die deutsche Sprache erlernen sollen, dürfen, müssen und können. In Österreich manifestiert sich diese Debatte seit dem Jahre 2003 in Form der IV-V, durch die die Bewilligung des Aufenthalts von Drittstaatsangehörigen direkt mit einem Nachweis von Sprachkenntnissen verbunden ist. Seit der Verschärfung zum ersten Juli 2011 müssen Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1 bereits vor der Einreise nach Österreich nachgewiesen werden. Im Folgenden muss innerhalb von zwei Jahren der Abschluss des Niveau A2 nachgewiesen werden, wobei die Betroffenen die Kosten der Kurse selbst zu tragen haben. Zur Zielsetzung der IV-V heißt es seitens des österreichischen Staatssekretariats für Integration, die IV-V bezwecke „den Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere der Fähigkeit des Lesens und Schreibens, um den Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen“ (Staatssekretariat für Integration o.J.)

Als Reaktion auf die Verabschiedung der IV-V gibt es in Österreich zahlreiche Beispiele kritischer Auseinandersetzungen mit dem der IV-V zu Grunde liegendem Verständnis und ihrer konkreten Umsetzung, womit sich der folgende Teil dieser Arbeit beschäftigen wird. Dabei werde ich zunächst einen Überblick über die aktuelle Gesetzgebung geben und im Anschluss auf einige mir im Kontext dieser Arbeit relevant erscheinende Kritikpunkte daran eingehen.

3.Rechtlicher Kontext

3.1.Was ist die Integrationsvereinbarung (IV-V)?

Die Integrationsvereinbarung, oder in der vollständigen Bezeichnung „Integrationsvereinbarungs-Verordnung“ (IV-V) ist die Bezeichnung einer Gesetzgebung, die in Österreich zum ersten Januar 2003 als Teil des damaligen österreichischen Fremdengesetzes (FrG) in Kraft trat. Sie wurde seitdem bereits zwei Mal novelliert, zuerst im Jahre 2005 im Rahmen der Verabschiedung des sogenannten „Fremdenrechtspakets“ und ein zweites Mal im Jahre 2011 (zur Entwicklung des österreichischen Fremdenrechts siehe Masuch 2012: 33ff). Das heutige österreichische Fremdenrecht regelt den Aufenthalt und die Rechte von Personen in Österreich, die nicht österreichische Staatsbürger_innen sind, im FrG als ‚Fremde‘¹⁴ bezeichnet. Es unterscheidet dabei grundsätzlich zwischen EWR-Bürger_innen und Drittstaatsangehörigen und setzt sich aus fünf Teilbereichen zusammen:

1. Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes (**NAG**),
regelt die Erteilung, Versagung und Entziehung von Aufenthaltstiteln von ‚Fremden‘, die sich länger als sechs Monate im Bundesgebiet aufhalten oder aufhalten wollen
2. Fremdenpolizeigesetz (**FPG**),
regelt kurzfristige (unter 6 Monaten) Aufenthalte von ‚Fremden‘ in Österreich und die damit zusammenhängende Visavergabe (beispielsweise Saisonarbeitskräfte, Tourist_innen), sowie die Anwendung von Zwangsmaßnahmen im Zusammenhang mit dem Aufenthalt (Ausweisungen, Abschiebungen etc.)
3. Asylgesetz (**AsylG**),
regelt alle Belange im Zusammenhang mit Asylwerber_innen (Asylverfahren, Grundversorgung etc.)
4. Ausländerbeschäftigungsgesetz (**AusIBG**)
regelt den Zugang zum Arbeitsmarkt für ‚Fremde‘
5. Staatsbürgerschaftsgesetz (**StbG**),
regelt welche Personen Anspruch auf die österreichische Staatsbürgerschaft haben und unter welchen Bedingungen diese beantragt werden kann (vgl. Masuch 2012: 33ff;

¹⁴ 'Fremde' meint im FrG alle Personen, die sich in Österreich aufhalten und nicht über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügen (§2 NAG). Diese Bezeichnung wird unabhängig davon verwendet, wie lange sich diese schon in Österreich aufhalten, weshalb ich den Begriff in Anführungszeichen setzte.

Seit der Verabschiedung des ‚Fremdenrechtspakets‘ im Jahre 2005 ist die IV-V im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes (NAG) verankert. Der konkrete Inhalt der IV-V ist in einen Bundesgesetzblatt mit dem Titel „Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung“ (BGBl. II 2005/449)¹⁵ geregelt, derzeit aktuell ist die novellierte Fassung aus dem Jahr 2011 (BGBl. II 2011/205). Kurz gefasst ist die IV-V eine Gesetzgebung, die den Erhalt bestimmter Aufenthaltstitel für Drittstaatsangehörige an den Nachweis bestimmter Kenntnissen der deutschen Sprache koppelt. Im Folgenden werde ich einen Überblick darüber geben, wie sich dies derzeit konkret verhält, welche Personen davon betroffen sind und in welcher Form der Nachweis der Sprachkenntnisse erbracht werden muss. Des Weiteren werde ich im Anschluss kurz auf weitere gesetzliche Regelungen außerhalb der IV-V eingehen, die den Erhalt bestimmter Aufenthaltstitel mit dem Nachweis von Sprachkenntnissen verbinden. Dazu gehören der Nachweis von Deutschkenntnissen vor Zuzug, das ehemalige Modul 2 der IV-V und der Nachweis von Deutschkenntnissen im Zusammenhang mit der Einbürgerung.

3.2. Wer muss die Integrationsvereinbarung (IV-V) erfüllen?

Die IV-V muss „*nur*“ von Drittstaatsangehörigen, die beabsichtigen, sich länger als sechs Monate in Österreich aufzuhalten, erfüllt werden. Sie gilt demnach *nicht* für EU-Bürger_innen, Asylwerber_innen, anerkannte Flüchtlinge oder Inhaber_innen einer Aufenthaltsbewilligung¹⁶.

Grundsätzlich teilte sich die IV-V vor der Novellierung 2011 in zwei Module. Die heutige IV-V umfasst nur noch das ehemalige Modul 1. Obwohl das ehemalige Modul 2 damit zwar inzwischen nicht mehr Teil der IV-V ist, besteht es weiterhin als Voraussetzung für die Beantragung bestimmter Aufenthaltstitel, worauf ich abschließend noch eingehen werde.

Die Erfüllung des Modul 1 der IV-V ist einerseits Voraussetzungen für die Beantragung des Aufenthaltstitels Rot-Weiß-Rot-Karte. Daneben gibt es eine Reihe weiterer Aufenthaltstitel, mit

15 Alle in diesem Kapitel genannten Gesetzestexte sind online einsehbar über das Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramtes unter <http://www.ris.bka.gv.at/Bund/> [Zugriff am 2.5.2013]

16 Aufenthaltsbewilligungen sind nach dem NAG Aufenthaltstitel, die Drittstaatsangehörigen für einen vorübergehenden Aufenthalt **ohne** Niederlassungsabsicht ausgestellt werden können. Diese können laut NAG von Rotationsarbeitskräften, Betriebsentsandten, Selbstständigen, Künstler_innen, in Sonderfällen unselbständiger Erwerbstätigkeit, von Schüler_innen, Studierenden, Sozialdienstleistenden, Forscher_innen sowie unter Umständen für Familienangehörigen von Zusammenführenden, die eine Aufenthaltsbewilligung besitzen, oder Drittstaatsangehörigen mit Anspruch auf besonderen Schutz beantragt werden (§§ 8 und 58 – 69 NAG).

deren Erhalt sich die Inhaber_innen verpflichten, die IV-V in Zukunft zu erfüllen.

Dazu gehören die folgenden Aufenthaltstitel:

- Rot-Weiß-Rot-Karte-plus
- Niederlassungsbewilligung
- Niederlassungsbewilligung - ausgenommen Erwerbstätigkeit
- Niederlassungsbewilligung – Angehöriger
- Familienangehöriger

Alle genannten Aufenthaltstitel sind mit der Gewährung bestimmter Rechte nicht nur im Bezug auf den Aufenthalts in Österreich, sondern auch auf den Zugang zum Arbeitsmarkt verbunden. Drittstaatsangehörige, die erstmalig einen dieser Aufenthaltstitel beantragen, haben eine sogenannte „Erfüllungspflicht“. Dies bedeutet, dass sie die IV-V innerhalb von zwei Jahren erfüllen müssen. Diese Frist kann gegebenenfalls um bis zu zwölf Monate verlängert werden, wenn „unter Bedachtnahme auf die persönlichen Lebensumstände des Drittstaatsangehörigen“ (§ 14a NAG) ein entsprechender Antrag gestellt und angenommen wurde.

Des Weiteren gibt es einige Regelungen zu Ausnahmefällen, in denen Drittstaatsangehörige die IV-V nicht erfüllen müssen. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Drittstaatsangehörige zum Zeitpunkt des Endes der „Erfüllungspflicht“ noch unmündig sein werden. Eine andere Ausnahmeregelung besteht für Drittstaatsangehörige, die mit einem amtsärztlichen Gutachten nachweisen können, dass ihnen die Erfüllung der IV-V aus gesundheitlichen Gründen nicht zugemutet werden kann. Außerdem besteht auch die Möglichkeit, dass Drittstaatsangehörige schriftlich erklären können, dass sie sich nicht länger als maximal zwölf Monate innerhalb von zwei Jahren in Österreich aufhalten werden. Auch in diesem Fall sind sie von der Erfüllung der IV-V ausgenommen (§14a Abs. 5 NAG).

3.3. Wie kann die Integrationsvereinbarung (IV-V) erfüllt werden?

Das Modul 1 der IV-V gilt als erfüllt, wenn Sprachkenntnisse auf dem A2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) nachgewiesen werden können.

Dies kann über den Besuch eines sogenannten „Deutsch-Integrationskurses“ geschehen.

„Deutsch-Integrationskurse“ können von verschiedenen Träger_innen angeboten werden. Dazu gehören Institutionen der Erwachsenenbildung, private oder humanitäre Einrichtungen sowie Einrichtungen gesetzlich anerkannter Kirchen und Religionsgesellschaften. Diese müssen jedoch über ein spezielles Zertifikat vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) verfügen, wozu sie bestimmten Anforderungen gerecht werden müssen (vgl. §1 BGBl. II 2005/449 idgF)¹⁷. Die „Deutsch-Integrationskurse“ umfassen 300 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten, insgesamt also 225 Stunden Unterricht, und enden mit einer Abschlussprüfung durch den ÖIF, durch deren positiven Abschluss Modul 1 der IV-V als erfüllt gilt. Es besteht dabei die Möglichkeit, die Anzahl der Unterrichtseinheiten bei bereits vorhandenen Kenntnissen der deutschen Sprache entsprechend zu reduzieren (§ 6f NAG).

Die Kosten der Integrationskurse müssen dabei grundsätzlich von den Teilnehmer_innen selbst getragen werden. Je nach Kurs können die Kosten unterschiedlich ausfallen, da sie von den zertifizierten Anbieter_innen selbst festgelegt werden dürfen. Im Fall von bestimmten Familienangehörigen von Drittstaatsangehörigen¹⁸ können davon 50 %, maximal jedoch 750 Euro der Kurskosten vom Staat ersetzt werden, wenn die Betroffenen den Integrationskurs innerhalb von 18 Monaten nach Beginn der Erfüllungspflicht erfolgreich abschließen (§15 NAG)¹⁹.

Neben dem Besuch eines Deutsch-Integrationskurses mit Abschluss der Prüfung bestehen laut Gesetzgeber noch weitere Möglichkeiten, die IV-V zu erfüllen. Hiermit ist der Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse gemeint. Dies bedeutet, dass allgemein anerkannte Sprachdiplome oder Kurszeugnisse, wie etwa des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch oder des Goethe-Instituts, die den in der IV-V genannten Anforderungen entsprechen, den Abschluss eines Integrationskurses ersetzen können. Die IV-V gilt in diesem Fall als erfüllt (§9 BGBl. II 2005/449 idgF). Im NAG werden neben diesen Wegen der Erfüllung noch zwei weitere Möglichkeiten genannt, in denen Modul 1 der IV-V als erfüllt betrachtet wird.

Dazu gehört erstens der Nachweis eines Schulabschlusses, der der allgemeinen Universitätsreife im Sinne des Universitätsgesetzes (UG) (§ 64 Abs.1 BGBl. I 2002/120) oder einem Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule entspricht.

Zweitens ist die IV-V für Inhaber_innen des Aufenthaltstitels „Rot-Weiß-Rot – Karte“

17 Eine Liste der zertifizierten Kursanbieter_innen findet sich online unter <http://www.wien.gv.at/verwaltung/personenwesen/pdf/oeif-kursinstitute.pdf> [Zugriff am 27.2.2013]

18 Dies sind Familienangehörigen nach NAG § 47 Abs. 2 und Familienangehörigen von Drittstaatsangehörigen in Fällen nach § 46 Abs. 1, 3 und 4 NAG.

19 Die Rückerstattung erfolgt über ein Gutscheinsystem, die sogenannten Bundesgutscheine, die bei der Behörde ausgegeben werden, wo die IV-V unterschrieben wird.

erfüllt, was sich allerdings von selbst versteht, da es sich bei der Erfüllung der IV-V um eine der Voraussetzungen für die Beantragung dieses Aufenthaltstitels handelt (§ 41 NAG).

3.4. Was ist laut Gesetzgeber Ziel der Integrationsvereinbarung (IV-V)?

Die IV-V bezweckt laut NAG „den Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache, um den Drittstaatsangehörigen zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen“ (§ 14 NAG). Demnach wäre das Ziel der IV-V also, die Partizipationsmöglichkeiten von in Österreich lebenden Drittstaatsangehörigen in den genannten Lebensbereichen zu verbessern. Im Rahmencurriculum, das als Anlage Teil der Rechtsvorschrift zur IV-V ist, wird die globale Zielsetzung der Kurse in ähnlichen Worten dargestellt.

Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihre Lebenssituation in Österreich einzuschätzen und sich in der österreichischen Alltags- und Berufswelt zurecht zu finden. Daher leisten die Deutsch-Integrationskurse einen wesentlichen Beitrag dazu, den Lernenden die Partizipation am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen (BGBl. II 2005/449 idgF, Anlage A).

Gleichzeitig enthält das Rahmencurriculum aber auch eine inhaltliche Zielsetzung, bei der es um die sprachlichen Fähigkeiten geht, auf deren Erwerb die Integrationskurse abzielen sollen.

Die angebotenen Inhalte der Deutsch-Integrationskurse zielen auf den **Erwerb produktiver und rezeptiver sprachlicher Fertigkeiten auf dem A2-Niveau** entsprechend den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ab. Sie beziehen sich auf **alltagstypische sprachliche Handlungsfelder** einschließlich **staatsbürgerlicher Elemente** sowie auf Themen **europäischer und demokratischer Grundwerte** (BGBl. II 2005/449 idgF, Anlage A, Hervorhebungen der Verf.).

Eine Übersicht über die konkreten sprachlichen Lernziele der Kurse findet sich im Rahmencurriculum in Form von globalen Kann-Beschreibungen, auf die ich an dieser Stelle nicht näher eingehen werde. Außerdem heißt es im Rahmencurriculum, dass in den Kursen „der Prozess des **„Lernen lernens“** durch die Vermittlung und Bewusstmachung von Prüfungs- und Lernstrategien unterstützt“ (BGBl. II 2005/449 idgF, Anlage A, Hervorhebungen der Verf.) werden solle. Des Weiteren wird auch eine Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte betont, die in allen Bereichen stattfinden soll.

3.5. Welche Folgen hat eine Nicht-Erfüllung der Integrationsvereinbarung (IV-V)?

Drittstaatsangehörige, die nicht unter die genannten Ausnahmefälle fallen und den Nachweis zwei Jahre nach Erteilung des Aufenthaltstitels aus Gründen, die ausschließlich ihnen zuzurechnen sind, nicht erbringen und denen keine Verlängerung gewährt wurde, sind ihrer Erfüllungspflicht nicht nachgekommen. Laut NAG begehen sie somit eine Verwaltungsübertretung und müssen mit einer Geldstrafe von 50 Euro bis zu 250 Euro, oder, falls sie dies nicht zahlen können, mit einer Freiheitsstrafe von bis zu einer Woche rechnen (§ 77 Abs. 1 NAG).

Neben diesen Sanktionen wirkt sich eine Nicht-Erfüllung der IV-V aber auch auf den Aufenthalt der betroffenen Drittangehörigen in Österreich aus, denn laut dem Fremdenpolizeigesetz (FPG) besteht in der Nicht-Erfüllung der IV-V ein Grund zur Ausweisung (§62 Abs. 1 FPG).

3.6. Weitere gesetzliche Regelungen im Bezug auf Sprachkenntnisse und Aufenthaltstitel von Drittstaatsangehörigen in Österreich

3.6.1. Deutschkenntnisse vor Zuzug

Seit dem 1. Juli 2011 müssen Drittstaatsangehörige, die erstmalig einen Aufenthaltstitel in Österreich beantragen, als Voraussetzung für die Antragsstellung einen Nachweis über elementare Sprachkenntnisse vorlegen. Es handelt sich dabei um die folgenden Aufenthaltstitel:

- Rot-Weiß-Rot - Karte plus
- Familienangehöriger
- Niederlassungsbewilligung
- Niederlassungsbewilligung – ausgenommen Erwerbstätigkeit
- Niederlassungsbewilligung – Angehöriger

Bei dem Nachweis geht es um „Kenntnisse der deutschen Sprache zumindest zur elementaren Sprachverwendung auf einfachstem Niveau“ (§21a Abs. 1 NAG), also im Sinne des Niveau A1 des

GeR. Der Nachweis darf nicht älter als ein Jahr sein, die weiteren Bedingungen sind ähnlich wie beim Nachweis von ausreichenden Deutschkenntnissen zur Erfüllung der IV-V.

3.6.2.Das ehemalige Modul 2 der Integrationsvereinbarung (IV-V)

Drittstaatsangehörige, die bereits seit fünf Jahren ununterbrochen über eine Niederlassungsberechtigung in Österreich verfügt haben, können einen Antrag auf den Aufenthaltstitel „Daueraufenthalt – EG“ stellen. Eine Voraussetzung für die Stellung dieses Antrages ist die Erfüllung des ehemaligen Modul 2 der IV-V.

Dies gilt ebenso für Familienangehörige im Falle von Familienzusammenführungen, die den Aufenthaltstitel „Daueraufenthalt – Familienangehöriger“ beantragen möchten. Auch sie müssen das Modul 2 der IV als Voraussetzung zur Antragsstellung bereits erfüllt haben (§§45 und 48 NAG).

Das Modul 2 soll dem „Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbständigen Sprachverwendung“ dienen und gilt als erfüllt, wenn ein den Anforderungen entsprechender Nachweis von Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1 nach dem GeR erbracht wird.

3.6.3.Einbürgerung

Um einen Antrag auf Einbürgerung in Österreich stellen und somit eine vollständige rechtliche Gleichstellung (Aufenthalt, Zugang zum Arbeitsmarkt, Wahlrecht etc.) erhalten zu können, müssen Drittstaatsangehörige eine Reihe von generellen Voraussetzungen erfüllen. Eine dieser Voraussetzungen ist der Nachweis von Deutschkenntnissen und Grundkenntnissen der demokratischen Ordnung, Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes. Der notwendige Nachweis von Sprachkenntnissen entspricht dem der in der IV-V geforderten, also dem Nachweis von Kenntnissen auf dem Niveau A2 nach dem GeR (§10a StbG).

4. Ein kritischer Blick auf die Integrationsvereinbarung (IV-V)

Als eine Reaktion auf die Verabschiedung der IV-V im Jahre 2003 wurde in Österreich das Netzwerk SprachenRechte gegründet. Es handelt sich dabei um einen Zusammenschluss von Vertreter_innen verschiedener Fachdisziplinen und Institutionen (Universitäten, zivilgesellschaftliche Organisationen, Sprachkursanbieter_innen, Interessensvertretungen, etc.) mit dem Ziel, im öffentlichen Diskurs für die Wahrung von Sprachenrechten einzutreten. Das Netzwerk SprachenRechte spricht sich dabei klar „gegen die im österreichischen Recht als Zwangsdeutschkurs konzipierte „Integrationsvereinbarung“ und gegen die Überprüfung von Deutschkenntnissen bei Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft aus“ (Netzwerk SprachenRechte o.J.) und fordert eine nachhaltige Sprachförderung ohne Zwang.

Ich werde im Folgenden einige der zentralen Kritikpunkte an der IV-V, die von Mitgliedern des Netzwerks SprachenRechte formuliert wurden, vorstellen. Diese basieren einerseits auf sprachwissenschaftlichen Überlegungen, die aus einer Perspektive der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Erlernen des Deutschen als Zweitsprache und der Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft stammen. Andererseits sind sprach(en)politische Zugänge zu nennen, deren Ausgangspunkt die Annahme ist, dass im Zusammenhang mit Sprache in der Migrationsgesellschaft ein System der Wertung und Markierung von Differenzen besteht (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 99ff). Daneben sind auch rechtswissenschaftliche Zugänge relevant, wobei ich vor allem die Analyse und kritische Diskussion der IV-V der Rechtswissenschaftlerin Magdalena Pöschl aufgreife. Des Weiteren werde ich mich auch auf Ansätze von Michael Bommes aus dem Bereich der Migrationsforschung beziehen, der den Nachweis von Sprachkenntnissen im Rahmen migrationspolitischer Entwicklungen untersucht.

Dabei unterteile ich die Kritikpunkte in zwei Teilbereiche. Einerseits geht es um grundsätzliche Kritik am Ansatz der IV-V, um ihren Zwangscharakter und das ihr zugrunde liegende Verständnis von Integration (siehe Kapitel II/1. dieser Arbeit). Andererseits geht es aber auch um Kritik an der praktischen Umsetzung der IV-V und den damit verbundenen Fragen von Ausschluss und Benachteiligung bestimmter Gruppen (siehe Kapitel II/4.2. dieser Arbeit).

4.1.,INTEGRATIONSvereinbarung‘?

Magdalena Pöschl, Professorin für Staats- und Verwaltungsrecht und Mitglied des Netzwerk SprachenRechte, beschäftigt sich aus rechtswissenschaftlicher Perspektive mit der IV-V. Sie betont dabei, dass der Begriff ‚Integrationsvereinbarung‘ unangebracht sei, da es sich keinesfalls um eine Vereinbarung handele.

Unter diesen Bedingungen -es gibt keine Verhandlungen, es gibt keinen Vertragspartner und es gibt keine Freiwilligkeit- kann von einer „Vereinbarung“ nicht ernsthaft gesprochen werden. Was der Gesetzgeber hier im Gewand einer Integrationsvereinbarung eingeführt hat, erweist sich bei näherem Hinsehen als eine **gesetzliche Spracherwerbspflicht** (Pöschl 2012: 61, Hervorhebungen der Verf.).

Pöschl kritisiert, dass die Erfüllung der IV-V ein Zwang sei und Drittstaatsangehörige somit eine Erfüllungspflicht haben, während der Begriff ‚Vereinbarung‘ eigentlich gegenseitiges Einverständnis und Partnerschaftlichkeit voraussetze (Pöschl 2012: 60f).

Das Netzwerk „SprachenRechte“ lehnt diesen mit der IV-V verbundenen Zwang mit Bezug auf die UN-Menschenrechtspakte aus dem Jahre 1966 und die Allgemeine Erklärung der Sprachrechte aus dem Jahre 1996 ab und positioniert sich dazu folgendermaßen:

Das Grundrecht auf Schutz und Förderung der sprachlichen Identität ist ein Auftrag an Staaten, die Sprachrechte ihrer Minderheiten (Volksgruppen, Gehörlose, MigrantInnen, Flüchtlinge) anzuerkennen. Es dürfen keinerlei Maßnahmen gesetzt werden, die eine Anpassung an Sprache und Kultur der Mehrheitsgesellschaft erzwingen (Assimilation). Vielmehr sollen das Erlernen der Sprache der Mehrheitsgesellschaft und das Kennenlernen ihrer Kultur auf der Grundlage vollkommen freier Entscheidung möglich sein.

Diesem Grundgedanken widerspricht es, wenn Minderheiten zum Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft durch Sanktionen gezwungen werden und wenn ihnen allein aufgrund ihrer sprachlichen Identität elementare Menschenrechte vorenthalten werden. Deshalb spricht sich das Netzwerk SprachenRechte klar gegen die im österreichischen Recht als Zwangsdeutschkurs konzipierte „Integrationsvereinbarung“ und gegen die Überprüfung von Deutschkenntnissen bei Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft aus (Netzwerk SprachenRechte o.J.).

In diesem Zusammenhang geht es neben der Kritik am Zwangscharakter der IV auch um **rechtliche Bedenken**, ob eine solche Gesetzgebung überhaupt zulässig ist. Diese werden auch von Hans-Jürgen Krumm, (emeritierter) Professor am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien und Mitglied des Netzwerks „SprachenRechte“, geteilt. Er kritisiert, dass die Bindung von Bürgerrechten wie etwa dem Wahlrecht an Sprachprüfungen, wie es für Drittstaatsangehörige in Österreich der Fall ist, mit den Grundsätzen einer demokratischen Gesellschaft nicht vereinbar sei (Krumm 2009: 82). Krumm spricht in diesem Fall sogar von einem „unzulässigen Verstoß gegen elementare Grundrechte“ (ebd.: 82), da „für Migrantinnen und Migranten elementare Lebensrechte bis hin zur Familienzusammenführung an Sprachkenntnisse in Deutsch gekoppelt werden“ (ebd.).

Neben diesen Zweifeln an der rechtlichen Zulässigkeit stellt sich aber auch die Frage, welche **Auswirkungen** ein solcher ‚Spracherwerbszwang‘ hat. Dabei müssen einerseits die Auswirkungen auf die Betroffenen bedacht werden, andererseits aber auch die Auswirkungen im Kontext der beschriebenen österreichischen ‚Integrationsdebatte‘.

Ein Artikel von Heike Neidhardt, deutsche Psychologin und Projektleiterin an der Fachhochschule in Bielefeld, thematisiert die möglichen Auswirkungen einer gesetzlichen ‚Bildungspflicht‘ auf die Betroffenen. Als Risiken einer solchen Gesetzgebung nennt sie unter anderem, dass eine derartige Verpflichtung zu Motivationsverlust und Widerstand seitens der Betroffenen führen könne. Dahinter steht die Überlegung, dass ein Zwang grundsätzlich nur dann notwendig sei, wenn davon ausgegangen werde, dass etwas aus eigenem Antrieb nicht getan werde. Somit erhalte das Erlernen der Sprache eine negative Konnotation, was auf die Motivation der Betroffenen entsprechende Auswirkungen habe (vgl. Neidhardt 2006: 12 f).

Gleichzeitig muss hier auch der Effekt eines solchen Zwanges auf die ‚Integrationsdebatte‘ bedacht werden. Indem eine Spracherwerbspflicht eingeführt und damit seitens des Gesetzgebers offensichtlich ein Zwang als notwendig erachtet wird, entsteht das Bild, dass Drittstaatsangehörige von sich aus nicht motiviert wären, die Landessprache zu erlernen. Dies verstärkt bereits bestehende essentialisierende Stereotype und Vorurteile, die Konflikte und Probleme im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen der vermeintlichen ‚Unintegrierbarkeit‘ der Migrationsanderen zuschreiben (vgl. Kratzmann 2005).

Neben der Relativierung des Begriffes der ‚Vereinbarung‘ zeigt die Rechtswissenschaftlerin Pöschl auch auf, dass die Namensgebung der IV auch im Bezug auf den Begriff der ‚Integration‘ irreführend sei. Laut Pöschl leiste die IV-V keineswegs einen Beitrag zur besseren Integration, sondern diene im Gegenteil als **„Instrument der Selektion“** und habe somit mit Integration nichts zu tun (Pöschl 2012: 6f). Sie weist darauf hin, dass hinter der IV-V (auch) andere Intentionen stecken als die vorgegebenen, nämlich Drittstaatsangehörigen die Möglichkeit zu geben, gleichberechtigt am sozialen und politischen Leben in Österreich teilzunehmen. Über die IV-V könne gesteuert werden, welche Drittstaatsangehörigen welchen Aufenthaltstitel erhalten und es können letztendlich auch Drittstaatsangehörige, die die IV-V nicht erfüllen, zur Ausreise gezwungen werden. Ebenso könne Drittstaatsangehörigen, die nicht bereits vor der Einreise Deutschkenntnisse nachweisen können, überhaupt die Einreise verwehrt werden. Hier zeigt sich, was Pöschl mit „Selektionsmechanismus“ meint, denn nur Personen, die über entsprechende finanzielle und zeitliche Ressourcen und Lernerfahrungen verfügen, können sich vor der Einreise die entsprechenden Sprachkenntnisse aneignen.

Michael Bommers, der sich mit dem im Jahre 2005 eingeführten neuen Zuwanderungsgesetz in Deutschland und den darin vorgeschriebenen Integrationskursen auseinandersetzt, betrachtet diese selektive Wirkung im Kontext allgemeiner Tendenzen in der Migrationspolitik und Migrationskontrolle in den nord- beziehungsweise westeuropäischen „Wohlfahrtsstaaten“. Er geht davon aus, dass seit den 1990er Jahren in den europäischen Staaten, die zuvor wie Deutschland und Österreich Zielländer von Arbeitsmigration waren, Prozesse der Normalisierung und Angleichung stattfinden, indem Drittstaatsangehörige nach und nach Zugang zu Staatsbürgerschaft und damit verbundenen Rechten erhalten. Parallel dazu bestehe aber auch die Tendenz, Migrationspolitik im Bezug auf neue Zuwanderung zunehmend zu kontrollieren und selektiv zu gestalten. Bommers betrachtet beide Tendenzen, soziale Integration einerseits und Migrationskontrolle andererseits, als kennzeichnend für die aktuelle europäische Integrations- und Migrationspolitik (Bommers 2006: 63f).

Bommers geht des Weiteren davon aus, dass Integrationsprogramme, wie etwa die deutschen Integrationskurse oder die österreichische IV-V in diesem Zusammenhang als Teil eines Prozesses der wachsenden Verschränkung von Migrations- und Integrationspolitik zu verstehen seien (Bommers 2006: 63f). Dabei gehe es im Bezug auf Neuzuwanderung in der Migrationspolitik der europäischen Wohlfahrtsstaaten darum, genau festzulegen, welche Drittstaatsangehörige erwünscht seien und welche nicht und dies dann durch entsprechende Gesetzgebungen wie etwa im Bezug auf den Nachweis von Sprachkenntnissen umzusetzen.

Dies geschieht laut Bommers im weiten Kontext von Veränderungsprozessen im Zuge einer neoliberalen Globalisierung, die einen Umbau der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme der europäischen Staaten notwendig mache, in dem Leistungsbeziehungen neu definiert werden müssen. Diese Umgestaltung finde nach der Maxime „Fordern und Fördern“ / „Rights and Duties“ statt und impliziere

den Umbau der Relation zwischen wohlfahrtsstaatlichen Leistungsorganisationen und ihrem Publikum in dem Sinne, dass allen Leistungsempfängern als Individuen weitgehend unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit abverlangt wird, eine Gegenleistung in der Zukunft zu erbringen: nämlich ihr Handeln eigenverantwortlich, marktorientiert und an einer möglichst selbstständigen, von sozialen Subventionen unabhängigen Lebensführung auszurichten (Bommers 2006: 64).

Ein wichtiges Kriterium bei der Entscheidung, welchen Drittstaatsangehörigen der Zugang erteilt werde und welchen nicht, sei demnach ihre „Leistungsfähigkeit“, die sich nach Bommers vor allem im Erfolg am Arbeitsmarkt und im Bereich Bildung manifestiert (Bommers 2006: 64ff).²⁰

20 Bommers arbeitet im Zusammenhang mit diesen Überlegungen mit dem Begriff des „Migrationsregime“, der in der kritischen Migrationsforschung zur Analyse von Migrationspolitiken, -regulierungen und -praxen verwendet wird. Ich werde in dieser Arbeit nicht mit dem Regimebegriff arbeiten, da mein Interesse hier ein anderes ist. An dieser Stelle sei daher für eine Auseinandersetzung mit dem Regimebegriff auf das Werk „Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa“ (2012) von Sabine Hess und Bernd Kasperek verwiesen.

Es stellt sich dabei die Frage, warum nun gerade das (erzwungene) Erlernen der Landessprache als zentral für die Leistungsfähigkeit und somit das Integrationspotential von Drittstaatsangehörigen betrachtet wird.

Verena Plutzar, Lehrende am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien, spricht in diesem Kontext vom in der Einleitung dieser Arbeit bereits erwähnten **„Konzept der Sprache als Schlüssel zur Integration“** (Plutzar 2010). Dieses propagiere den Erwerb von Deutschkenntnissen durch verpflichtende Kurse als eine naheliegende Lösung, über die der soziale Zusammenhalt in einer Migrationsgesellschaft erhalten werden könne (Plutzar 2010: 1f). Das dieser Annahme zugrunde liegende Verständnis von ‚Integration‘ entspricht jedoch nicht dem dieser Arbeit zu Grunde liegenden, von Mecheril vorgeschlagenen, umfassenden Zugang und wird den komplexen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die sich im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit entwickeln, nicht gerecht.

Ähnliche Gedanken finden sich wiederum bei Bommes, der in der Fokussierung auf Sprache als Weg zur Integration die Abarbeitung eines letztendlich von den Staaten selbst erzeugten Problems sieht. Fragen um Integration und Migration seien von den europäischen Wohlfahrtsstaaten gleichzeitig als Problem und Aufgabe konzipiert worden, wodurch eine paradoxe Situation entstanden sei.

Integrationsprogramme proklamieren politisch symbolisch einen Wert und formulieren zugleich ein Problem – die Entlastung des Wohlfahrtsstaates mittels der Gewährleistung und Durchsetzung der sozialen Integration der neuen und alten Zuwanderer. Wie aber kann man Integration, Wert und Problem zugleich, als Programm praktisch implementieren [...] [und was] kann man tun, wenn nicht infrage steht, dass man etwas tun muss, um eine diffuse Erwartung, wie die der Integration beobachtbar zu erfüllen? (Bommes 2006: 71).

Als politische Antwort auf diese Fragen diene laut Bommes das **Konzept der Integration durch Sprache** als ein durchführbares und messbares Vorgehen, welches dabei allerdings am komplexen Zusammenhang zwischen Sprache und Integration völlig vorbeigehe und somit letztendlich auch keine Lösung für reale Probleme sei (ebd.: 77f).

Eine weitere, daran anknüpfende Überlegung bezieht sich auf die Frage, wie groß der **Beitrag von Deutschkursen** zum Erlernen der Zweitsprache und im Bezug auf Integration überhaupt sein kann. Plutzar verweist darauf, dass der Erwerb der Zweitsprache anders als im klassischen Fremdsprachenunterricht weniger in Kursen und mehr im Alltag, in der Interaktion der Lernenden mit ihrer Umgebung stattfinde. Deutschkurse können dabei zwar eine unterstützende Funktion übernehmen, es sei aber nicht angebracht, davon auszugehen, dass das Sprachenlernen dort stattfinde und durch die Kurse entsprechend gesteuert werden könne:

Auch wenn Kurse im besten Falle den Spracherwerb vieler Lernenden wesentlich unterstützen können und ihr Einsatz als spracherwerbsfördernde Instrumente hier nicht in Frage gestellt werden soll, muss mit aller Deutlichkeit festgestellt werden, dass solange Sprachkontakte und

Sprachlernmöglichkeiten in der alltäglichen oder beruflichen Praxis fehlen, Kursbesuche nur einen geringen Teil zum nachhaltigen Deutschwerb beitragen (Plutzer 2010: 5).

Die Tatsache, dass in der IV-V davon ausgegangen wird, dass sprachliches Lernen ausschließlich in Kursen stattfinden könne, ist somit kritisch zu betrachten. Diese Annahme führt auch dazu, dass die Bedeutung von informellen Wegen des Lernens und alternativen Angeboten in der IV-V in keiner Weise berücksichtigt wird. Ebenso bedenklich ist, dass die IV-V Integration auf den Erwerb von Deutschkenntnissen in verpflichtenden Kursen reduziert. In den Grundsätzen der Mindeststandards zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich heißt es ausdrücklich, dass

Integration [...] nur gelingen [kann], wenn die Deutschförderung in ein Gesamtkonzept eingebettet ist, das auch eine gleichrangige Förderung der sozialen und beruflichen Eingliederung umfasst und Migrant_innen von Anfang an Gelegenheit zur Teilhabe an der Gesellschaft im Aufnahmeland bietet (Plutzer/Kerschhofer-Puhalo 2009: 14).

Im Falle der IV-V lässt sich keinesfalls von einer Einbettung in ein solches Gesamtkonzept sprechen, weshalb auch nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Integrationskurse einen Beitrag zu dem, was ich in Anlehnung an Mecheril unter Integration verstehe, leisten können.

Weitere Kritikpunkte an der IV-V seitens des Netzwerks „SprachenRechte“ beziehen sich auf die derzeitige Umsetzung und Gestaltung der IV-V. Dabei steht diese im folgenden Kapitel dargestellte Kritik teilweise mit den zuvor ausgeführten Argumenten in Zusammenhang.

4.2.Partizipation und Gleichberechtigung?

Ein von verschiedenen Mitgliedern des Netzwerk SprachenRechte angeführter Kritikpunkt besteht darin, dass der Gesetzgeber durch die IV-V unter dem Vorsatz, Partizipation und Gleichberechtigung zu stärken, letztendlich an der Schaffung oder Verstärkung bereits bestehender **Ungleichheiten** beteiligt ist.

Dies bezieht sich einerseits auf eine Ungleichheit zwischen nicht-österreichischen Staatsbürger_innen, welche die IV-V erfüllen müssen, also Drittstaatsangehörigen, und solchen, welche davon ausgenommen sind, also EU-Bürger_innen. Selbstverständlich steht dies in Zusammenhang mit einer entsprechende EU-Gesetzgebung zur Freizügigkeit von EU-Bürger_innen, die im Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) geregelt ist. Diese ermöglicht EU-Bürger_innen den Aufenthalt und freien Zugang zum Arbeitsmarkt in allen EU-Ländern (vgl. §45 AEUV). Paradox ist dabei, dass diese Öffnung auf europäischer Ebene mit der von Bommes beschriebenen Tendenz zur Verschärfung der Kontrolle der Zuwanderung von Drittstaatsangehörigen einhergeht. Würde man das in der IV-V formulierte Ziel der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Drittstaatsangehörige ernst nehmen, so müsste man sich fragen, ob nicht auch die gesellschaftliche Partizipation von EU-Bürger_innen, deren Anteil an in Österreich lebenden Menschen ohne österreichische Staatsbürgerschaft laut „Statistik Austria“ im Jahre 2009 immerhin 38 % (Statsitik Austria 2010) ausmacht, wünschenswert wäre. Warum werden, wenn Spracherwerb als der Weg zur Integration gesehen wird, nicht auch diese entsprechend einbezogen? Die Tatsache, dass sich die IV-V nur auf Drittstaatsangehörige bezieht, macht das Ziel der besseren Integration unglaublich und verstärkt die bereits bestehenden rechtlichen Ungleichheiten zwischen EU-Bürger_innen und Drittstaatsangehörigen noch weiter.

Jedoch hat die IV-V auch den Effekt, innerhalb der Gruppe der Drittstaatsangehörigen, die sich bereits in Österreich befinden, ungleiche Bedingungen zu schaffen, beziehungsweise die bereits bestehenden Ungleichheiten zu fördern. Zwischen den Drittstaatsangehörige, welche die IV-V erfüllen müssen, wird in der IV-V abgesehen vom Aufenthaltsstatus nicht weiter differenziert. Das heißt, dass für alle die gleichen Bedingungen gelten, unabhängig von ihrer finanziellen und sonstigen Lebens- und Lernsituation, ihren individuellen Voraussetzungen, ihren Lernerfahrungen und ihren bereits vorhandenen (Vor-)Kenntnisse der deutschen Sprache. Was dabei in der IV-V bewusst oder unbewusst unbeachtet gelassen wird, ist, dass auf diese Weise bestimmte Gruppen von weniger privilegierten Drittstaatsangehörigen gegenüber anderen benachteiligt werden (Krumm 2009: 79).

Dies betrifft besonders Menschen, die wenig **Lernerfahrung** mit dem Erlernen einer Fremdsprache im in der IV-V festgelegten Kurs- und Prüfungsformat haben. Wer nicht oder nicht durchgehend zur Schule gehen konnte und mit den entsprechenden Lernstrategien und Methoden vertraut ist, wird beim Erfüllen der IV-V unter Umständen mehr Schwierigkeiten haben, gegebenenfalls länger als die vorgeschriebenen zwei Jahre dafür brauchen und somit auch finanziell mehr belastet werden (Blaschitz/de Cillia 2009: 107, Pöschl 2012: 7).

Des Weiteren wird kritisiert, dass die Anforderungen der IV-V so konzipiert sind, dass sie sich an Menschen mit indogermanischer Muttersprache orientieren. Drittstaatsangehörige, die mit einer **nicht-indogermanischen Muttersprache** aufgewachsen sind, werden größere Schwierigkeiten dabei haben, die IV in der festgelegten Zeit zu erfüllen, da sie sich zunächst einmal in einem neuen Sprachsystem zurechtfinden und gegebenenfalls auch Lesen und Schreiben im lateinischen Alphabet lernen müssen (vgl. Krumm 2009: 81, Pöschl 2003: 30ff).

Dies betrifft auch Personen, welche nur über ein sehr geringes **Einkommen** und Vermögen verfügen. Für sie gelten die gleichen Vorgaben und die Kosten der Integrationskurse werden unter den gleichen Bedingungen und zu den gleichen Anteilen wiedererstattet wie bei Personen mit höherem Einkommen. Dabei bedeutet dies für Menschen mit geringem Einkommen aber natürlich eine viel größerer finanzielle Belastung. Dies gilt sowohl für die Kosten der Kurse, als auch für eventuell bei Nicht-Erfüllung der IV-V verhängte Sanktionen, die Drittstaatsangehörige mit geringem Einkommen ebenfalls entsprechend stärker belasten (Pöschl 2012: 7 und 2003: 26).

Wie Krumm treffend zusammenfasst, sollte es „eigentlich auf der Hand [liegen], dass es nichts mit Gerechtigkeit und Gleichbehandlung zu tun hat, wenn man von Menschen mit so verschiedenen Ausgangspositionen das Gleiche, nämlich das Bestehen einer einheitlichen Sprachprüfung auf einem einheitlichen Niveau, verlangt“ (Krumm 2009: 79).

Neben diesem Aspekt der Benachteiligung bestimmter Gruppen von Drittstaatsangehörigen thematisiert Krumm auch die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung. Er kritisiert dabei, dass Sprachtests und Prüfungen in der Form, wie sie die IV-V vorsieht, lediglich Output-orientiert und auf kurzfristig erreichbare Ziele ausgerichtet seien. Es werden dabei Inhalte und Kenntnisse vermittelt, die dann durch eine einheitliche Prüfung abgefragt werden. Seiner Meinung nach ist dies kontraproduktiv und banal, müsse sogar als Integrationshindernis verstanden werden und könne keinesfalls Teil eines nachhaltigen Integrationsprozesses sein. Dabei bezieht er sich auf die negativen Effekte von derartigen Prüfungen und Tests ebenso wie auf die Tatsache, dass bei nicht-Erfüllung der IV-V entsprechende Sanktionen drohen, was demotivierend wirke und keinen positiven Zugang zur Zweitsprache ermöglichen könne (ebd.: 76f).

Abschließend möchte ich auf eine Reihe von Kritikpunkten an der IV-V ausgehend vom **Ansatz der nachhaltigen Sprachförderung** eingehen.

Verena Plutzar und die Sprachwissenschaftlerin Nadja Kerschhofer-Puhalo veröffentlichten im Jahre 2009 einen Sammelband zum Thema nachhaltigen Sprachförderung mit dem Titel „Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft“. Nach Plutzar und Kerschhofer-Puhalo lassen sich die Grundsätze nachhaltiger Sprachförderung in den folgenden vier Punkten zusammenfassen:

Erstens muss Zuwanderung als gesellschaftliche Bereicherung anerkannt und Integration nicht als einseitiger, sondern als gegenseitiger Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden. Dabei soll Mehrsprachigkeit als allgemeines Bildungsziel berücksichtigt und besonders gefördert werden.

Zweitens wird der Erwerb der deutschen Sprache als notwendig erachtet, muss jedoch in ein Gesamtkonzept eingebettet sein, welches sowohl rechtliche als auch berufliche und soziale Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht.

Drittens muss sowohl der Erwerb von Sprache als auch Integration an sich als langfristiger Prozess betrachtet werden, für den entsprechende interdisziplinäre und lebensnahe Angebote geschaffen werden müssen. Dabei sollten die unterschiedlichen Lebensumstände der Beteiligten ebenso wie Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit beachtet werden.

Viertens ist entscheidend, dass Institutionen, Medien und die Aufnahmegesellschaft an sich offen für sprachliche und kulturelle Vielfalt, die Migrationsprozesse mit sich bringen, sein müssen (Plutzar/ Kerschhofer-Puhalo 2009: 14).

Mit Blick auf die aktuelle Gestaltung der IV-V wird deutlich, dass sie keinen der vier genannten Grundsätze der nachhaltigen Sprachförderung gerecht wird. Statt Mehrsprachigkeit als Bildungsziel zu fördern, wird in der IV-V von Deutschsprachigkeit als Norm ausgegangen und einzig das Bildungsziel „Deutschkompetenz“ verfolgt. Die Integrationskurse sind nicht in ein Gesamtkonzept aktiver Integrationspolitik eingebunden, sie sind nicht langfristig²¹ ausgerichtet und tragen in keiner Weise zur Schaffung eines positiven und offenen Klimas in der Migrationsgesellschaft bei.

Im Anschluss an diese Übersicht über die österreichische Gesetzgebung im Zusammenhang mit Migration und Sprachkenntnissen und deren kritischer Betrachtung werde ich das Deutschkursprojekt der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung vorstellen. Darauf folgt eine Verortung

21 Annette Sprung gibt in ihrem Beitrag „Lifelong Learning – MigrantInnen partizipieren an Weiterbildung (?)“ (2009) im genannten Sammelband von Plutzar und Kerschhofer-Puhalo einen in diesem Kontext interessanten Überblick über die geringe Partizipation von ‚Migrant_innen‘ in Weiterbildungsangeboten und die damit im Zusammenhang stehenden Defizite der österreichischen Integrationspolitik.

des Projektes im Kontext der IV-V und der beschriebenen, problematischen ‚Integrationsdebatte‘.

5. Das Deutschkursprojekt der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung

5.1. Vorstellung des Projektes

Die folgende Vorstellung des Deutschkursprojektes der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung basiert zu einem großen Teil auf meinen eigenen Erfahrungen, meinem Wissen und meinen Einschätzungen. Nachdem ich diesen Teil im Februar 2013 in Form eines ersten Entwurfes verfasst habe, wurde er mit der Bitte um ein Feedback und der Frage, ob sie mit diesem Text im Sinne einer Selbstdarstellung einverstanden sind, an die anderen Lehrer_innen weitergeleitet. Unter Berücksichtigung ihrer Kommentare und kritischen Anmerkungen habe ich den Text im Anschluss noch ein weiteres Mal überarbeitet.

Die Deserteurs- und Flüchtlingsberatung (Dessi) ist eine unabhängige Beratungsstelle in Wien, die im Jahre 1992 als Zweigverein der Arbeitsgemeinschaft Wehrdienstverweigerung gegründet wurde. Zur Zeit der Konflikte in den ehemaligen jugoslawischen Ländern ging es dabei zunächst darum, Deserteuren (daher der Name) aus den betroffenen Ländern durch Asylanträge die Möglichkeit zu verschaffen, sich über die Anerkennung der Desertion als Asylgrund in Österreich aufzuhalten (Malmoe 2012).

Im Jahre 1996 in Deserteurs- und Flüchtlingsberatung umbenannt entwickelte sich daraus eine Institution zur Beratung für Asylwerber_innen, anerkannte Flüchtlinge, subsidiär Schutzberechtigte und Illegalisierte. Die Klient_innen werden vor allem in rechtlichen und sozialen Belangen beraten, so beispielsweise bei Fragen um Aufenthaltsstatus und Asyl und allen damit verbundenen Schwierigkeiten und Unklarheiten. Dabei ist es der Dessi ein Anliegen, Menschen eine Anlaufstelle zu bieten, die sonst kein Gehör finden – etwa bei Schwierigkeiten, die nicht direkt rechtlicher Natur sind, aber indirekt mit dem Aufenthaltsstatus der Betroffenen verbunden sind (Dessi o.J.).

Was die in der Dessi engagierten Menschen damit beabsichtigen, wurde in einer Selbstdarstellung der Dessi in folgende Worte gefasst: „Im besten Fall Asyl und den Aufbau einer neuen, sicheren Existenz. Zumindest bringt die Betreuung unseren KlientInnen eine kleine Sicherheit in ihrem Leben: Eine Telefonnummer für den Notfall, den regelmäßigen Kontakt zur Beraterin oder zum Berater, einen Deutschkurs, in dem man andere kennenlernt“ (Dessi o.J.).

Neben der konkreten Unterstützung der einzelnen Klient_innen hat die Dessi auch den politischen

Anspruch, sich auf diese Weise in die öffentliche Diskussion um Flüchtlinge, Migration und Asyl einzubringen. Zur Öffentlichkeitsarbeit der Dessi gehört es dabei auch, die eigene Arbeit auf der Homepage der Dessi zu dokumentieren, sowie auf Veranstaltungen und aktuelle Literatur zur Thematik hinzuweisen.

Die Dessi berät zur Zeit Klient_innen aus über 40 verschiedenen Herkunftsländern und finanziert sich dabei ausschließlich über Spenden. Daher basiert die Arbeit aller in der Dessi tätigen Personen auf unentgeltlichem Engagement neben Studium oder Beruf.

Dabei besteht seitens der Dessi ein umfassendes Verständnis davon, was Beratung in diesem Kontext bedeutet. Dazu gehört neben der Klärung der aufenthaltsrechtlichen Lage auch die Begleitung zu Behörden, falls dies notwendig und erwünscht ist, sowie die Vertretung in asyl- und fremdenrechtlichen und anderen Verfahren und die Beratung von (Ehe-)Partner_innen, anderen Angehörigen und Unterkunftsgeber_innen. Gleichzeitig ist es Teil des Selbstverständnisses der Dessi, grundsätzlich offen für die verschiedensten Probleme der Klient_innen zu sein, zum Beispiel in dem diese bei der Suche nach Ärzt_innen oder Psychotherapeut_innen unterstützt werden und auch, indem vom Deutschkursprojekt der Dessi kostenlose Deutschkurse angeboten werden (Dessi o.J.).

Die Kurse des Projekts richten sich besonders (aber nicht ausschließlich) an die Zielgruppe der Dessi, also Asylwerber_innen, anerkannte Flüchtlinge, subsidiär Schutzberechtigte und Illegalisierte. Ähnlich wie bei der Beratung steht dahinter das Anliegen, denjenigen den Zugang zu Deutschkursen zu ermöglichen, die ansonsten aus finanziellen oder rechtlichen Gründen keinen oder kaum Zugang haben.²² Es besuchen aber meines Wissens und meiner Erfahrung nach zahlreiche weitere Personen die Kurse, weil sie Deutsch lernen möchten oder im Zuge der IV-V lernen müssen, sich andere Kurse nicht leisten können oder wollen oder einfach aus anderen Gründen gerne daran teilnehmen.

Zur Zeit finden die Deutschkurse in den **Räumlichkeiten** des Amerlinghauses statt, einem Kultur- und Kommunikationszentrum im 7. Bezirk Wiens. Das Amerlinghaus ist ein Ort, der im Sinne nicht kommerzieller, kritischer Basiskulturarbeit für soziale und politische Projekte genutzt wird. Das

22 Zur aktuellen Problematik des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylwerber_innen und Flüchtlinge siehe den zweiten Beitrag der Schriftenreihe des Boltzmann Instituts für Menschenrechte (BMI) zu den Forderungen des Refugee Protest Camp mit dem Titel „Zugang zu Bildung für Asylsuchende und Flüchtlinge aus menschenrechtlicher Perspektive“ von Monika Mayerhofer, online unter http://bim.lbg.ac.at/files/sites/bim/2%20Zugang%20zu%20Bildung_Monika%20Mayerhofer_Schriftenreihe_Refugeecamp_BIM_0.pdf

Team des Amerlinghauses stellt verschiedenen Gruppen, wie auch der Dessi oder dem Flüchtlingsprojekt Ute Bock, kostenlos Räume für Treffen und regelmäßige Veranstaltungen wie Sprachkurse zur Verfügung und vermieten daneben auch Gruppen- und Seminarräume (Amerlinghaus o.J.).

Die Teilnehmer_innen müssen sich für die Kurse nicht anmelden, weder ihren Namen noch andere Daten angeben und können prinzipiell jederzeit einsteigen, da die Kurse offen sind und es weder eine offizielle Anmeldung noch Wartelisten gibt. Zum Zeitpunkt, an dem diese Arbeit verfasst wurde, gab es eine beginnende Auseinandersetzung sowohl innerhalb des Deutschkursteams, als auch zwischen Deutschkursteam und Dessi darüber, ob die Organisation der Kurse anders gestaltet werden sollte und ob die Form, in der das Angebot momentan besteht, tatsächlich im Interesse der Teilnehmer_innen ist. Auch wenn also demnächst Änderungen anstehen könnten, so ist die Motivation hinter dem Projekt dennoch, ein Angebot zu schaffen, welches so niederschwellig wie nur möglich gehalten ist. Dazu gehört neben dem Angebot von kostenlosen Kursen seitens der Lehrer_innen auch, dass der Einstieg in die Kurse jederzeit möglich sein soll, um die Teilnehmer_innen nicht durch Wartezeiten zu demotivieren. Allen Personen, welche an den Kursen teilnehmen möchten, sollen diese jederzeit offen stehen, und zwar im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten. Dies bedeutet zur Zeit auch, dass Teilnehmer_innen unregelmäßig und verspätet zu den Kursen kommen und diese auch ohne Erklärung jederzeit verlassen können.

Die Deutschkurse der Dessi werden momentan auf **drei verschiedenen Niveaustufen** angeboten: Dazu gehören Basiskurse für Anfänger_innen ohne oder mit sehr wenig Vorkenntnissen, Anfänger_innenkurse für Anfänger_innen mit Vorkenntnissen sowie Kurse für Fortgeschrittene. Die Kurse finden je zwei Mal wöchentlich für jeweils zwei Stunden statt. Daneben wird seit November auch ein Alphabetisierungskurs angeboten, der einmal wöchentlich für zwei Stunden angeboten wird. Dabei gibt es weder Prüfungen noch können Zertifikate ausgestellt werden. Teilnehmer_innen, die regelmäßig in die Kurse kommen, können sich aber Teilnahmebestätigungen ausstellen lassen. Falls Teilnehmer_innen eine Prüfung ablegen wollen oder müssen, können sie sich an die Lehrer_innen wenden, die sie dabei unterstützen, sich über die Prüfungsmodalitäten zu informieren.

Die **Teilnehmer_innenzahlen** variieren stark, so dass es vorkommen kann, dass der gleiche Kurs in einer Woche von nur drei und in der folgenden Woche von fünfzehn Teilnehmer_innen besucht wird. Dabei kommen die Teilnehmer_innen teilweise sehr regelmäßig über lange Zeiträume, teilweise aber auch nur sporadisch oder einmalig. Grundsätzlich ist zu den Teilnehmer_innen zu sagen, dass es sich um eine extrem heterogene Zielgruppe handelt: sowohl im Bezug auf Alter, Herkunftsland, Erstsprachen und weitere Zweitsprachen, Geschlecht, persönliche

Motivation zum Deutschlernen, Bildungshintergrund, persönliche Migrationsgeschichte und Aufenthaltsstatus könnten die Teilnehmer_innen kaum verschiedener sein.

All dies stellt natürlich eine große Herausforderung für die **Lehrer_innen** und am Projekt beteiligten Personen dar. Zur Zeit umfasst das Deutschkursteam zwölf Lehrer_innen, die zum Teil selbst noch studieren, zum Teil aber auch berufstätig oder auf der Suche nach Arbeit sind. Nicht alle haben formelle Qualifikationen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ebenso hatten nicht alle Erfahrungen mit dem Unterrichten, bevor sie in das Deutschkursprojekt eingestiegen sind. Dies sind keine Grundvoraussetzungen um sich im Deutschkursprojekt engagieren zu können.

Das Deutschkursteam trifft sich einmal pro Monat zu einem gemeinsamen Plenum, um Organisatorisches und andere Fragen zu besprechen und sich auszutauschen. Ansonsten findet die **Kommunikation** per Mail statt. Inhaltlich tauschen sich die Lehrer_innen auf einem internen Blog darüber aus, was in den jeweiligen Kursen behandelt wurde, um sich abstimmen zu können, da die selben Kurse nicht an beiden wöchentlichen Termin von der gleichen Lehrer_in geleitet werden. Ansprechpartnerin für die Kommunikation zwischen Dessi, Deutschkursteam und Amerlinghaus bin zur Zeit ich selbst als Koordinatorin des Projektes. Auch wenn anfallende Aufgaben aufgeteilt werden und die Organisationsstruktur grundsätzlich basisdemokratisch ist, übernehme ich es als Koordinatorin dennoch in den meisten Fällen, Ersatz für Lehrer_innen zu suchen, die ausfallen, oder neue Lehrer_innen am Anfang zu begleiten. Auf der Homepage der Dessi findet sich ein Link zum Blog des Deutschkursprojektes, auf dem die aktuellen Kurszeiten angegeben werden (siehe Deutschkursprojekt der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung 2013). Auf diesem wird auch angekündigt, wenn ein Kurs ausfallen sollte oder sich weitere Änderungen ergeben. Es gibt einen sehr einfach gehaltenen Flyer²³ auf Deutsch und Englisch, der sowohl in der Dessi ausliegt, als auch im Amerlinghaus.

Neben der anstehenden Diskussion um die Organisation des Projektes war im Februar 2013, zur Zeit der Verfassung dieser Darstellung, ein **Vernetzungsprojekt** mit anderen Anbieter_innen kostenloser Deutschkurse in Wien in Planung, das vom Deutschkursteam der Dessi initiiert wird. Ziel des Treffens ist es zunächst, sich gegenseitig besser kennenzulernen, um Teilnehmer_innen gegebenenfalls auf andere Projekte verweisen zu können. Außerdem soll durch das Treffen auch ein Raum entstehen, in dem Erfahrungen ausgetauscht werden können. Des Weiteren besteht die Idee, in Zukunft neben einem regelmäßigen Austausch eventuell auch gemeinsam Workshops zu organisieren oder über Möglichkeiten der Finanzierung nachzudenken.

23 Flyer siehe Anhang

5.2.Verortung des Projektes im Kontext der ‚Integrationsdebatte‘

Beim Versuch, das Deutschkursprojekt der Dessi in der zuvor beschriebenen Integrationsdebatte zu verorten, erscheinen mir drei verschiedene Perspektiven denkbar, die sich teilweise ergänzen, teilweise aber auch im Widerspruch zueinander stehen. Die erste wäre, das Projekt als widerständige, aktivistische Praxis zu betrachten, die zweite versteht das Projekt als innovatives und alternatives Angebot und die dritte als Ergänzung zum und Teil des bestehenden Systems. Ich werde im Folgenden alle drei Zugänge näher erläutern. Dabei möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass es sich hierbei um eine persönliche Einschätzung meinerseits handelt, die von meinen subjektiven Erfahrungen und Ansichten geprägt ist.

5.2.1.Widerständige Praxis?

Der Begriff des Widerstandes ist, wie Jocelyn Hollander und Rachel Einwohner in ihrem Versuch einer Konzeptualisierung aufzeigen, in der Sozialforschung ebenso beliebt und viel verwendet wie er vielschichtig und mehrdeutig ist. Es fehlt, wie die folgende Beschreibung von Hollander und Einwohner zeigt, eine klare Definition dessen, was unter Widerstand und widerständiges Handeln beziehungsweise widerständiger Praxis konkret zu verstehen ist. Stattdessen existieren eine Vielzahl von Zugängen, Definitionen und Verständnissen.

Indeed, everything from revolutions (Goldstone, 1991; Scott, 1985; Skocpol, 1979) to hairstyles (Kuumba and Ajanaku, 1998; Weitz, 2001) has been described as resistance. Given this variation, it is not surprising that there is little consensus on the definition of resistance. The term is defined variously as, for example, "acting autonomously, in [one's] own interests" (Gregg, 1993:172); "active efforts to oppose, fight, and refuse to cooperate with or submit to... abusive behaviour and... control" (Profitt, 1996:25); "engaging in behaviors despite opposition" (Carr, 1998:543); or simply "questioning and objecting" (Modigliani and Rochat, 1995:112) (Hollander und Einwohner 2004: 534).

Ich werde mich im folgenden Teil dieser Arbeit intensiv mit Homi K. Bhabhas Verständnis von Widerstand auseinandersetzen und dieses auf den Kontext der Deutschkurse übertragen (siehe Kapitel II/6.4. dieser Arbeit). Um nicht selbst mit verschiedenen Definitionen und Verständnissen von ‚Widerstand‘ zu arbeiten und Verwirrung zu stiften, werde ich an dieser Stelle nicht näher auf die von Hollander und Einwohner entwickelte Typologie von Widerstand eingehen, sondern mich lediglich auf meine eigene Einschätzung beziehen.

Das Projekt als ein Beispiel für Aktivismus und Widerständige Praxis zu betrachten ist die Perspektive, die mir selbst als Lehrerin und Koordinatorin am nächsten steht. Ich verstehe das Projekt in diesem Kontext als eine Initiative, die sich bewusst gegen die Tendenz der verschärften

Kontrolle von Zuwanderung, gegen die Einteilung von Menschen in leistungsfähige und somit ‚erwünschte‘ und ‚unerwünschte‘ und gegen die Instrumentalisierung von Sprachkenntnissen zum Zweck der Selektion richtet. Dazu gehört, dass es ein Anspruch des Projektes ist, ohne Ausnahme allen Interessierten einen Zugang zu Deutschkursen anzubieten. Es wird weder nach Drittstaatsangehörige und EU-Bürger_innen unterschieden, noch spielt der Aufenthaltstitel eine Rolle, und auch wenn sich das Angebot in erster Linie an die genannte Zielgruppe richtet, sind grundsätzlich alle in den Kursen willkommen.

In diesem Sinne lässt sich das Projekt meiner Meinung nach als widerständige Praxis betrachten, da es sich über die beschriebenen Tendenzen hinwegsetzt und keine Unterscheidung in ‚leistungsfähige‘ und ‚nicht-leistungsfähige‘ Menschen macht. In gewisser Weise wird so sogar die selektiven Wirkung der Migrationspolitik unterlaufen, indem eben jene Menschen, die nach der Logik der migrationspolitischen Steuerung ‚unerwünscht‘ sind, gefördert werden. Dazu gehören Illegalisierte, Flüchtlinge, Asylwerber_innen und im Bezug auf finanzielle Ressourcen, Bildung oder berufliche Qualifizierung Marginalisierte. Da für diese von staatlicher Seite kein Zugang zu Deutschkursen vorgesehen ist, beziehungsweise im letzten Fall durch die IV Ungleichheit und Benachteiligung erzeugt wird, lässt sich das Projekt als eine Initiative verstehen, im Rahmen des Möglichen gegen diese Zustände Widerstand zu leisten.

5.2.2. Innovatives und alternatives Angebot?

Während die IV-V einen Zwang ausübt und mit Sanktionen droht, beruht die Teilnahme an den Kursen des Deutschkursprojekts auf Freiwilligkeit und der Motivation der Teilnehmer_innen. Natürlich geschieht dies nicht unabhängig von der Gesetzeslage, worauf ich beim dritten möglichen Zugang noch genauer eingehen werde. Letztendlich zeigt das Projekt aber, dass Zwang keineswegs notwendig ist, sondern seitens der Teilnehmer_innen eine ausreichende Motivation besteht, Deutsch zu lernen. Daher lässt sich das Projekt als eine Alternative zu der in den IV-V deutlich werdenden Annahme der Notwendigkeit einer gesetzlichen Spracherwerbspflicht verstehen (siehe dazu Kapitel II/4.1. dieser Arbeit).

Des Weiteren betrachte ich das Angebot des Deutschkursprojektes im Vergleich zu den Integrationskursen insofern als innovativ und alternativ, als dass die Kurse von den am Projekt Beteiligten nicht als einziger Weg zu Erlernen der Sprache betrachtet werden, sondern als Ergänzung zu Lernprozessen, die außerhalb der Kurse stattfinden. Dadurch, dass die Kurse von den Lehrer_innen individuell und mit Rücksicht auf die Wünsche und Bedürfnisse der

Teilnehmer_innen gestaltet werden, unterscheiden sie sich ebenfalls von den Integrationskursen mit ihrem vorgeschrieben, wenig flexiblen Curriculum. Beim Deutschkursprojekt können die Teilnehmer_innen selbst entscheiden, in welchem Ausmaß sie welche der Kurse besuchen möchten und dabei selbst bestimmen, welches Lerntempo ihnen am ehesten liegt und mit welcher Gruppe und Lehrer_in sie sich am wohlsten fühlen. Auch im Bezug auf die Lehrer_innen findet sich im Projekt ein alternativer Zugang, denn anders als bei den Integrationskursen sind nicht nur formal qualifizierte DaF/DaZ-Lehrer_innen beteiligt, sondern Menschen mit den unterschiedlichsten Hintergründen, die selbst organisiert zusammenarbeiten.

5.2.3. Entlastung des Staates auf Kosten der Zivilgesellschaft?

Eine weitere Lesart des Deutschkursprojektes, auf die ich in dieser Arbeit zwar nicht vertiefend eingehen werde, an dieser Stelle aber dennoch verweisen möchte, bezieht sich auf kritische Diskurse um die Rolle von zivilgesellschaftlichen Engagement im Kontext neoliberaler Reduktion des Staates (vgl. Klein o.J.). Ohne in diesem Zusammenhang tiefer auf die Auseinandersetzung um die Frage nach dem Verständnis und der Rolle von Zivilgesellschaft eingehen zu wollen, sei auf einen Artikel des Soziologen Ulrich Beck hingewiesen, der in der deutschen Wochenzeitung *Die Zeit* erschienen ist. Beck zeigt darin auf, wie sich die Forderung nach einem stärkeren Einbezug der Zivilgesellschaft in das Politische in Worte fassen lässt, nämlich als die Notwendigkeit eines Ab- und Umbaus des Staatsapparates²⁴ auf eine Art und Weise, die

gesetzlich geschützte Räume für eine konkurrierende politische Gestaltungsmacht von Nichtregierungsorganisationen entstehen [lässt], die gewaltfrei, selbstorganisiert, selbstreflexiv und indauernder Spannung miteinander und mit den staatlichen Behörden gesellschaftliche Kreativität und Selbstverantwortung entfalten (Beck 2000).

Er macht in diesem Kontext jedoch darauf aufmerksam, dass es dabei zwar häufig zu einem Ab-, nicht aber einem entsprechenden Umbau des Staates komme und dass hier die Gefahr eines „neoliberalen Missbrauches“ der Zivilgesellschaft bestehe. Diese neoliberale Variante der Zivilgesellschaft sei „die größte denkbare Rationalisierungsmaßnahme im öffentlichen Dienst und in der privaten Wirtschaft“ (Beck 2000). Der Einbezug der Zivilgesellschaft sei in diesem Zusammenhang lediglich eine euphemistische Verschleierung einer Politik, die „Kosten und Probleme auf den so genannten selbstverantwortlichen Bürger abwälzt [...] und Individuen [...] zu Müllschluckern aller sozialen und ökonomischen Folgeprobleme privater Gewinnmaximierung und

24 Alternativ zu einem Abbau oder Rückzug des Staates im Sinne eines neoliberalen „Minimalstaates“ verweist Klein auf die Forderung nach einem „ermöglichenden“, „aktivierenden Staat“, der zivilgesellschaftliches Engagement fördert und unterstützt (vgl. Klein o.J.).

des Staatsabbaus gemacht [werden] (Beck 2000). Auch das Deutschkursprojekt lässt sich in diesem Sinne im Kontext einer neoliberalen Politik verorten, die auf den Abbau sozialer Leistungen beziehungsweise deren Ersatz durch freiwilliges, zivilgesellschaftliches Engagement abzielt.

Anschließend an die Vorstellung dieser drei möglichen Sichtweisen auf das Deutschkursprojekt werde ich im folgenden Kapitel die ersten beiden Lesarten des Projektes als widerständige Praxis und innovatives und alternatives Angebot durch das Konzept des ‚Dritten Raumes‘ des postkolonialen Theoretikers Homi K. Bhabha erweitern. Einleitend folgt daher zunächst eine kurze Einführung in die postkoloniale Theorie und eine Vorstellung Homi K. Bhabhas, bevor ich im Weiteren näher auf den Zusammenhang zwischen dem Deutschkursprojekt und Bhabhas ‚Dritten Raum‘ eingehe.

6.Theoretische Annäherung: Homi K. Bhabhas Denkfigur des ‚Dritten Raumes‘ und das Deutschkursprojekt

6.1.Einführung in die postkoloniale Theorie

Die Bezeichnungen „postkoloniale Theorie“, „Postkolonialismus“ oder, im englischsprachigen Raum, „postcolonial studies“, tauchten in den 1990er Jahren in den Kultur- und Literaturwissenschaften auf.

Das Präfix ‚post‘ in der Namensgebung weist dabei auf eine gewisse historische Kontinuität hin. Diese besteht darin, dass die Beziehungen zwischen ehemaligen europäischen Kolonialmächten und befreiten Kolonien auch nach Ende der formalen Herrschaft der Kolonialmächte von ungleichen Machtverhältnissen geprägt sind. Über eine Analyse der kolonialen Vergangenheit und ihrer Auswirkungen auf nach-koloniale Gesellschaften, wie es in postkolonialen Auseinandersetzungen geschieht, werden diese Zusammenhänge sichtbar (Gutiérrez Rodríguez/ Steyerl 2003: 17f).

Gleichzeitig steckt im Präfix ‚post‘ noch eine weitere Bedeutungsebene, welche sich auf die Basis postkolonialer Theorien bezieht. Die postkoloniale Theoretikerin Encarnación Gutiérrez Rodríguez, Herausgeberin des im deutschsprachigen Raum viel rezipierten Werkes „Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik“, bezeichnet postkoloniale Theorien als ein „komplexes theoretisches Gebäude, erwachsen aus dem Dreieck Marxismus (Kolonialismus- und Imperialismustheorien), Poststrukturalismus (Foucault, Dekonstruktion) und Feminismus („Third World Feminism“, Postmoderne)“ (ebd.: 19).

Unter postkoloniale Ansätze fallen eine Vielzahl von Überlegungen, die sich alle, wenn auch auf verschiedene Weise, mit der Frage auseinandersetzen, wie materielle und diskursive Bedingungen an der Konstruktion Europas als kolonialem Projekt zusammengewirkt haben. Der koloniale Diskurs beruht dabei auf der Konstruktion und Festschreibung ‚der Anderen‘, wobei deren „gewaltvolle Repräsentation [...] als unverrückbar different [...] notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 16) war. Die Ansatzpunkte reichen dabei von der Analyse kolonialer Literatur und Quellen über Auseinandersetzungen im Bereich der Kunst bis hin zu den Themen Migration, Rassismus und Diaspora (vgl. Gutiérrez Rodríguez/ Steyerl 2003).

Im Blickfeld postkolonialer Denker_innen liegen Problemfelder, die mit der Interaktion

zwischen Gesellschaften im Zusammenhang stehen. Postkoloniale Ansätze „nehmen Globalisierungsprozesse und die daraus resultierende sprachliche und kulturelle Diversität in den Blick, erzeugen Wissen sowie diskursive und politische Strategien im Hinblick auf den Umgang mit interkulturellen Konflikt- und Handlungspotentialen“ (Babka/Malle/Schmidt 2012: 11). Dabei geht es in postkolonialen Ansätzen vor allem auch um eine diskursive, symbolische und performative Ebene von Machtverhältnissen, um die Macht von Sprache, um Fragen der Differenz und Repräsentation und um die Produktion von Wissen und ‚Wirklichkeit‘.

Das Potential postkolonialer Theorien liegt in diesem Kontext in der Analyse und Kritik gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Teilweise besteht es auch darin, Lösungswege für zentrale Probleme oder aber Möglichkeiten der Subversion und des Widerstandes aufzuzeigen (Gutiérrez Rodríguez/ Steyerl 2003). Als zentrale postkoloniale Denker_innen im englischsprachigen Diskurs gelten unter anderem Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi K. Bhabha.

Edward Said, amerikanischer Literaturwissenschaftler, veröffentlichte 1978 die Studie „Orientalism“, in der er sich mit der Konstruktion des „Orients“ durch die europäischen Kolonialmächte beschäftigt. Er thematisiert dabei die Art und Weise, wie Bilder der „Orientalen“ als „die Anderen“ in westlichen, wissenschaftlichen Diskursen erzeugt wurden.

Die indische Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak dagegen knüpft an Saims Überlegungen an, bringt aber zudem eine feministische Perspektive ein. Sie analysiert Wissensproduktion und dabei ganz besonders die Rolle Intellektueller im Kontext der Produktion und Reproduktion kolonialer Diskurse. Gutiérrez Rodríguez fasst Spivaks Auseinandersetzungen dabei unter folgender Fragestellung zusammen „Wie reproduziert sich der Westen nicht nur auf der Grundlage der Annektierung von Territorien und Ressourcen, sondern auch durch die Aufoktroierung von Schrifttraditionen, die das Denken und die Lebensweise, d.h. die Lebensanschauung, prägen?“ (ebd.: 24).

Mit Homi K. Bhabha, seiner Relevanz als postkolonialer Denker und einigen seiner Konzepte und Theorien, sowie deren Bedeutung für diese Arbeit werde ich mich im folgenden Kapitel auseinandersetzen.

6.2.Homi K. Bhabha: Biografie und Werke

Homi K. Bhabha, geboren 1949 in Mumbai, Indien, ist ein parsischer Literaturwissenschaftler und

postkolonialer Theoretiker. Bhabha studierte in Mumbai und Oxford und ist zur Zeit unter anderem Direktor des Zentrums für Geisteswissenschaften der Harvard University. Er arbeitet und forscht zu Themen wie postkolonialer Theorie, Macht, kulturellem Wandel und Kosmopolitismus, wobei sein Hauptinteresse den Repräsentationsformen kultureller Differenz gilt. Bekannt wurde er vor allem durch die Publikation des Sammelbandes „Nation und Narration“ (1990) und der Aufsatzsammlung „The Location of Culture“ (1994).

Bhabhas Arbeiten werden dabei auf der einen Seite stark von seiner eigenen Biographie geprägt. Als Parse und somit Angehöriger einer sehr kleinen Minderheit in Indien und später als Student mit indischem Migrationshintergrund in Großbritannien war das Erleben und Erfahren kultureller Differenz für Bhabha stets etwas Alltägliches. Diese Erfahrungen flossen später in Bhabhas kultur- und identitätstheoretische Überlegungen ein (Göhlich 2010: 316, Castro Varela/Dhawan 2005: 83f).

Auf der anderen Seite verortet sich Bhabha selbst in der Tradition der postkolonialen Vordenker Frantz Fanon und William E.B. DuBois und ist in seinem Denken stark von psychoanalytischen Ansätzen, wie etwa von Sigmund Freud oder Jaques Lacan, beeinflusst. Gleichzeitig arbeitet er auch mit theoretischen Konzepten poststrukturalistischer Theoretiker, wie Michel Foucault und Jaques Derrida. Dabei gilt Bhabha heute zusammen mit Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak als Teil der „Holy Trinity“ der postkolonialen Theorien und als Leitfigur des „postcolonial turn“ (Göhlich 2010: 317, Castro Varela/Dhawan 2005: 25).

Während sich Bhabha in seinen früheren Arbeiten hauptsächlich der Analyse von kolonialen Diskursen und besonders der Kolonialgeschichte Indiens widmete, beschäftigte er sich später mit aktuellen Formen des Neokolonialismus und seinen kulturellen Auswirkungen. Dabei ist es ihm immer wieder ein Anliegen, Widersprüche und Störungen in (neo)kolonialen Diskursen aufzuzeigen (Moore-Gilbert 1997: 114f).

Eines der Hauptwerke Bhabhas, „The Location of Culture“, ist auf Deutsch unter dem Titel „Die Verortung der Kultur“ erschienen und Enthält eine Sammlung von zwölf Aufsätzen. Es handelt sich dabei nicht um sich aufeinander beziehende oder aufbauende Aufsätze, sondern um Beiträge, die im Verlauf von mehreren Jahren in unterschiedlichen Kontexten entstanden sind. Diese wurden teilweise bereits einmal veröffentlicht und im Anschluss von Bhabha ein weiteres Mal überarbeitet. „Die Verortung der Kultur“ wurde dabei viel kritisiert und gilt dennoch oder vielleicht auch aus diesem Grunde als „wichtiger Beitrag zur zeitgenössischen Kulturanalyse und Impulsgeber für die aktuellen politischen Auseinandersetzungen zu Fragen von Rassismus, Kolonialismus, Ethnizität und Migration“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 84).

Wer „Die Verortung der Kultur“ liest, ist mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert, die charakteristisch für Bhabhas Schreib- und Denkweise sind und für die er viel kritisiert wurde. Wie bereits erwähnt handelt es sich um eine Aufsatzsammlung von einzelnen Beiträgen, die sich nicht immer ergänzen oder logisch aufeinander aufbauen und aneinander anknüpfen. Hinzu kommt Bhabhas sehr dichter und teilweise verwirrender Schreibstil, den Bart Moore-Gilbert, Professor für Postkoloniale Studien und Englisch an der Goldsmiths University of London mit den folgenden Worten beschreibt: „At times, indeed, his characteristically teasing, evasive, even quasi-mythical (or mytificatory) mode of expression seems designed to appeal primarily to the reader's intuition“ (Moore-Gilbert 1997: 115). Eine positivere und meiner Meinung nach sehr treffende Formulierung findet sich bei Matthias Schmidt, der mit Bezug auf Bhabhas Essay „Die Frage der Anderen“ feststellt, dass Bhabhas Text „wie eine kunstvolle Verquickung von theoretischen Äußerungen, die Argumentation stützenden und begleitenden Beobachtungen an Filmen und Literatur sowie einer eigenständigen stilistischen Kombination dieser Elemente, die mehr oder weniger lose um einen thematischen Kern drapiert werden“ (Schmidt 2012: 108) scheine. Dies verweist auch auf einen weiteren Aspekt, der für eine Annäherung an Bhabhas Arbeiten relevant ist, nämlich eben dieses, wie Schmidt es bezeichnet, „lose drapieren“ um einen thematischen Kern herum. Bhabha vermeidet es in seinen Werken weder auf inhaltlicher noch auf sprachlicher Ebene eine Art von Systematik oder Meta-Theorie vorzulegen. Viele der von ihm geprägten Begrifflichkeiten und Denkfiguren lassen sich nicht klar definieren, systematisieren oder voneinander trennen, sondern bilden eine Art „semantischer Felder“, die sich jeder Festschreibung entziehen. Sie sind im Gegenteil oft nur im jeweiligen aktuellen Kontext, in dem Bhabha sie verwendet, nachvollziehbar und können auch von ihm selbst in einem anderen Zusammenhang anders verwendet werden (Göhlich 2010: 323ff).

Dabei bedient sich Bhabha eines für ihn charakteristischen „methodischen Eklektizismus“, indem er seine Quellen radikal „verbiegt“ und in einer Weise verstellt, dass sie seine Argumentation stützen. Dies muss aber nicht als Absicht aufgefasst werden, die Leser_innen verwirren zu wollen, sondern kann durchaus auch als subversive Strategie im Sinne postkolonialen Schreibens verstanden werden, um „die Erzählungen des Westens mit Hilfe anderer Perspektiven zu verstellen“ (Castro-Varela/Dhawan 2005: 84).

Um ausführlich und im Detail auf Bhabhas Werke einzugehen, ist in dieser Arbeit leider kein Raum. Ich werde mich im Folgenden daher darauf konzentrieren, Bhabhas Begriff des ‚Dritten Raumes‘ vorzustellen, der als Inspiration für diese Arbeit gedient hat. Dabei geht es mir besonders um die Herstellung und Verhandlung von Handlungsmächtigkeit (agency) seitens der Unterdrückten und das widerständige Potential, welches Bhabha im ‚Dritten Raum‘ ausmacht. Im Zusammenhang

damit ist es allerdings notwendig, einige weitere Denkfiguren Bhabhas, die mit seinen Überlegungen zum ‚Dritten Raum‘ in Verbindung stehen, kurz zu skizzieren, was zumindest einen Einblick in Bhabhas Ideenwelt bieten soll.

6.3.Vom ‚Dritten Raum‘, kultureller Differenz und Widerstand

Einleitend folgen an dieser Stelle zunächst einige prägnante Worte Bhabhas, die einen Impuls geben sollen, wie das Konzept des ‚Dritte Raumes‘ überhaupt zu verstehen ist. Im Anschluss daran werde ich versuchen, über den ‚Dritten Raum‘ insofern etwas Klarheit zu schaffen, als dass ich einige Konzepte und Begriffe Bhabhas, die damit im Zusammenhang stehen, skizziere. Letztendlich bleiben Bhabhas Worte zwar bedeutungs offen und rätselhaft, laden aber gerade dadurch zum Nachdenken und zu Interpretationsversuchen ein, wofür diese Arbeit als Beispiel verstanden werden kann.

Nach Bhabha handelt es sich beim ‚Dritten Raum‘ nicht um einen konkreten Ort, sondern um einen diskursiven Zwischenraum, eine theoretische Figuration, einen „inbetween-space“, für dessen Erfassung es notwendig sei, „über Geschichten von Subjektivitäten mit einem Ursprung oder Anfang hinaus zu denken und sich auf jene Momente oder Prozesse zu konzentrieren, die bei der Artikulation von kultureller Differenz produziert werden“ (Bhabha 2000: 2). Die sich auf diese Weise öffnenden Zwischenräume „stecken das Terrain ab, von dem aus Strategien -individueller oder gemeinschaftlicher- Selbstheit ausgearbeitet werden können, die beim aktiven Prozeß [sic!] die Idee der Gesellschaft selbst zu definieren, zu neuen Zeichen der Identität sowie zu innovativen Orten der Zusammenarbeit und des Widerstreits führen“ (ebd.: 2). Dabei sei, wie Bhabha betont, wichtig zu bedenken, dass dem Konzept des ‚Dritten Raumes‘ stets etwas Ambivalentes anhaftet und dass dieser zwar das Potential zur Neuverhandlung beinhaltet, dies jedoch nicht automatisch erfolge, da auch diese Zwischenräume Teil von Diskursen und somit von ungleichen Machtverhältnissen (mit)bestimmt seien (ebd.: 29ff).

Dies klingt zunächst, wie im Bezug auf Bhabhas Schreibstil bereits angemerkt, sehr abstrakt und rätselhaft. Um sich Bhabhas Konzept des ‚Dritten Raumes‘ anzunähern, ist es wichtig, sich mit seinem Verständnis von **Diskurs** auseinanderzusetzen. Bhabha selbst ist Literaturwissenschaftler, naheliegender Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind demnach: „literarische Produktionen und Prozesse, sprachliche Äußerungen und deren Wirkungen und Widersprüche, Zusammenhänge

zwischen Sprech- und Schreibakt, Sprachform, kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Strukturen, kurz: der Diskurs“ (Göhlich 2010: 324). Bhabha analysiert und dekonstruiert (literarische) Diskurse, sowohl im kolonialen, als auch in neo- und postkolonialen Kontexten, und widmet seine Aufmerksamkeit sowohl den Herrschenden als auch den Unterdrückten. Sein Ziel ist es in diesem Rahmen, über die (Re)Konstruktion des Wahrheitssystems (post-)kolonialer Macht zu verstehen, wie eben diese (post-)koloniale Macht produziert wird, wie sie sich aufrechterhält und wie sie funktioniert (Bhabha 2000: 98).

An dieser Stelle kommt auch der Begriff der **(kulturellen) Differenz** ins Spiel, denn die „Konstruktion des kolonialen Subjekts im Diskurs und die Ausübung der kolonialen Macht über den Diskurs machen eine Artikulation von Formen der - ethnischen und sexuellen - Differenz erforderlich“ (Bhabha 2000: 99). Bhabha betrachtet die Konstruktion der kolonialen Subjekte, der ‚Anderen‘ und somit die Herstellung von (kultureller) Differenz demnach als „Machtaapparat“ des (post-)kolonialen Diskurses, der „entscheidend für die Bündelung einer Reihe von Unterscheidungen und Diskriminierungen ist, die den diskursiven und politischen Praktiken ethnischer und kultureller Hierarchisierung Gestalt verleihen“ (ebd.: 99). Die Zielsetzung des (post-)kolonialen Diskurses bestehe dabei laut Bhabha darin, über die Festschreibung von Differenz und die Konstruktion der Kolonialiserten als „Andere“ und „Degenerierte“ letztendlich auch ein imaginäres ‚Wir‘, eine (post-)koloniale **Identität** zu schaffen und die Eroberung der kolonialiserten Gebiete zu legitimieren. Dabei ähnelt der (post-)koloniale Diskurs „einer narrativen Form, mittels derer die Produktion und die Zirkulation der Subjekte und Zeichen in eine neu gestaltete und erkennbare Totalität eingebunden sind“ (ebd.: 104) und sowohl Differenz, als auch Identität produziert werden, also letztendlich Imaginationen sind. In diesem Kontext verstehe ich auch den Begriff der Migrationsanderen von Paul Mecheril, der genau dieses Moment der Konstruktion kultureller Differenz in der Migrationsgesellschaft offenlegt.

Als eine These Bhabhas im Bezug auf den (post-)kolonialen Diskurs könnte dabei nach Moore-Gilbert gelten, dass „the colonial relationship is structured (on both side) by 'forms of multiple and contradictory belief“ (Moore-Gilbert 1997: 116). Was Moore-Gilbert damit meint, ist, dass in Bhabhas Analysen und Dekonstruktionsversuchen (post-)kolonialer Diskurse immer wieder deutlich wird, dass diese ständig im Wandel sind. Zudem zeigt Bhabha auf, dass (post-)koloniale Diskurse in sich nicht logisch und kohärent, sondern von **Widersprüchen** gespalten und von **Ambivalenzen** geprägt sind.

Genau in diesen Ambivalenzen, diesen Brüchen im Diskurs verortet Bhabha Handlungsspielräume, in denen es den Kolonialiserten beziehungsweise Unterdrückten möglich ist,

den Diskurs zu unterwandern und destabilisierend auf ihn einzuwirken.

Ein Beispiel, an dem Bhabha die Ambivalenz des kolonialen Diskurses sichtbar macht, ist die koloniale **Mimikry**. Mimikry ist ein Begriff, der eigentlich aus der Biologie stammt, und eine Tarnungsstrategie von Tieren bezeichnet, die in der Nachahmung des Aussehens einer anderen, giftigen oder gefährlichen Tierart besteht. Bhabha überträgt dieses Prinzip der Nachahmung auf den kolonialen Diskurs und sieht darin eine (bewusste und/oder unbewusste) Strategie der Kolonialiserten, die Macht des kolonialen Diskurses zu untergraben. In seinem Aufsatz „Von Mimikry und Menschen“ bezeichnet Bhabha die koloniale Mimikry als Anpassung der Kolonialiserten, als so weit wie mögliche Angleichung von Sprache, Verhalten und Auftreten an das Vorbild der Kolonialisator_innen, bis sie *fast gleich sind*, aber eben nur fast, „fast dasselbe, aber nicht weiß“ („not quite, not white“) (Bhabha 2000: 132). Dies gleicht laut Bhabha weniger einer Repräsentation als einer Wiederholung dessen, was durch den kolonialen Diskurs und die Konstruktion von Differenz erst entsteht. Durch die Mimikry, diese „fast Gleichheit“ der kolonialen Subjekte wird der koloniale Diskurs verunsichert und dessen Ambivalenz sichtbar: die Kolonialiserten sind „fast gleich“, dürfen aber nicht ganz gleich sein, denn dann würde der Legitimierung der Kolonialisierung im kolonialen Diskurs die Grundlage fehlen.

Die Mimikry hat auf die Autorität des kolonialen Diskurses eine ebenso tiefgreifende wie verunsichernde Wirkung, denn indem der postaufklärerische bürgerliche Traum den kolonialen Zustand oder das koloniale Subjekt „normalisiert“, entfernt er sich von seiner eigenen Sprache der Freiheit und produziert ein anderes Wissen seiner Normen (Bhabha 2000: 127).

Bhabha versteht koloniale Mimikry daher als eine Form von **Widerstand** innerhalb des kolonialen Diskurses. Im Bezug auf Bhabhas Verständnis von Widerstand möchte ich drei Aspekte besonders hervorheben, die ich später mit Blick auf die Erstellung des Forschungsdesigns wieder aufgreifen werde. Dabei erscheint es mir wichtig, in diesem Kontext noch einmal darauf hinzuweisen, dass Bhabha selbst keinerlei Systematisierung seiner Begrifflichkeiten vorgenommen hat und dass deren Potential genau in dieser ‚Unschärfe‘ gesehen werden kann, die dazu anregt, weiterzudenken. Mit Bezug auf meine Überlegungen zu einem Forschungsdesign halte ich es aber an dieser Stelle dennoch für notwendig, Bhabhas Verständnis von Widerstand oder Handlungsmacht zu systematisieren. Auch wenn Bhabhas Werke sich, wie Michael Göhlich anmerkt, geradezu gegen eine Systematisierung und „Fest-Stellung“ wehren (Göhlich 2010: 323) so ist sie an diesem Punkt doch unumgänglich, um mit den Begrifflichkeiten nachvollziehbar arbeiten zu können. Es bleibt dabei selbstverständlich bei Interpretationsversuchen, wobei ich mich auf Zugänge verschiedener Autor_innen, die sich mit Bhabhas Begriff der Handlungsmacht beschäftigt haben, aufgreife und verbinde.

Der erste dieser drei angesprochenen Aspekte ist, dass Bhabhas Auffassung von Widerstand

über das übliche, ‚politische‘ Verständnis von Widerstand als aktives Einnehmen einer Gegenposition hinausgeht.

Widerstand ist weder zwangsläufig ein politisch motivierter oppositioneller Akt, noch stellt er einfach die Negation oder den Ausschluss des „Inhalts“ einer anderen Kultur als einer einmal wahrgenommenen Differenz dar. Er ist das Resultat einer Ambivalenz, die innerhalb der Erkenntnisregeln der dominanten Diskurse produziert wird, während sie die Zeichen kultureller Differenz artikulieren und sie in die verschobenen Beziehungen der Kolonialmacht - Hierarchie, Normalisierung, Marginalisierung usw. - wieder einbringen“ (Bhabha 2000: 163).

Bhabha sieht Widerstand oder widerständiges Handeln dabei besonders in seinen früheren Arbeiten eher als „a shifting, and often unconscious, affective area 'inbetween' the dominant and subordinate cultures“ (Moore-Gilbert 1997: 130). Die Bezeichnung ‚Widerstand‘ wird dabei von Bhabha selbst kaum verwendet, er bedient sich stattdessen des Begriffes der **Handlungsmächtigkeit** (*agency*)²⁵. Von Handlungsmächtigkeit statt Widerstand zu sprechen verdeutlicht, was Bhabha in dem oben angeführten Zitat ausdrückt: Der Begriff Widerstand impliziert bereits auf sprachlicher Ebene in gewisser Weise eine Opposition, da es darum geht, sich zu widersetzen, also bewusst *wider* und *gegen* etwas bereits vorhandenes zu wenden. Handlungsmächtigkeit dagegen lässt an einen Spielraum denken, innerhalb dessen einer Akteur_in eine gewisse Macht zukommt, zu handeln. Dies muss aber nicht bereits als Reaktion verstanden werden, ebenso ist dabei noch keine Richtung vorgegeben.

Der zweite Aspekt knüpft an diesen Gedanken an und beinhaltet, dass Widerstand im Sinne von Handlungsmächtigkeit sowohl bewusst/aktiv als auch unbewusst/passiv entstehen beziehungsweise eingesetzt werden kann. Dies beruht auf Bhabhas diskursivem Verständnis von Widerstand. Dieser wird erst in den durch die Ambivalenz des Diskurses selbst geschaffenen Zwischenräumen beziehungsweise durch die Öffnung dieser Zwischenräume ermöglicht. Wie im Falle der beschriebenen kolonialen Mimikry kann so eine Destabilisierung des kolonialen Diskurses bewirkt werden, ohne dass dies von den handelnden Individuen bewusst in diesem Sinne wahrgenommen und zu diesem Zwecke angewandt wird. Ähnlich wie bei der kolonialen Mimikry verhält es sich mit Bhabhas Überlegungen zur Hybridisierung, auf die ich im Anschluss noch näher eingehen werde. An dieser Stelle möchte ich zum besseren Verständnis dieser passiven Form des Widerstandes oder unbewussten Destabilisierung des Diskurses ein Beispiel anführen, dass mir selbst dabei geholfen hat, mir dies vorstellbar zu machen. Es handelt sich dabei um eine Szene, die von Nirmal Puwar in ihrem Werk „Space Invaders: Race, Gender and Bodies Out of Place“ angeführt wird. Sie bezieht sich auf Frantz Fanon, der berichtet, wie eine Frau während einer Rede

25 Ich verwende an dieser Stelle die von Göhlich (2010) vorgeschlagene Übersetzung von „agency“ als Handlungsmächtigkeit. Im Deutschen wäre es auch denkbar, „agency“ mit Handlungsfähigkeit oder Handlungsmöglichkeit zu übersetzen, Handlungsmächtigkeit scheint mir aber im Kontext dieser Arbeit der passendste Begriff.

des afrokaribisch-französischen Schriftstellers Aimé Césaire vor Überraschung über dessen perfektes Französisch in Ohnmacht fällt.

The surprise and pleasure of witnessing a 'black' uttering perfect French was clearly a combination that was a little too much to bear for the woman, causing her to faint at what for her was an astonishing sight. [...] [Fanon] begs us to think about why exactly this sight is shocking. Why is the combination such a [...] surprise? (Puwar 2004: 107).

Für mich verdeutlicht dieses Beispiel, auf welche Art und Weise koloniale Mimikry vorstellbar ist und auch, wie sie einen destabilisierenden Effekt auf (post-)koloniale Diskurse haben kann. Bhabhas „not quite, not white“ wird hier durch den für die Zuhörer_in offenbar schockierenden vermeintlichen Widerspruch zwischen Césaires Hautfarbe und seinem perfekten Französisch verständlich. Während die Kolonialiserten einerseits zivilisiert werden sollen und ihnen Anpassung an Sprache und Auftreten der Kolonialisator_innen abverlangt wird, so führt dies gleichzeitig zu einem Bruch im kolonialen Diskurs. Denn wenn die „Anderen“ tatsächlich gleich und ebenso ‚menschlich‘ wären, mit welcher Legitimation würden sie dann kolonialisert? Und inwiefern wären sie dann überhaupt „Andere“? Ich interpretiere die von Puwar angeführte Szene so, dass der Grund für die Ohnmacht der Zuhörer_in in eben diesem Deutlichwerden der Widersprüchlichkeit des kolonialen Diskurses begründet liegt. Von Césaire war dieser Effekt der Destabilisierung, so nehme ich an, nicht bewusst bedacht, da Französisch seine Muttersprache war und daher in erster Linie einfach Medium der Kommunikation und nicht Form der Subversion. Castro-Varela spricht in diesem Zusammenhang von „ungewollten Effekten“ und einer „Handlungsmacht ohne Subjekte“ (Castro-Varela/Dhawan 2005: 92).

Handlungsmächtigkeit oder Widerstand ist, um zurück zu Bhabhas Verständnis zu kommen, also durch die Ambivalenz des kolonialen Diskurses selbst gegeben und nicht durch das selbstbestimmte Handeln von Individuen.

Bhabha spricht den Kolonialiserten oder Unterdrückten damit jedoch nicht die Möglichkeit ab, die genannten Spielräume auch bewusst zu nutzen, um sich gegen den dominanten Diskurs zu wenden. Er kritisiert explizit ein solches Verständnis, welches er zum Beispiel Said und seiner Theorie zum Orientalismus unterstellt. Im Aufsatz „Zeichen als Wunder“ beschreibt er, wie eine Gruppe von „Einheimischen“ durch Fragen im Bezug auf die Bibel, die sie an eine Gruppe britischer Missionare richten, Verunsicherung auslösen und deren Autorität letztendlich auf eine Art ironische und subversive Weise in Frage stellen (vgl. Bhabha 2000: 151). Moore-Gilbert beschreibt dies als eine Art von Strategie, durch die „the colonized subject is empowered to return the colonizers gaze“ (Moore-Gilbert 1997: 131). Eine zweite Form strategischer Destabilisierung benennt Moore-Gilbert als „[refusal] to return the colonizer's gaze, which, Bhabha suggests, destabilizes colonial authority just as effectiely in a different way“ (Moore-Gilbert 1997: 131). Ein

Beispiel hierfür findet sich in Bhabhas Aufsatz „Schlaue Höflichkeit“, in Form der „unberechenbaren Einheimischen“, die es umgehen oder sich weigern, der Autorität der Kolonialherren Anerkennung und Bestätigung entgegenzubringen. Bhabha zeigt dies unter anderem anhand eines Auszuges aus einer Predigt eines Erzdiakons aus dem Jahre 1818 auf, indem es heißt:

Wenn man ihnen [den Einheimischen] ihre groben und wertlosen falschen Vorstellungen über die Natur und den Willen Gottes [...] werden sie das vielleicht mit einer *schlaun Höflichkeit* (*sly civility*) [(auch übersetzbar mit „vorgetäuschter Bürgerlichkeit“)] oder mit einem geläufigen und nichtssagenden Sprichwort abtun.[...] Durch solche Ausflüchte können sie das Für und Wider des Falls jeder Betrachtung entziehen und die Menschen ermutigen, zu denken, daß [sic!] noch der scheußlichste Aberglaube beliebigen heilsamen Zwecken dienen kann und demnach im Angesichts Gottes auch als Wahrheit und Rechtschaffenheit gelten kann (The Missionary Register zit. nach Bhabha 2000: 146f).

Moore-Gilbert verwendet in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „psychological guerilla warfare“ (Moore-Gilbert 1997: 134), wobei er jedoch kritisiert, dass ein solcher strategischer Einsatz von Handlungsmächtigkeit seitens Kolonialiserten von Bhabha nicht ausreichend beleuchtet werde. An diesem Punkt sei auch grundsätzlich auf Moore-Gilberts Kritik an Bhabhas Zugang zu Handlungsmacht und Widerstand verwiesen. Diese bezieht sich unter anderem darauf, dass sich die von Bhabha genannten Formen von Widerstand und Handlungsmächtigkeit kaum voneinander unterscheiden lassen. Es handelt sich nach Moore-Gilbert somit um eine

extremely problematic and unstable vision of agency (if I have understood it right) as simultaneously 'individuated', conscious, active or transitive on the one hand, and 'social', unconscious, passive or intransitive of the other, or rather 'in-between' the two sets of terms (Moore-Gilbert 1997: 137)

und bleibt somit als dialogisches oder zirkuläres Konzept nur schwer fassbar.

In Moore-Gilberts Kritik wird bereits der dritte, mir für diese Arbeit relevant erscheinende Aspekt von Bhabhas Überlegungen zu Widerstand und Handlungsmächtigkeit angesprochen, nämlich die Spanne zwischen individueller und kollektiver/sozialer Ausrichtung. Wie bei Moore-Gilbert in Form einer Kritik deutlich wird, geht es Bhabha dabei nicht um ein „entweder - oder“, sondern um ein dialogisches Verhältnis, eine Gleichzeitigkeit oder auch ein „dazwischen“. Castro-Varela weist ferner darauf hin, dass für Bhabha in Anlehnung an Lacan der Gedanke der Nachträglichkeit („Retroaktivität“, bei Bhabha auch als „time-lag“ bezeichnet) bei der Entstehung von Handlungsmacht und Handelnden von Bedeutung ist. So wie der Sinn eines Textes erst durch die Leser_in und deren Verständnis gleichsam mit der Autor_in ausgehandelt wird, so stehen Handlungsmächtigkeit und Handelnde bei Bhabha nie für sich, sondern es sind darin immer Spuren anderer, früherer Handlungsmächte eingeschrieben (Castro-Varela/Dhawan 2005 :98f, Moore-Gilbert 1997: 136f). Es gibt demnach also sehr wohl individuell handelnde Akteur_innen, diese sind dabei aber gleichzeitig stets eingebunden in eine gewisse soziale Form der Kollektivität oder Intersubjektivität.

Ein wichtiges Konzept Bhabhas im Zusammenhang mit Handlungsmächtigkeit ist das der **Hybridisierung**. Bhabha entwickelte dieses Konzept ausgehend von seinen Analysen englischsprachiger Literatur und übertrug es erst später auf kultur- und identitätstheoretische Kontexte. Ich erwähne dies deshalb, weil gerade das Konzept der Hybridisierung häufig fehlinterpretiert wird, was vermutlich auch mit der Verbindung zur Bedeutung des Begriffes in der Biologie zusammenhängt. Mit Hybridisierung meint Bhabha dagegen keine Mischform, sondern in erster Linie genau das, was durch koloniale Mimikry geschieht, eine Wiederholung, „eine Diskriminierung zwischen der Mutterkultur und ihren entarteten Bastarden, dem selbst und seinen Doppeln, wobei die Spur dessen, was verleugnet wird, nicht verdrängt, sondern als etwas Differentes – als Mutation, als Hybridform, wiederholt wird“ (Bhabha 2000: 165). Hybridisierung ist nach Bhabha als ein ambivalenter Prozess der Verfremdung oder Spiegelung des Vorhandenen und dabei im gewissen Sinne als die Entstehung von etwas Neuem zu begreifen.

Um die Ambivalenz von Hybridität zu erfassen, muß [sic!] sie von einem Umkehrschluss unterschieden werden, demzufolge das Ursprüngliche in Wirklichkeit nur ein „Effekt“ ist. Hybridität hat keine derartige Perspektive von Tiefe oder Wahrheit zu bieten, sie ist kein dritter Begriff, der die Spannung zwischen zwei Kulturen oder die beiden Szenen des Buches in einem dialektischen Spiel der „Erkenntnis“ auflöst. Mit der Entwicklung vom Symbol zum Zeichen einhergehende De-platzierung führt zu einer Krise für jedes Konzept der Autorität, das auf einem Erkenntnisssystem basiert: das doppelt eingeschriebene koloniale Spiegeln bringt keinen Spiegel hervor, in dem das Selbst sich erfaßt [sic!]; es ist immer die gespaltene Projektionsfläche (screen) des Selbst und seiner Verdopplung, des Hybriden (Bhabha 2000: 168).

Diese verzerrte, verfremdete Spiegelung, die „gespaltene Projektionsfläche“, von der Bhabha spricht, die nicht losgelöst von dem Abgebildeten steht und gleichzeitig kein Abbild ist, lässt mich an die durch ein Kaleidoskop erzeugten Bilder denken. Auch diese spiegeln und verfremden gleichermaßen das Abgebildete und erzeugen dabei neue Muster und Symmetrien.

In diesem Zitat wird außerdem deutlich, dass Bhabha sich auf einer diskursiven Ebene im Sinne von Produktion von Wirklichkeit bewegt. Das Konzept der Hybridisierung lässt sich in diesem Kontext nicht ohne Weiteres auf Identitäten von Individuen übertragen, auch wenn es ein naheliegender Gedanke wäre, Hybridität im Sinne von Integration und Kosmopolitismus einfach als eine Art ‚Mischform‘ zu verstehen und auf individuelle interkulturelle oder alltagspraktische interkulturelle Interaktionen zu beziehen (Göhlich 2010: 324 f). Hybridität nach Bhabha lässt sich zum Beispiel in der bereits erwähnten Szene aus „Zeichen als Wunder ausmachen“, in der die „Einheimischen“ durch ihre Frage auf Widersprüche in der Bibel, der heiligen Schrift der Kolonialisator_innen hinweisen und diese darauf nicht zu antworten vermögen. Hybridisierung liegt dabei genau in diesem nach Bhabha teils widerständig-ironischen Akt der Auseinandersetzung und Fragenstellens, zu dem die „Einheimischen“ auf Grund ihres eigenen Zuganges zur Bibel fähig sind und in dem sie diese quasi neu interpretieren.

In diesem Sinne führt das Konzept der Hybridisierung letztendlich zurück zu dem des ‚**Dritten Raumes**‘, da Bhabha selbst den ‚Dritten Raum‘ als Ort der Hybridisierung bezeichnet oder sogar betont, dass Hybridisierung der ‚Dritte Raum‘ sei: „for me the importance of of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the 'third space' which enables other positions to emerge“ (Rutherford 1990: 211, Interview). Der ‚Dritte Raum‘ und damit die Hybridisierung werden dabei zu einem Ort, an dem mit binären Ordnungsmustern gebrochen und somit Handlungsmächtigkeit hergestellt und verhandelt wird. Es ist ein Raum, „in dem sich die koloniale Autorität ihrer selbst nicht sicher sein kann und dem kolonialisierten (versklavten, migrantischen) Subjekt in seiner Entstellung Macht zukommt“ (Göhlich 2010: 327).

6.4. Der ‚Dritte Raum‘ als Ausgangspunkt

Während Bhabha sich in den bisher vorgestellten Gedankengängen in erster Linie auf koloniale Diskurse und das Verhältnis zwischen Kolonialisator_innen und Kolonialisierten bezieht, erweitert er diese Perspektive in seinen späteren Arbeiten und nimmt auch aktuelle Diskurse um Migration in den Blick.

Diese Menschen [die Migrant_innen] sind Marx' Reservearmee aus Wanderarbeitern, die dadurch, daß [sic!] sie sprachliche Fremdheit artikulieren, die patriotische Sprache der Einstimmigkeit spalten [...]. Sie bringen zum Ausdruck, daß [sic!] die Idee der „erfundenen Gemeinschaft“ ein letales Dasein führt; die ausgeleiteten Metaphern von strahlendem nationalem Leben zirkulieren nun in jener anderen Geschichte von den Einreisegenehmigungen, den Reisepässen und den Erteilungen der Arbeitserlaubnis, welche die Rechte in einer Nation zugleich erhalten und weiter aushalten, eingrenzen und brechen (Bhabha 2000: 245).

Von Interesse im Rahmen dieser Arbeit ist, welche Assoziationen sich durch dieses Zitat im Bezug auf die IV-V ergeben: Sollen ‚Migrant_innen‘ deshalb Deutsch lernen, damit die „erfundene Gemeinschaft“ Österreich nicht durch die Fremdheit anderer Sprachen gestört und damit konfrontiert wird, dass die vermeintliche Einheit ein Konstrukt ist?

Auch die Figur des ‚Dritten Raumes‘ bietet eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten und Denkanstößen. Der Diskurs um Integration konstruiert, wie mit Bezug auf die österreichische ‚Integrationsdebatte‘ zu Beginn dieser Arbeit dargestellt, ein ‚Wir‘, eine homogene Mehrheitsgesellschaft. Dem entsprechend werden auch ‚die Anderen‘ festgeschrieben, was von Paul Mecheril durch den Begriff der Migrationsanderen aufgezeigt wird. Eine Form, über die diese Differenz konstruiert wird und um die es in dieser Arbeit geht, ist die Sprache²⁶. Auch in dem

26 Wobei auch weitere Differenzkategorien und Diskriminierungsformen wie zum Beispiel Hautfarbe oder auch

postkolonialen Diskurs um Integration und den Nachweis von Sprachkenntnissen, wie ich ihn in dieser Arbeit am Beispiel der IV-V dargestellt habe, müsste es also ‚Dritte Räume‘ geben, Orte an denen Marginalisierten Handlungsmacht zukommt, Hybridisierung stattfindet und Neues entsteht. Aber wo könnten diese liegen? Und was und in welcher Form könnte dort verhandelt werden?

Unter anderem waren Fragen wie diese Thema bei der Konferenz „Dritte Räume: Homi K. Bhabhas Kulturtheorie: Kritik:Anwendung:Reflexion“, die im April 2008 an der Universität Wien stattfand. Im Rahmen der Konferenz entstand eine Publikation mit gleichnamigen Titel, herausgegeben von Anna Babka, Julia Malle und Matthias Schmidt. Wie der Titel bereits verrät, stand dabei die Idee der Aushandlung und Öffnung von Räumen im Vordergrund, es ging und geht um die „Verhandlung produktiver Zwischenräume für das Miteinander und Ineinander verschiedener Kulturen, die Verortung von Kultur(en), die Arbeit an und mit Grenzen“ (Babka/Malle/Schmidt: 2012: 13). Bhabhas ‚Dritter Raum‘ steht dabei für das „Denken an der Grenze“ und über bestehende Grenzen hinaus, für einen „hybriden Raum“, einen „Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen“ (Babka/Malle/Schmidt: 2012: 13). Publiziert wurden aufbauend auf der Konferenz dreiundzwanzig Beiträge, die unter die drei Kategorien: Kritik, Anwendung und Reflexion gefasst sind. Während die verschiedenen Autor_innen ganz unterschiedliche inhaltliche und methodische Zugänge entwickeln, um sich Bhabhas Theorien anzunähern, so vereint sie alle gerade dieses Denken und Arbeiten an der Grenze. Der Titel „Dritte Räume“ verdeutlicht, dass es sich um eine Vielzahl von Annäherungsversuchen handelt und auch, dass Bhabhas ‚Dritter Raum‘ so mehrdeutig und bedeutungsoffen ist, dass nicht ein, sondern unzählige Entwürfe von ‚Dritten Räumen‘ denk- und vorstellbar sind.

„*Denken im Raum, Denken schafft Raum*“, diese Überschrift trägt ein Absatz eines Beitrages von Ursula Reber aus der Publikation. Sie wirft darin den folgenden Gedanken auf, in dem für mich die Verbindung zwischen Bhabhas Dritten Raum, politischem Aktivismus und dem Deutschkursprojekt liegt.

Bhabhas Stil, der sich im Raum europäisch idealistischer, strukturalistischer und post-strukturalistischer Denkrichtungen und -räume herausgebildet hat, scheint vor allem von künstlerischen und theoretischen mentalen, utopistischen Denk-Räumen zu handeln. Jedoch verhandeln diese Rede und dieser Stil zugleich soziale Räume, Räume des Handelns, somit das Politische und das -multiple- Gesellschaftliche“ (Reber 2012: 283).

Von diesen Gedanken inspiriert ist letztendlich auch die Idee für diese Arbeit entstanden.

Am Anfang standen zunächst meinen eigenen Erfahrungen und Beobachtungen während der Deutschkurse. Mich persönlich hat es immer fasziniert, was für eine besondere Qualität dem

Geschlecht eine Rolle spielen und diese sich im Sinne eines intersektionalen Ansatzes gegenseitig überschneiden, verstärken oder abschwächen, siehe dazu zum Beispiel die Arbeiten von Margaret L. Satterthwaite zu Arbeitsmigrant_innen in den USA (Satterthwaite 2005).

Zusammenkommen der Teilnehmer_innen und Lehrer_innen in den Räumen der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung innewohnt. Ich habe beobachtet, dass hier über die individuellen Motivationen der Lehrer_innen und Teilnehmer_innen hinaus aus der Interaktion etwas entsteht, dass sich aus dem Zusammentreffen einer im Bezug auf Alter, Herkunft, Religion, Sprachen, Geschlecht und Bildungshintergrund so heterogenen Gruppe ein spezieller Raum des Austausches und des gemeinsamen Lernens eröffnet.

Ich habe mir dazu eine ganze Reihe von Fragen gestellt, darunter die folgenden:

Was zeichnet die Situation während der Kurse aus, wenn die verschiedensten Menschen unter diesen Umständen zusammenkommen? Was liegt in diesem Zusammenkommen? Wie wird in diesem Zusammenhang mit kultureller Differenz umgegangen? Welche Bedeutung hat hier die kulturelle Ebene der Sprache? Was bedeutet es im Kontext des in Österreich geführten Diskurses? Wie nehmen die Teilnehmer_innen/Lehrer_innen dies wahr? Was bedeutet dies im Zusammenhang mit dem Begriff der Integration?

Mit diesen offenen Fragen im Sinn bin ich auf Bhabhas Theorien und das in diesem Kapitel vorgestellte Konzept des ‚Dritten Raumes‘ gestoßen. Die bereits erwähnte Publikation „Dritte Räume“ hat mich dabei dazu inspiriert, diesen Gedanken weiter nachzugehen. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal bewusst anmerken, dass es mir nicht darum geht, zu versuchen, Bhabhas im Bezug auf (post-)koloniale Diskurse entwickelte Denkfiguren direkt auf einen anderen Diskurs und Kontext zu übertragen. Bhabha selbst wurde stark dafür kritisiert, sich an Gedankengänge und Begrifflichkeiten anderer Theoretiker_innen zu bedienen und diese für seine Zwecke ‚zurechtzubiegen‘. Ich bin mir neben diesem auch weiterer Kritikpunkte an Bhabhas Werken bewusst, so wie sie beispielsweise von Moore-Gilbert (1997), Marchart (2007) oder Castro-Varela und Dhawan (2005) formuliert wurden, auch wenn in dieser Arbeit kein Raum bleibt, darauf näher einzugehen.

Mein Anliegen in diesem Teil dieser Arbeit war es, das Deutschkursprojekt im Kontext der Integrationsdebatte zu verorten, deren problematisches Verständnis von Integration aufzuzeigen sowie mögliche alternative Zugänge anzudenken. Die Konstruktion eines Zusammenhanges zwischen Bhabhas ‚Drittem Raum‘ und dem Deutschkursprojekt entspricht meiner persönlichen Sichtweise und wird durch Mehrdeutigkeit und Offenheit von Bhabhas Denkfigur ermöglicht. Es sollte dabei aber bewusst nicht darum gehen, einem Praxisbeispiel eine Theorie, die in einem ganz anderen Kontext steht, überzustülpen.

Stattdessen stand im Mittelpunkt dieses Teils meiner Arbeit der Versuch, eine theoretische

Brücke zwischen der diskursiven Denkfigur des ‚Dritten Raumes‘ und einem Praxisbeispiel zu konstruieren und somit über eine Grenze hinaus zu denken. Bhabhas ‚Dritter Raum‘ beziehungsweise mein persönliches, hier dargestelltes Verständnis des von ihm erdachten Begriffes diene mir dabei als Inspiration, als Ausgangspunkt für Denkprozesse.

Im nun folgenden Teil III möchte ich diesen ‚Dritten Raum‘, ohne jeden Anspruch auf Gültigkeit und Verallgemeinerbarkeit, mit Inhalten zu füllen, ihn als theoretische Perspektive verwenden, die dazu dienen könnte, Interaktionen im Forschungsfeld, den Deutschkursen, zu interpretieren. Von besonderer Relevanz ist für mich dabei die Überlegung, ob sich mit Hilfe von Bhabhas Zugängen zur Verhandlung und Herstellung von Handlungsmächtigkeit gewisse Formen des Widerstandes ausmachen lassen. Zu diesem Zweck habe ich, trotz der begründeten Einwände gegen eine Systematisierung von Bhabhas Theorien, die drei genannten Aspekte zu Bhabhas Verständnis von Widerstand herausgearbeitet. Dabei ist mein Interesse einerseits ein theoretisches, in der Auseinandersetzung mit Bhabha und der Thematik begründetes. Gleichzeitig soll aber auch im Folgenden nicht vergessen werden, dass ich als in das Projekt involvierte Person in diesem Zusammenhang auch ein politisches Interesse daran habe, mich mit Formen der Subversion und des Widerstandes auseinanderzusetzen.

Der folgende Teil dieser Arbeit ist der Erstellung eines Forschungsdesigns gewidmet, mit dessen Hilfe die Bearbeitung eines solchen Forschungsinteresses möglich wäre und Formen der Interaktion im Rahmen der Deutschkurse (nicht nur) im Zusammenhang mit Bhabhas Begriff des ‚Dritten Raumes‘ untersucht werden können. Dies ist als *ein* möglicher Weg zu verstehen, mit der im ersten Teil dieser Arbeit entwickelten Perspektive zu arbeiten und soll nicht als Anleitung, sondern vielmehr als Anregung dienen. Statt den zweiten Teil dieser Arbeit, das Forschungsdesign, als fertiges Ergebnis zu präsentieren, soll daher der Arbeitsprozess nachgezeichnet werden, in dem es entstanden ist. Daraus ergibt sich der teilweise narrative Charakter des folgenden Teiles der Arbeit, da ich neben Literatur zur qualitativen Sozialforschung persönliche Überlegungen und Reflexionen miteinbeziehe, um den Entstehungsprozess des Forschungsdesigns nachvollziehbar zu machen.

III DIE DEUTSCHKURSE ALS FORSCHUNGSFELD

1.Entwicklung eines Forschungsdesigns

1.1.Komponenten eines qualitativen Forschungsdesigns

Dem Grundverständnis dieser Arbeit folgend sowie auf Grund meiner eigenen Position im Projekt war es unumgänglich, die Erarbeitung des folgenden Forschungsdesign als Prozess zu verstehen, der im direkten Kontakt mit dem Forschungsfeld stattfindet, in dem ich mich ja ohnedies bereits befinde. Wenn in diese Arbeit daher von der Entwicklung eines Forschungsdesigns die Rede ist, bedeutet dies, dass ich dieses in der Praxis im Feld entwickle und somit in gewisser Weise auch bereits umsetze. So habe ich zum Beispiel bereits verschiedenen Wege zur Erhebung von Daten in den Deutschkursen sowie Strategien der Selbstreflexion (siehe Kapitel III/1.4. dieser Arbeit) ausprobiert und lasse diese Erfahrungen in das Forschungsdesign einfließen. Im Anschluss an die Vorstellung des Forschungsdesigns ist es mir daher auch möglich, anhand einem Fallbeispiels darzustellen, wie eine konkrete Umsetzung aussehen kann.

Zu Beginn werde ich näher darauf eingehen, wie ein Forschungsdesign für eine qualitative Forschung aussehen könnte, welche Komponenten es beinhalten sollte und auch, welche Gütekriterien für die qualitative Forschung relevant sind. Ich beziehe mich dabei auf Beiträge aus einem von Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke herausgegebenen Sammelband „Qualitative Forschung: Ein Handbuch“, der für mich während aller Arbeitsphasen an dieser Arbeit, von der Erstellung eines ersten Konzeptes bis zur ersten Datenerhebung, sehr hilfreich war.

Nach Flick gibt es eine Reihe von Basisdesigns in der qualitativen Forschung, zu denen Fallstudien, Vergleichsstudien, retrospektive Studien, Längsschnittstudien und Momentaufnahmen gehören. Unter Momentaufnahmen werden Zustands- und Prozessanalysen zum Zeitpunkt der Forschung verstanden, die nicht aus einer retrospektiven Perspektive angelegt sind, sondern versuchen, den Zustand zum Zeitpunkt der Forschung zu beschreiben, es geht demnach um einen Gegenwartsbezug. Da es sich dabei trotzdem meist um Studien handelt, bei denen Forscher_innen für einen längeren Zeitraum am sich entwickelnden Geschehen teilnehmen, handelt es sich gleichzeitig um ein prozessorientiertes Vorgehen. Für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit scheint mir eine solche Perspektive passend. Es ist jedoch nicht ganz klar, ab welcher zeitlichen Dauer dies auch als Längsschnittstudie bezeichnet werden könnte (vgl. Flick 2012: 255f, zum Aspekt der zeitlichen Ressourcen siehe auch Kapitel III/1.6. dieser Arbeit).

Ein Forschungsdesign versteht Flick grundsätzlich als ein Mittel, um die Ziele der Forschung zu

erreichen. Das Design wird mit Blick auf das Forschungsinteresse und die -ziele konstruiert und im Folgenden in konkrete Vorgehensweisen umgesetzt. Im weiteren m Forschungsprozess wird es modifiziert, konstituiert und weiterentwickelt und weist somit einen prozessualen Charakter auf (ebd. 257). Bei der Konstruktion eines Forschungsdesigns spielen nach Flick zudem eine Reihe von Komponenten eine Rolle, die ich als Basis für die Strukturierung des folgenden Teils meiner Arbeit in leicht adaptierter Form verwenden werde.

Diese Komponenten umfassen:

- die Zielsetzung der Studie
 - ihre konkrete Fragestellung und die Generalisierungsziele
 - ihren theoretischen Rahmen
 - Strategien der Selbstreflexivität²⁷
 - die methodische(n) Herangehensweise(n)
 - die Auswahl des empirischen Materials,
 - die zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen
- (ebd.: 253).

1.2.Zielsetzung und Forschungsfrage(n)

Ziel meiner geplanten Forschung soll es, wie bereits erwähnt, sein, Formen der Interaktion im Rahmen der Deutschkurse sichtbar, benennbar und deutbar zu machen. In Zusammenhang mit dem im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen Kontext ist es dabei von besonderem Interesse, Formen des Widerstandes und der Handlungsmächtigkeit ausfindig zu machen.

Ich sehe im Bezug auf die Zielsetzung meines Forschungsdesigns zwei große Herausforderungen, von denen ich eine bereits einleitend im Bezug auf meinen persönlichen Zugang zur Thematik genannt habe, nämlich die meiner persönlichen Involviertheit in das Forschungsfeld.

Die zweite Herausforderung besteht darin, dass ich für die geplante Forschung im Vorfeld keine Hypothesen (sogenannte Ex-ante-Hypothesen) aufstellen sondern mit einer offenen, weiten und flexiblen Forschungsfrage (siehe dazu Kapitel III/1.3.3. dieser Arbeit) arbeiten möchte. Meines

²⁷ Diese Komponente stammt nicht von Flick, sondern wurde von mir als ein im Kontext dieser Arbeit zentraler Punkt hinzugefügt. Stattdessen habe ich an dieser Stelle auf die von Flick angeführte Komponente des Grades der Standardisierung und Kontrolle verzichtet, da ich darauf im Anschluss an die Ausführungen zu den anderen Komponenten unter dem Aspekt der Gütekriterien (8.7.) noch eingehen werde.

Wissens nach gibt es bisher keine ähnlichen Versuche der Erstellung eines Forschungsdesigns, welches Bhabhas Konzept des ‚Dritten Raumes‘ auf ein konkretes Projekt aktivistischer Praxis überträgt. Auch in den Deutschkursen des Projektes wurden bisher, soweit mir bekannt ist, keinerlei Feldforschungen durchgeführt. Ich kann daher im Bezug auf Vermutungen zu möglichen Ergebnissen der von mir geplanten Forschung nicht auf andere Fallstudien zurückgreifen. Davon abgesehen ist es auch nicht mein Anliegen, mit den aus meiner geplanten Feldforschung gewonnenen Erkenntnissen eine Theorie zu generieren, die einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit hat und sich auf andere Kontexte übertragen oder verallgemeinern lässt. Meine Absicht ist es lediglich, um es in Anlehnung an Bhabhas Worte zu formulieren, einen ‚Denkraum‘ zu öffnen und Anregungen zu geben, was *möglich* und *denkbar* wäre. Dieser ‚Denkraum‘ ergibt sich auf einer theoretischen Ebene aus dem Zusammenführen der dargestellten Überlegungen zum Kontext des Projektes und den Denkanstößen ausgehend von Bhabhas Arbeiten und aus meinen Erfahrungen im Praxisfeld der Deutschkurse. Meine Entscheidung, vorab keine Hypothesen aufzustellen, soll jedoch keinesfalls bedeuten, dass ich mir der Beeinflussung meiner Wahrnehmung durch mein Vorwissen im Rahmen dieses ‚Denkraumes‘ und der damit verbundenen Vorannahmen nicht bewusst wäre. Selbstverständlich könnten diese Vorannahmen in gewisser Weise als Hypothesen bezeichnet werden. Ich formuliere diese jedoch bewusst nicht als zu erwartende Forschungsergebnisse, sondern bemühe mich, dieses Vorwissen im Zusammenhang mit der Grounded Theory bewusst und reflektiert in die Forschung einfließen zu lassen (siehe dazu Kapitel III/1.3.). Insbesondere im Bezug mit meiner persönlichen Involviertheit und Machtposition im Forschungsfeld ist eine bewusste, kritische Reflexion unumgänglich, um eine möglichst große inhaltliche Offenheit meiner Wahrnehmung und Nachvollziehbarkeit meiner Überlegungen zu ermöglichen. Der Verzicht auf die Formulierung einer eng gefassten Forschungsfrage und Ex-ante-Hypothesen sind das Ergebnis eines derartigen Reflexionsprozesses, keineswegs jedoch das Mittel dazu. Ich möchte in diesem Zusammenhang darauf verweisen, dass es in der qualitativen Sozialforschung eine andauernde Auseinandersetzung um die Thematik der Hypothesen und des Vorwissens gibt, innerhalb derer sich bisher kein Konsens finden lässt (vgl. Meinefeld 2012). Ich werde auf meine Positionierung in dieser Debatte in Verbindung mit der Darstellung des Ansatzes der Selbstreflexivität in der Grounded Theory (siehe dazu Kapitel III/1.3.2. dieser Arbeit) ausführlich eingehen und ferner konkrete Strategien (siehe dazu Kapitel III/1.4. dieser Arbeit) vorstellen, wie diese Überlegungen in meinen Forschungsprozess integriert werden können.

Da im Studium der Internationalen Entwicklung grundsätzlich mit einer gewissen Selbstverständlichkeit davon ausgegangen wird, dass die Voraussetzung für eine wissenschaftliche

Abschlussarbeit eine konkrete Forschungsfrage und damit in Verbindung stehende Hypothesen sind, hat mir meine Entscheidung, darauf zu verzichten, zunächst einige Schwierigkeiten bereitet. So habe ich lange Zeit versucht, eine oder mehrere Forschungsfragen zu formulieren und möchte diesen Versuchen an dieser Stelle Raum geben. Dabei geht es mir nicht darum, der Leser_in dieser Arbeit doch noch eine Forschungsfrage anbieten zu können, sondern um einen Einblick in meinen Arbeitsprozess. Gleichzeitig wird aus diesen Formulierungsversuchen im Sinne einer Offenlegung meiner Perspektive deutlich, welches meine persönlichen Erwartungen, Überlegungen und Hoffnungen im Bezug auf die Art der aus der Forschung gewonnenen möglichen Einblicke sind

Folgende Versuche der Formulierung von Fragestellungen habe ich dabei in den letzten Monaten notiert und wieder verworfen:

- *Wie beschreiben Teilnehmer_innen und Lehrer_innen die Situation während der Kurse?*
- *Aus welcher Motivation heraus beteiligen sie sich?*
- *Was zeichnet einen „Dritten Raum“ nach Bhabha aus und wie lässt sich dieses theoretische Konzept auf ein Beispiel aus der Praxis übertragen?*
- *Wie lassen sich der Raum und die darin stattfindenden Interaktionen untersuchen?*
- *Wie lässt sich die in Österreich geführte Debatte um Integration und Sprachkenntnisse mit Hilfe postkolonialer Theorie dekonstruieren?*
- *Wie lässt sich das Projekt in diesem Kontext verorten? Handelt es sich dabei um eine Form widerständiger Praxis?*
- *Warum greift das Konzept „Sprache als Schlüssel zur Integration“ zu kurz?*
- *Welches Potential bringt ein solches Verständnis mit sich?*
- *Wie kann ein solches Verständnis im Kontext der beschriebenen, problematischen Debatte genutzt werden?*
- *Trägt ein solches Verständnis zur Formulierung von Handlungsstrategien bei, die für die am Projekt Beteiligten von Relevanz sein könnten? Was könnten dies für Strategien sein?*

Letztendlich hat sich die Problematik der Forschungsfrage für mich dadurch gelöst, dass ich mich hinsichtlich der Frage der Subjektivität im Forschungsprozess mit dem Ansatz der Grounded Theory beschäftigt habe. Dabei haben sich sowohl der Ansatz als auch die Methoden der Grounded Theory für mein Vorhaben als passend erwiesen. Unter anderem spielte in diesem Rahmen die Tatsache eine Rolle, dass es nach der Grounded Theory sinnvoll ist, sich bewusst *ohne* eine einengende Fragestellung und eine Reihe von Hypothesen auf eine Feldforschung einzulassen. Im folgenden Abschnitt werde ich daher den Ansatz der Grounded Theory vorstellen und dabei

insbesondere auf die Argumentation für das Arbeiten mit einer offenen und flexiblen Forschungsfrage eingehen, die Raum für die Generierung neuer Erkenntnisse und Erkundung unbekannter Forschungsfelder und Zusammenhänge lässt. Die folgenden Vorschläge für mögliche Forschungsfragen sind als das Ergebniss dieser Auseinandersetzung zu verstehen und versuchen, den beschriebenen Ansprüchen gerecht zu werden.

Mögliche Forschungsfragen:

- *Welche Formen der Interaktion zwischen Teilnehmer_inne und Lehrer_innen lassen sich im Rahmen der Deutschkurse ausmachen?*
- *In welchem Zusammenhang stehen diese mit Bhabhas Begriff des ‚Dritten Raumes‘? Werden sie durch diesen sichtbar, benennbar und deutbar?*
- *Ergänzen, erweitern oder kontrastieren sie diesen?*

1.3. Der theoretische Rahmen: Grounded Theory

1.3.1. Einführung in die Grounded Theory: Von den Daten zur Theorie

Unter Grounded Theory wird ein Ansatz oder Forschungsstil sowie ein dabei verwendetes Set von Methoden und Techniken verstanden, die von den angloamerikanischen Sozialwissenschaftlern Barney Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren entwickelt wurden. Ich werde an dieser Stelle zunächst auf den Ansatz der Grounded Theory eingehen und im Anschluss daran einen Überblick über die konkreten methodische Vorgehensweisen geben.

Der Begriff Grounded Theory lässt sich ins Deutsche mit *gegenstandsbegründeter Theoriebildung* übersetzen, was bereits auf ein wesentliches Charakteristikum dieses Ansatzes verweist: vom Forschungsgegenstand ausgehend werden über die Erhebung von (qualitativen) Daten Theorien formuliert, anstatt, wie es in den ‚Mainstream‘-Sozialwissenschaften üblich ist, von einer Theorie ausgehend Hypothesen zu bilden und diese dann durch die Erhebung und Interpretation von Daten zu verifizieren (Glaser/Strauss 2005: 11ff, Breuer 1996: 14ff).

Glaser und Strauss sehen dabei an sich keinen Widerspruch zwischen der Verifizierung und Generierung von Theorien, sie kritisieren aber, dass letzteres häufig vernachlässigt werde.

Niemand bezweifelt, dass Theorie zu generieren (hervorzubringen) in der Sozialforschung damit Hand in Hand geht, sie zu verifizieren; gleichwohl sind viele Soziologen in ihrem Eifer, bestehende (oder auch ihre eigenen) Theorien zu testen, von dieser Binsenweisheit abgerückt. [...] Da Verifizierung in der gegenwärtigen soziologischen Szene Vorrang hat, wird der Wunsch,

Das von Glaser und Strauss 1967 publizierte erste Werk zur Grounded Theory mit dem Titel „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research“ diente dazu, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie der Entstehung eines solchen Konfliktes zwischen Verifizierung und Generierung entgegengewirkt werden könnte. Die Intention von Glaser und Strauss war dabei, Forscher_innen zu ermutigen, selbst Theorien zu generieren, die für ihre jeweilige Forschung relevant und brauchbar sein könnten. Ihr erstes Werk zur Grounded Theory verstanden sie dabei nicht als fertige Anleitung, sondern als Denkanstoß, der zur Weiterentwicklung einladen sollte. Beide arbeiteten und publizierten in den folgenden Jahren zunächst gemeinsam weiter zum Ansatz der Grounded Theory. Im Laufe der Zeit entwickelten jedoch beide unterschiedliche Zugänge. Strauss publizierte gemeinsam mit Juliet Corbin eine Reihe von viel rezipierten Werken zur Grounded Theory, die jedoch von Glaser scharf kritisiert wurden (siehe dazu Hildenbrand 2012: 40). Ich beziehe mich im Folgenden hauptsächlich auf die von Strauss und Corbin entwickelten Ansätze der Grounded Theory, gehe aber auch auf einige Weiterentwicklungen und Interpretationen anderer Autor_innen ein.

Zu den Autor_innen aus dem deutschsprachigen Raum, die sich mit der Grounded Theory beschäftigen, gehört unter anderem der Psychologe Franz Breuer. Im 1996 von Breuer herausgegebenen Sammelband „Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils“ beschreibt Breuer den Ansatz der *Grounded Theory* als „eine Methodik der Theorie-Entwicklung auf der Basis einer detaillierten, quasi mikroskopischen Untersuchung und Interpretation sozialer Phänomene“ (Breuer 1996: 16). Dabei werden hauptsächlich „auf induktivem Entdeckungs-, Kontrastierungs- und Schlußfolgerungs-Weg [sic!] [...] die herausanalysierten Strukturen empirischer Einzelphänomene zu Theorie-Entwürfen verallgemeinert und im fortwährend rekursiven Kontakt mit dem Untersuchungsfeld elaboriert“ (ebd.: 16). Die Grounded Theory beruht nach Breuer auf einem konzeptuellen Dreieck bestehend aus **Selbtsreflexivitätsthematisierung**, **Feldforschungsansatz** und einem Set spezieller **Methodiken**, Techniken und Verfahren (ebd.:20). Ich werde im Folgenden auf alle drei Eckpunkte dieses Dreiecks eingehen und jeweils hervorheben, was daran im Rahmen meiner geplanten Forschung besonders relevant erscheint.

1.3.2.Selbstreflexivität und Wissenschaftskritik

Der erste der drei von Breuer genannten Eckpunkte der Grounded Theory, die Thematisierung der **Selbstreflexivität**, ist für diese Arbeit auf Grund des Aspektes meiner persönlichen Involviertheit ins Forschungsfeld von besonderer Bedeutung. Die Psychologin Petra Muckel beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Selbstreflexion und Subjektivität im Forschungsprozess“ im erwähnten Sammelband von Breuer mit der Notwendigkeit und Herausforderung, Selbstreflexivität und die Person der Forscher_in in einer konstruktiven Weise in die Forschung zu integrieren. Dabei stehen ihre Überlegungen auch im Zusammenhang mit einem wissenschaftskritischen, methodologischen Zugang, den ich im Folgenden in Anlehnung an Muckel skizzieren werde.

Muckel geht in ihrem Beitrag zunächst auf die Problematik der Unterscheidung zwischen subjektiven und objektiven Beobachtungen und die vermeintliche „Unwissenschaftlichkeit“ von allem, „was nicht unter einer formalisierten, überindividuellen, allgemeingültigen Gesetzmäßigkeit beschreibbar ist“ (Muckel 1996: 61) ein. Sie kritisiert, dass der Person der Forscher_in in den ‚Mainstream‘-Sozialwissenschaften kaum Beachtung geschenkt werde. Dies gehe so weit, dass die Forscher_in quasi „unsichtbar“ gemacht werde, um so scheinbar „objektive“ Aussagen über den Forschungsgegenstand machen zu können (Muckel 1996: 61ff).

Muckel bezieht sich dabei auf Ansätze der konstruktivistischen Wissenschaftskritik, die den Anspruch auf Objektivität zurückweisen und davon ausgehen, dass nur Zugang zu einer von der jeweiligen Beobachter_in abhängigen Wirklichkeit bestehe. Auch wenn Muckel auf Widersprüchlichkeiten innerhalb der konstruktivistischen Ansätze hinweist, so kommt sie doch zu dem Schluss, dass diese insgesamt

die Möglichkeit entperspektivierter und subjektunabhängiger wissenschaftlicher Erkenntnisse in Frage [...]stellen]. Dadurch, daß [sic!] alle Erkenntnisse implizit rückgebunden bleiben an die (Möglichkeit der) Anschauung (durch ein körpergebundenes, individuell- personales Subjekt), müssen die vermeintlich objektiv entstandenen Erkenntnisse in ihrer Qualität neu reflektiert werden (Muckel 1996: 63).

Im Kontext dieser Annahme der Subjektabhängigkeit oder **Subjektivität** greift Muckel Überlegungen des Ethnologen und Psychoanalytikers George Devereux auf. Devereux veröffentlichte 1967 sein Werk „From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences“. Darin postuliert er, dass Forschungssituationen interaktive, dynamische Begegnungen seien, die nur dann verstanden werden können, wenn die individuellen biographischen Voraussetzungen der Beteiligten mit berücksichtigt werden.

Da die Existenz eines Beobachters, seine Beobachtungstätigkeit und seine Ängste [...] Verzerrungen hervorbringen, die sich sowohl technisch als auch logisch unmöglich ausschließen

lassen, [...] muss jedetaugliche, verhaltenswissenschaftliche Methodologie diese Störungen als die signifikantesten und charakteristischsten Daten der Verhaltenswissenschaft behandeln und [...] sich die aller Beobachtungen inhärente Subjektivität als den Königsweg zu einer eher authentischen als fiktiven Objektivität dienstbar machen, [...] die eher anhand des real Möglichen zu definieren ist, als anhand dessen was »sein sollte« (Devereux 1984: 17-18).

Devereux konzentriert sich demnach gerade auf diese „Verzerrungen“, auf das Interaktionsgeschehen zwischen Forscher_innen und Forschungsgegenstand, von ihm als „**Gegenübertragungsreaktionen**“ bezeichnet, sowie auf die Person der Forscher_in. Muckel setzt an diesem Punkt an und überträgt Devereux psychoanalytischen Ansatz auf Forschungsfelder der Sozialwissenschaften, wobei die Gegenstände der Forschung in den Hintergrund und stattdessen die Person der Forscher_in in den Vordergrund tritt, beziehungsweise erst sichtbar wird.

Das Untersuchungsobjekt – im Fall der Verhaltens- und Sozialwissenschaften: psychische und soziale Phänomene – ist nicht etwas, das *nur außerhalb* der Forscherin liegt, sondern etwas, das in sie gleichsam hineinreicht, nämlich durch die Gefühle (Erlebnisse) und körperlichen Reaktionen, die die Forscherin qua ihres Personseins hat und die in ihr ausgelöst werden. Das bedeutet, daß [sic!] der *Ort der Trennung* zwischen Untersuchungsobjekt und -objekt verschoben ist. Die Forscherin benutzt ihre Person gleichsam als Forschungs-/Meßinstrument, an dem verhaltenswissenschaftlich relevante Daten ablesbar sind (Muckel 1996: 67).

Wider dem Anspruch auf Objektivität eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses soll so ein Raum geschaffen werden, in dem es möglich ist, die Grenzen der Forscher_in und die Unzulänglichkeit der zur Verfügung stehenden Methoden in den Sozialwissenschaften offen zu thematisieren (ebd.: 69f.). Das von Muckel geforderte Umdenken ist letztendlich eine radikale Forderung nach tiefgehender Veränderung wissenschaftlicher Diskurse und Praxis, welche in dieser Arbeit den Versuch einer Umsetzung finden soll. Dies impliziert nicht, dass somit alle Lücken und Leerstellen in der Forschung und im wissenschaftlichen Arbeiten geschlossen werden können, sondern dass diese, soweit es der Forscher_in möglich ist, reflektiert und transparent gemacht werden sollten. Nach Muckel kann eine solche erhöhte Transparenz „der personbedingten, sozialen und alltagspraktischen Facetten der Forschung – inklusive einschlägiger Affinitäten und Erfahrungen, der Irrtümer, Unschärfen und Pannen“ (Muckel 1996: 69) in Form eines selbstreflexiven und kritischen Analyseprozesses als Basis für eine realistische(re) Einschätzung der Möglichkeiten und der Reichweite der Erkenntnisse von Forschung dienen.

Gleichzeitig setzt dies aber eine hohe Toleranzbereitschaft der Forscher_in voraus, da die Grenzen zwischen Forscher_in und Gegenstand auf diese Weise verschwimmen. Die Forscher_in muss sich für den untersuchten Gegenstand durchlässig und empfänglich machen und ein Stück weit selbst mit diesem identifizieren. Damit geht auch eine erhöhte **Vulnerabilität** der Forscher_in sowohl im Bezug auf den Gegenstand der Forschung als auch auf die eigene Person einher. Einerseits führt die geforderte Transparenz, das ‚Sichtbarwerden‘ der Forscher_in als Person, die

Selbstreflexion und die Interaktion im Forschungsfeld dazu, dass eine derartige Forschung die Forscher_in selbst verändert und die persönliche und professionelle Entwicklung beeinflusst. Andererseits ist eine solche Forschung damit verbunden, dass Teile der Privatsphäre der Forscher_in, ihrer Biographie, und ihres persönlichen Hintergrundes offengelegt und Teil wissenschaftlicher Diskurse wird. Die Forscher_in als „Privatperson“ wird somit angreifbar. Das emotionale Engagement im Forschungsverlauf kann unter Umständen die Grenzen zum „Privaten“ überschreiten und zur Belastung werden. Wie mit dieser erhöhten Vulnerabilität der Forscher_in umgegangen wird und wo die persönlichen Grenzen liegen, lässt sich laut Muckel nur fallspezifisch und von der Forscher_in selbst entscheiden (vgl. Muckel 1996: 69ff).

Durch die dargestellte Grundannahme der Abhängigkeit von Beobachtungen und Deutungen von der Person der Forscher_in wird der Anspruch auf Objektivität somit durch ein Streben nach **Multiperspektivität** ersetzt. Die Perspektive der Forscher_in sollte dabei durch eine bewusste und kritische Reflexion als *eine* mögliche, subjektive Perspektive auf den Gegenstand erkannt werden. Breuer und Muckel bezeichnen dies als Prozess der **Dezentrierung** (vgl. Breuer 2010: 121ff, Muckel 1996: 73f.).

Mit welchen konkreten Strategien Prozesse der Selbstreflexion und Dezentrierung unterstützt werden und wie ein solcher Versuch in der Praxis aussehen könnte, werde ich unter in Kapitel 8.4. Strategien der Umsetzung selbst-reflexiver Forschung näher erläutern.

1.3.3.Feldforschungsansatz

Untersuchungen mit der Grounded Theory finden immer in direktem Kontakt und Interaktion zwischen Forscher_in und Forschungsfeld statt. Als Maxime gilt dabei, dass die zu untersuchenden Phänomene nicht zur Forscher_in ins Labor gebracht werden, sondern dass die Forscher_in sich zu den Phänomenen ins Feld begibt. Dabei können sich in der Interaktion verschiedene „Formen und Grade des interaktiven Sich-Einlassens“ (Breuer 1996:20) entwickeln. Zunächst besteht der erste Schritt bei Untersuchungen unter Anwendung der Grounded Theory jedoch, wie bei jeder Forschung, im Finden und in der Eingrenzung eines Forschungsthemas. Im Bezug auf die Besonderheiten bei der Formulierung der **Forschungsfrage(n)** ist es entscheidend, sich das Hauptziel der Grounded Theory in Erinnerung zu rufen, nämlich die Entwicklung von Theorien im Feld. Fragestellungen für Untersuchungen mit der Grounded Theory müssen demnach ausreichend

flexibel sein und der Forscher_in die Freiheit lassen, Neues zu entdecken. Gleichzeitig sollte eine Fragestellung aber auch nicht so offen sein, dass sie „das ganze Universum von Möglichkeiten einbezieht“ (Strauss/Corbin 1996: 23). Typischerweise sind die Fragestellungen dabei zu Beginn sehr offen und weit formuliert und werden im Verlauf des Forschungsprozesses im Zusammenhang mit der Erhebung und Analyse der Daten nach und nach eingegrenzter und fokussierter. Sie enthalten keinesfalls Hypothesen, die getestet werden sollen, oder Annahmen über Zusammenhänge, sondern legen lediglich fest, was schwerpunktmäßig untersucht werden soll, was also das Forschungs- und Erkenntnisinteresse ist. Da keine Hypothesen aufgestellt werden und die Forschungsfrage im Laufe des Arbeitsprozesses weiterentwickelt wird, weisen Fragestellungen für Untersuchungen mit der Grounded Theory charakteristischerweise **Handlungs- und Prozessorientiertheit** auf. Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass die Forschungsfrage eine Art „Wegweiser“ darstellt, der der Forscher_in dabei hilft, ein Interesse zu formulieren, die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu richten und sich zu orientieren, dabei aber stets überarbeitet und verfeinert werden kann und sollte (Strauss/Corbin 1996: 22ff).

Ein wichtiger Begriff in diesem Kontext ist die „**theoretische Sensibilität**“. Unter theoretischer Sensibilität wird die Fähigkeit der Forscher_in, „Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss/Corbin 1996: 25) verstanden. Als Ausgangspunkt für diese theoretische Sensibilität dienen nach Strauss und Corbin vier Quellen: die Literatur, die berufliche Erfahrung, die persönliche Erfahrung und der analytische Prozess der Forschung selbst. Die Rolle meiner persönlichen und beruflichen Erfahrungen wurde in dieser Arbeit bereits mehrfach thematisiert, daher möchte ich an dieser Stelle besonders auf den ersten der vier Punkte eingehen, die Literatur, da dieser bei der Planung meines Forschungsvorhabens einige Fragen aufgeworfen hat.

Der erste Teil meiner Arbeit umfasst eine Auseinandersetzung mit der entsprechenden Fachliteratur und verschiedenen theoretischen Ansätzen, wobei die Herstellung von Verbindungen und die Beleuchtung des politischen und gesellschaftlichen Kontextes des Deutschkursprojektes im Vordergrund steht. Dies impliziert, dass ich mich dem Forschungsfeld zunächst auf einer theoretischen Ebene genähert und einen Analyserahmen erstellt habe. Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen stellte sich für mich die Frage, inwiefern es sinnvoll und ‚legitim‘ ist, in diesem Kontext mit der Grounded Theory zu arbeiten, da Erkenntnisse nach diesem Ansatz direkt aus den Daten gewonnen werden sollten. In meinem Fall könnte die Auseinandersetzung mit Bhabhas ‚Drittem Raum‘ als das Aufstellen einer Hypothese gesehen werden, was nicht im Sinne des

Ansatzes der Grounded Theory wäre. Mein Forschungsdesign ist zwar von Bhabhas Zugang inspiriert, hebt diesen jedoch deutlich als *eine* mögliche Perspektive hervor und lässt bewusst Raum für weitere Sichtweisen, weshalb ich diesen Zweifel letztendlich für unbegründet halte.

Des Weiteren führen Strauss und Corbin im Bezug auf den **Einsatz von Literatur** aus, warum diese eine vielfältige und wichtige Rolle in der Grounded Theory spielen kann.

Einerseits gehen sie davon aus, dass Literatur in Form von bereits erworbenen Hintergrundwissen zu Beginn jeder Forschung relevant und vorhanden ist und genutzt werden kann und sollte. Dazu gehört, dass die Beschäftigung mit Literatur verschiedene Fragen aufwerfen oder auch auf Widersprüche und Defizite im Zusammenhang mit bestehenden Theorien aufmerksam machen kann. Dies ist für die Formulierung eines Forschungsinteresses von Relevanz. Gleichzeitig ist es nach Strauss und Corbin auch ausdrücklich möglich, bei der Generierung eigener Theorien Elemente bestehender Theorien „einzubauen“, sofern sich diese für die Daten der Studie als angemessen erweisen. Das bewusste und reflektierte „Einbauen“ anerkannter Theorien mache dabei gerade dann Sinn, wenn es die Absicht der Forscher_in sei, diese zu erweitern, zu öffnen und neue Bedeutungen in ihnen zu finden, was meines Erachtens nach genau auf meine Arbeit mit Bhabhas Ansätzen zutrifft (vgl. Strauss/Corbin 1996: 31ff).

Andererseits sollte die Auseinandersetzung mit Literatur bei Untersuchungen mit der Grounded Theory selbstverständlich nicht dazu führen, dass mit dem Grundsatz der *Theoriegenerierung ausgehend von Daten* gebrochen wird. Strauss und Corbin gehen in diesem Sinne davon aus, dass Literatur die theoretische Sensibilität zwar fördert, dass es aber dennoch nicht notwendig sei, sich vor Beginn einer Untersuchung umfassend und bis ins kleinste Detail mit der Fachliteratur auseinanderzusetzen. „Wir wollen uns nicht so sehr in der Literatur vergraben, daß [sic!] wir in unseren kreativen Bemühungen durch unserer Literaturkenntnis eingeschränkt oder sogar erstickt werden!“ (Strauss/Corbin 1996: 33).

Charakteristisch für das Arbeiten mit der Grounded Theory ist das Wechselspiel zwischen Datenerhebung und Analyse, zwischen dem ‚ins Feld gehen‘ und der Reflexion und Arbeit mit den Daten. Um dies zu bewerkstelligen, wurden im Zusammenhang mit der Grounded Theory eine Reihe von konkreten Verfahren, Methodiken und Praktiken entwickelt, auf die ich im folgenden Abschnitt eingehen werde.

1.3.4. Die Grounded Theory Methodik (GTM)

Nach der beschriebenen Formulierung einer offenen, gegenstandsbezogenen Forschungsfrage

beginnt der Prozess der Sammlung von Felddaten und deren interpretativer Analyse. Es gilt der von Strauss und Glaser formulierte Grundsatz: „**All is Data**“ (Glaser/Strauss 2005: 165ff). Dies impliziert, dass sowohl jegliche Aufzeichnungen, die aus der Interaktion zwischen Forscher_in und Forschungsfeld stammen, als Daten zur Analyse herangezogen werden können, als auch alle weiteren Dokumente, die im Forschungsfeld bereits entstanden sind. Konkret würde dies bedeuten, dass beispielsweise auch die Flyer des Deutschkursprojektes oder die interne Dokumentationen als Daten verwendet werden können.

Es gibt des Weiteren Uneinigkeit zwischen den Begründern der Grounded Theory, Strauss und Glaser, im Bezug auf die Frage, inwiefern die Verfahren und Methodiken, die von ihnen im Zusammenhang mit der Grounded Theory entwickelt wurden, ein unumstößliches Regelwerk darstellen. Ich beziehe mich hierbei grundsätzlich auf den Forschungsstil der „Reflexiven Grounded Theory“ von Breuer, welcher wiederum auf die „großzügige“ Haltung Strauss' zu dieser Frage verweist. So betonte Strauss in einem Interview aus dem Jahre 1994, dass es sich bei der Grounded Theory um einen Stil handle, den er erstens aus seinen eigenen Bedürfnissen als Forscher heraus und zweitens unvollständig entwickelt habe, der demnach also ausdrücklich zur Weiterentwicklung gedacht sei (Legewie/Schervier-Legewie 2004, Interview). Strauss nennt ferner drei für ihn zentrale Punkte, die dafür entscheidend seien, ob es sich bei einer Forschung um eine Arbeit mit Grounded Theory handle oder nicht:

Erstens die Art des **Kodierens**. Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Das Zweite ist das **theoretische Sampling**. [...] Und das Dritte sind die **Vergleiche**, die zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie.[...] Wenn die genannten drei Essentials beachtet werden, ist es Grounded Theory, wenn nicht, ist es etwas anderes. Aber wenn jemand sich trotzdem auf die Grounded Theory beruft, kann ich es auch nicht verhindern! (Legewie/Schervier-Legewie 2004. Interview, Hervorhebungen der Verf.)

Kodieren ist in diesem Kontext eine Bezeichnung für die analytische Arbeit mit den Felddaten und somit ein zentraler Prozess in der Arbeit mit der Grounded Theory. Kodieren lässt sich als eine Vorgangsweise beschreiben, „durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf eine neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss/Corbin 1996: 39). Dazu werden interpretative Detailanalyse durchgeführt, bei denen die Daten Wort für Wort oder Textzeile für Textzeile bearbeitet werden. Je nach Fortschritt im Forschungsprozess bestehen verschiedene Kodiertechniken, wozu das offene Kodieren (Aufbrechen der Daten, Kategorisieren und finden erster Konzepte), das axiale Kodieren (Erstellen erster Verbindungen zwischen Kategorien) und das selektive Kodieren (Auswählen der Kernkategorien, systematisches In-Beziehung-setzen der Kategorien) gehören (vgl. Strauss/Corbin

1996). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es bei allen Formen des Kodierens darum geht, neue Phänomene zu entdecken, indem die Forscher_in aus den vorhandenen Daten Konzepte beziehungsweise Kategorien ableitet und diese benennt. Im Weiteren werden diese Kategorien dann miteinander in Beziehung gesetzt, es werden Vergleiche angestellt und zu einer Theorie weiterentwickelt. Entscheidend ist in diesem Kontext die erwähnte Prozessorientiertheit des Vorgehens: durch das Aufbrechen der ersten Daten und die Benennung erster Kategorien wird das Interesse der Forscher_in in eine bestimmte Richtung gelenkt, woraus sich die nächsten Schritte im Feld ergeben. „Dem entstehenden Erkenntniszuwachs entsprechend wird festgelegt, welches empirische Phänomen (welcher “Fall”) als nächstes von theoretischem Interesse ist“ (Breuer 2010: 23). Dieser Prozess wird in der Grounded Theory als „**theoretisches Sampling**“ bezeichnet. Es gibt daher in der Grounded Theory keine klar getrennte Phase der Datenerhebung und -analyse, die Arbeitsschritte sind flexibel, variabel und erfolgen parallel. Datenerhebung, Kategorienbildung und theoretische Modellierung finden im Austausch miteinander in einer Art zyklischen Wechselbewegung statt.

Bei der GTM findet ein fortwährendes Hin- und Her-Pendeln zwischen unterschiedlichen Forschungsphasen statt: Datenerhebung, Datenauswertung (Kodieren) und Theoriebildung (Memos schreiben, Modellbildung etc.) wechseln sich in unterschiedlicher Aufeinanderfolge ab. Rücksprünge in diesem Ablauf (z. B. die erneute Zuwendung zu schon kodiertem Material) auf verändertem Fokussierungshintergrund sind sehr wohl möglich und können sinnvoll sein (Breuer 2010: 55).

Laut Breuer liegt gerade in diesem „Grounding“, dieser Erdung des Forschungsprozesses durch die ständige systematische Rückbindung der von der Forscher_in entwickelten Theorien an die Daten die besondere Stärke der Grounded Theory (Breuer 1996: 23ff, Breuer 2010: 52ff).

Der zyklische Prozess der Erhebung und Analyse von Daten wird solange fortgesetzt, bis die Forscher_in mit der generierten Theorie zufrieden ist und diese ausreichend mit neuen Daten kontrastiert, überarbeitet und überprüft hat. Im Idealfall wird dies solange wiederholt, bis ein Zustand der „Theoretischen Sättigung“ eintritt, so dass auch die Analyse neuer Daten keine Überraschungen und Neuerungen mehr mit sich bringt. Es lässt sich aus diesen Gründen bei einer Feldforschung mit der Grounded Theory im Vorfeld nicht exakt festlegen, welche und wie viele Daten erhoben werden und wie viel Zeit benötigt wird, was im akademischen Kontext und nicht zuletzt bei Fördergeber_innen häufig auf Schwierigkeiten stößt (siehe dazu Breuer 2010: 55f, Strauss/Glaser 2005: 68ff).

1.4.Strategien der Umsetzung selbst-reflexiver Forschung

Die Relevanz des Einbezugs der Person der Forscher_in als Subjekt im Forschungsprozesses und der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit im Rahmen des Ansatzes der Grounded Theory wurden in dieser Arbeit bereits thematisiert. Wie aber lässt sich eine solche selbstreflexive Herangehensweise konkret umsetzen? Breuer und Muckel schlagen in diesem Zusammenhang einige Strategien vor, die ich im Folgenden vorstellen werde. Sie beziehen sich konkret auf die Phase der Feldforschung, wie sie in der Grounded Theory im Mittelpunkt steht. Einige dieser Strategien habe ich im Kontext der Entwicklung meines Forschungsdesigns bereits angewandt und werde daher auch auf entsprechende persönliche Anmerkungen und Erfahrungen eingehen.

Des Weiteren habe ich mich bemüht, die vorgeschlagenen Strategien auch in Verbindung mit dem Schreibprozess des ersten Teiles meiner Diplomarbeit, der den Kontext und theoretischen Rahmen umfasst, anzuwenden. Der Grund dafür ist, dass ich die Reflexion meiner Involviertheit in die Thematik nicht nur in Bezug auf meine Rolle im Forschungsfeld für relevant halte, sondern dass sich dieser Aspekt durch die gesamte Arbeit zieht. Ich werde daher sowohl auf meine Erfahrungen mit den von Muckel und Breuer genannten Strategien bei der Interaktion im Forschungsfeld eingehen, als auch darauf, wie ich in Anlehnung daran versucht habe, dem Anspruch der Selbstreflexion mit Blick auf die gesamte Arbeit gerecht zu werden. Abschließend werde ich kurz darstellen, wie ich vorgehen würde, um diese Strategien auf Basis meiner Erfahrungen bei der Umsetzung einer intensiven Feldforschung einzusetzen.

1.4.1.Das Forschungstagebuch

Das Forschungstagebuch sollte die Forscher_in den gesamten Forschungsprozess über begleiten und als Werkzeug dienen, aufmerksam für alle Gedanken, Zweifel, Fragen und Beobachtungen zu sein, die mit der Forschung in Zusammenhang stehen. Im Idealfall ist das Forschungstagebuch immer griffbereit, so dass systematisch alles, was der Forscher_in durch den Kopf geht und relevant erscheint, registriert, in Worte gefasst und sofort notiert werden kann. In einem Forschungstagebuch kann und soll Raum für alles sein:

von theoretischen Ideen, Lesefrüchten, Feldbeobachtungen, Tageserlebnissen mit potentiell themenbezug, von ausgelösten Erinnerungen aus der eigenen Lebensgeschichte, Sympathie- und Antipathie-Reaktionen auf Personen im Untersuchungsfeld, bis hin zu nächtlichen Träumen, die etwas mit dem Thema zu tun haben könnten (Breuer 2010: 129).

Es handelt sich um einen persönlichen Aufzeichnungsort, welcher der Forscher_in die Möglichkeit

gibt, auch noch unausgereifte, fragmentartige Gedanken zu formulieren und niederzuschreiben. Zudem bietet es auch die Möglichkeit, sich mit der Forschung in Verbindung stehende negative Gefühle in einem geschützten, unzensierten Raum „von der Seele zu schreiben“ (Muckel 1996: 74). So hat das Forschungstagebuch einerseits eine entlastende Funktion und hilft gegen das Vergessen, andererseits zeichnet es aber auch den Forschungsprozess nach und kann so in einem zweiten Schritt zur Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses herangezogen werden. Es ist somit gleichzeitig ein Ort der Diskussion und der Supervision. Breuer erachtet diesbezüglich die folgenden vier Aspekte, die Inhalte des Forschungstagebuches sein können, als besonders relevant: Die Aufzeichnung der eigenen Präkonzepte und die damit verbundene Reflexion der eigenen Vorannahmen und Beziehungen zum Forschungsfeld, persönliche Erlebnisse und Berührungspunkte, problem- und theoriebezogene Memos sowie Elemente der Selbstreflexion und Dezentrierung (Breuer 2010: 130ff).

In meinem Forschungstagebuch finde ich rückblickend alle der vier von Breuer genannten Aspekte wieder, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Mich hat das Forschungstagebuch in erster Linie im Denk- und Schreibprozess begleitet, in geringeren Maße ebenso im Forschungsfeld. Ich habe bereits früh im Prozess der Entstehung dieser Arbeit damit begonnen, erste Gedanken und Ideen zu notieren, wenn auch leider nicht systematisch und gesammelt in Form eines Buches oder Notizblockes. Dennoch haben mir diese Aufzeichnungen beim Erstellen eines ersten Konzeptes sehr geholfen und mich im Weiteren motiviert, die Arbeit am Forschungstagebuch ernst zu nehmen, so dass es inzwischen zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist. Ich habe das Tagebuch einerseits dazu genutzt, konkrete Beobachtungen im Feld zu notieren oder Reflexionen zu schreiben, andererseits aber auch sehr stark dazu, meinen Schreib- und Arbeitsprozess zu strukturieren. So finden sich neben teilweise sehr persönlichen Notizen und Beobachtungen Versuche der Erarbeitung einer Struktur in Form von Mindmaps oder auch Zeit- und Arbeitspläne, ‚To-Do-Listen‘ und ähnliches. Abseits der inhaltlichen Auseinandersetzung hat mir das Forschungstagebuch auch dabei geholfen, meine eigene Arbeitsweise zu beobachten und herauszufinden, was mir Schwierigkeiten bereitet und welche Lösungen sich als effektiv erwiesen haben. Rückblickend zeichnet das Forschungstagebuch tatsächlich deutlich den Arbeitsprozess und die eigene Entwicklung nach. Daher habe ich während des Schreibens an dieser Arbeit, wenn ich das Gefühl hatte, an einer Stelle nicht weiterzukommen, zunächst mein Forschungstagebuch zur Hand genommen. So konnte ich mir stets in Erinnerung rufen, aus welchen Gründen ich eine Entscheidung getroffen habe und diese gegebenenfalls überdenken.

1.4.2.Austausch, Gespräche und gemeinsame Reflexionen

Neben dem Forschungstagebuch heben Muckel und Breuer besonders Gespräche mit anderen Forscher_innen als Mittel der Dezentrierung und Selbstreflexion hervor. Hierzu zählen sowohl der Austausch im universitären Rahmen, als auch freiwillig gewählte und organisierte Zusammenschlüsse, die teilweise kontinuierlich, teilweise nur für einen begrenzten Zeitabschnitt bestehen. Es ist dabei nicht zwingend notwendig, dass die Forscher_innen, die zusammenkommen, inhaltlich an ähnlichen Thematiken arbeiten. Nach Breuer sollten sie den gleichen Forschungsstil verwenden, um sich gegenseitig bei Schwierigkeiten wie beispielsweise der Interpretation von Daten zu unterstützen (Breuer 2010: 134f). Muckel sieht im Austausch zwischen Forscher_innen ein zweifaches Potential zur Dezentrierung der eigenen Perspektive. Einerseits argumentiert sie, dass es durch die Kontrastierung mit und Abgrenzung von den Standpunkten der anderen erleichtert werde, den eigenen Standort klarer zu formulieren und differenzierter wahrnehmen zu können. Andererseits werde die eigene Sicht aber auch durch die alternativen und kontrastierenden Zugänge und Gedanken der anderen verfeinert und erweitert, was ein tieferes Verstehen ermögliche (Muckel 1996: 75). Ähnlich wie das Forschungstagebuch stellt der Austausch mit einer Gruppe einen geschützten Raum dar, indem noch nicht vollständig ausgereifte oder kontroverse Gedanken geäußert und diskutiert werden können. So werden auch „vermeintliche Umwege, Irrwege und Sackgassen zunächst gestattet [...] [und] das auf den ersten Blick Abwegige, Chaotische, Irritierende“ (Muckel 1996: 75) ernst genommen und versuchsweise zugelassen.

Ich habe auf verschiedenen Wegen und zu verschiedenen Zeitpunkten vom Austausch mit anderen Forscher_innen profitiert, jedoch nicht immer Gewinn aus dem Austausch gezogen. Rückblickend komme ich zu dem Schluss, dass der Grund dafür im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen des Austausches zu sehen ist. In den meisten Fällen, in denen ein Austausch selbst organisiert und freiwillig zu Stande gekommen ist, habe ich ihn als positiv und inspirierend empfunden. Dazu gehörten zum Beispiel der regelmäßige Austausch mit Freund_innen, die mit ähnlichen Methoden oder Inhalten arbeiten. Der ‚erzwungenen‘ Austausch im universitären Rahmen, beispielsweise im Zusammenhang mit Diplomand_innenseminaren erschien mir dagegen für alle Beteiligten wenig bereichernd. Hier kann es relativ leicht dazu kommen, dass die Teilnehmer_innen einen, wie Breuer es bezeichnet, „glattpolierten“ Bericht über den eigenen Forschungsstand abliefern, insbesondere wenn es sich um eine Lehrveranstaltung handelt, die benotet wird. Grundsätzlich denke ich, dass, wie auch Muckel beschreibt, die Atmosphäre, die Art der Interaktion und der Diskussionsstil in einer Gruppe entscheidend dafür sind, ob ein Austausch bereichernd ist oder nicht. Mir persönlich ist es am leichtesten gefallen, mit Personen, die mir nahe

stehen und denen ich vertraue, über meine Arbeit zu sprechen und Probleme, Schwierigkeiten und Unsicherheiten direkt zu thematisieren. An diesem Punkt bin ich auf beide von Muckel beschriebenen Ebenen der Dezentrierung aufmerksam geworden. Dadurch, dass ich mein Forschungsinteresse im Austausch mit anderen immer wieder erklären, formulieren und argumentieren musste, sind meine Gedanken mit der Zeit klarer und dichter geworden und ich habe zunehmend Vertrauen in die Umsetzbarkeit gewonnen. Gleichzeitig haben mir die Perspektiven anderer häufig als Inspiration gedient, neue Wege eröffnet oder aufgezeigt, an welchen Stellen ich noch nicht weit genug gedacht habe.

Grundsätzlich würde ich nach meiner eigenen Erfahrung anders als Breuer und Muckel nicht davon ausgehen, dass es Voraussetzung für einen positiven Austausch ist, dass alle Beteiligten mit dem gleichen Forschungsstil arbeiten oder vorhaben, dies zu tun. Ich habe bei dem Versuch, den Ansatz der Selbstreflexion auf den gesamten Arbeitsprozess der Diplomarbeit auszuweiten, jeweils bestimmte Teilbereiche der Arbeit (inhaltliches, methodisches oder auch formales) regelmäßig oder bei Bedarf mit bestimmten Personen besprochen, die sich in diesem Bereich entsprechend auskennen. Auch ein kurzfristiger Austausch in Form von Gesprächen und Inputs auf Konferenzen oder bei Vorträgen hat mich in einigen Fällen auf neue Ideen und Sichtweisen gebracht, mir bei einem Problem weitergeholfen oder mich auf weitere Literatur aufmerksam gemacht. Teilweise waren meine Gesprächspartner_innen dabei Personen, die in ganz anderen (akademischen) Kontexten stehen. Gerade in diesen Fällen stellt ein Austausch immer wieder eine Herausforderung dar, das eigene Vorhaben in möglichst verständliche Worte zu fassen, was nicht immer einfach, aber ausgesprochen hilfreich für das eigene Verständnis sein kann. Gute Erfahrungen habe ich in diesem Zusammenhang auch mit dem Angebot des Diplomand_innen-Coachings für Frauen der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (ÖH) und dabei insbesondere bei der Arbeit in Kleingruppen gemacht. Dabei stand allerdings weniger ein methodischer oder inhaltlicher Austausch im Vordergrund, als eine Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess, mit Fragen des Zeitmanagements und der eigenen Arbeitsweise. Unabhängig von den Gruppentreffen wurden wir dazu angeregt, uns selbst je nach den eigenen Bedürfnissen in Peer-Gruppen zusammenzufinden. Ein Teil der Zusammenarbeit in meiner Peer-Gruppe bestand darin, gegenseitig die bereits fertig geschriebenen Teile unserer Arbeiten zu lesen, zu kommentieren und gemeinsam zu diskutieren. Neben inhaltlichen Auseinandersetzungen hat mich dies auch im Bezug auf meinen eigenen Schreibstil, meine Wortwahl und Formulierungen sensibilisiert und dazu angehalten, mich beim Schreiben mehr an potenzielle Leser_innen zu richten.

Eine andere Erfahrung im Bezug auf den Austausch über bereits geschriebener Texte habe ich im

Bezug auf das Kapitel zur Vorstellung des Deutschkursprojektes in dieser Arbeit gemacht (siehe dazu Kapitel II/5.1.). Ich habe diesen Teil an die anderen Lehrer_innen weitergeleitet und sie um ihre Kommentare zu dieser Darstellung gebeten, wodurch sich ebenfalls ein Austausch und eine Kontrastierung mit den Perspektiven der anderen ergeben hat. Im Anschluss habe ich den überarbeiteten Teil an eine Kontaktperson der Dessi weitergeleitet und auf Basis des Feedbacks der Dessi ein weiteres Mal überarbeitet. Dieses Verfahren könnte als eine Art „Peer Review“ bezeichnet werden. Meine Motivation dazu war, nicht mit einer Selbstdarstellung des Projektes einzig aus meiner Perspektive zu arbeiten, sondern Raum für das Einfließen weiterer Sichtweisen und Standpunkte zu öffnen. Dieses Vorgehen steht im Zusammenhang mit meinem Vorsatz, meine eigene Machtposition im Projekt bewusst zu bedenken und Wege zu finden, dies im Sinne einer Dezentrierung auszugleichen.

1.4.3. Reflexionen von Forschungsinteraktionen

Als eine dritte Strategie der Selbstreflexion nennt Breuer das Schreiben von Reflexionen von Forschungsinteraktionen. Unter Forschungsinteraktionen versteht Breuer dabei unter anderem den Einstieg ins Feld, die Kontaktaufnahme mit den Untersuchungspartner_innen, die Interaktion mit den Feldmitgliedern und den Wandel der Feldbeziehungen im Laufe der Zeit (Breuer 2010: 131ff). In gewisser Weise könnte dies unter den Punkt des Forschungstagebuchs gefasst werden, da dieses als Ort der Reflexion dient. Gleichzeitig können Reflexionen aber auch in Form von Gesprächen stattfinden, wenn zum Beispiel in einem Team gearbeitet wird. Ich greife das Schreiben von Reflexionen an dieser Stelle als eigenen Punkt auf, weil sich diese Strategie für mich als besonders nützlich erwiesen hat. Dabei ging es mir vor allem um die Frage, wie ich mit meiner schon lange vor dem ersten Gedanken an meine Diplomarbeit bestehenden Involviertheit in das Deutschkursprojekt umgehen soll. Im Gespräch mit einem Kollegen schlug mir dieser vor, mir zunächst die Zeit zu nehmen, eine Reflexion über meine bisherige Erfahrungen mit dem Deutschkursprojekt und meiner Rolle darin zu schreiben, bevor ich mich bewusst auf der Suche nach Daten in meiner Rolle als ‚Forscherin‘ ins Feld begeben. Ich habe daraufhin zwei lange Reflexionen verfasst, eine zur Entwicklung des Projektes und eine weitere zu meinen Erfahrungen als Lehrerin. Beide könnten im Folgenden im Forschungsprozess als zu interpretierendes Material dienen, in erster Linie ging es mir aber darum, mich bewusst mit meiner eigenen Position im Forschungsfeld auseinanderzusetzen. Des Weiteren habe ich begonnen, im Anschluss an den Deutschkurs, in dem ich selbst unterrichtete, Reflexionen zu schreiben und alle Beobachtungen und

Gedanken, die mir rückblickend interessant oder auffällig erschienen, festzuhalten.

Zusammenfassend würde ich auf Basis der hier dargestellten Vorschläge und Erfahrungen zur Durchführung der von mir geplanten Forschung folgendermaßen vorgehen:

1. Das Forschungstagebuch würde ich weiterhin führen und als Ort für alle mit der Forschung im Zusammenhang stehenden Beobachtungen und Überlegungen verwenden. Dabei lassen sich sicher einige der bereits enthaltenen Notizen im Weiteren auch im Sinne von Datenmaterial für eine Interpretation verwenden.
2. Den Austausch mit anderen, seien es Forscher_innen, Freund_innen oder Arbeitskolleg_innen, habe ich im bisherigen Arbeitsprozess als extrem wichtig empfunden und würde ihn in allen genannten Formen, sowohl regelmäßig und organisiert als auch spontan, weiterführen. Zusätzlich würde ich es für sinnvoll halten, mich regelmäßig mit einer Gruppe von Personen, die ebenfalls mit der Grounded Theory arbeiten, auszutauschen, um Schwierigkeiten konkret im Bezug auf die Feldforschung und die Methodiken besprechen zu können. Interessant wäre es in diesem Rahmen unter anderem, Daten gemeinsam in der Gruppe zu analysieren und verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu diskutieren. Auch die Diskussion verfasster Texte über die Feldforschung ist mir ein Anliegen, wobei es in diesem Kontext mit Sicherheit hilfreich wäre, diese mit anderen am Projekt beteiligten und soweit möglich auch mit den Teilnehmer_innen selbst zu besprechen.
1. Als weitere Form, mich bewusst mit meiner eigenen Perspektive im Forschungsfeld auseinander zusetzen, halte ich auch das Verfassen von weiteren Reflexionen für sehr hilfreich. Um dies noch stärker einzubeziehen, könnte ich mir zum Beispiel vorstellen, eine weitere Person zu bitten, sich gemeinsam mit mir einen der Kurse anzusehen und im Anschluss daran unserer Beobachtungen und Wahrnehmungen zu vergleichen.

1.5.Methodische Herangehensweise(n) und Auswahl des empirischen Materials

Neben den genannten Überlegungen zur Umsetzung einer selbstreflexiven Forschung stellt sich bei der Erarbeitung eines Forschungsdesigns die Frage, welche methodischen Herangehensweisen zur Datenerhebung verwendet und wie das empirische Material ausgewählt werden soll. Wie bereits dargestellt lassen sich bei Forschungen mit der Grounded Theory im Vorfeld keine genauen Angaben darüber machen, welche Daten im Laufe der Forschung erhoben und welche

methodischen Herangehensweisen sich als sinnvoll erweisen werden. Dies ergibt sich im Forschungsverlauf durch den Prozess des theoretischen Samplings.

Bezüglich der Auswahl des empirischen Materials lässt sich daher zunächst nur eingrenzen, dass es es sich um Daten handeln wird, die im unmittelbaren Kontext des Projektes erhoben werden, beziehungsweise in diesem entstanden sind. Grundsätzlich gibt es eine Reihe von methodischen Herangehensweisen, die ich zur Erhebung von Daten im Sinne meines Forschungsinteresses und -feldes für sinnvoll halte und teilweise exemplarisch umgesetzt habe.

Dazu gehört an erster Stelle die **teilnehmende Beobachtung**. Da vor allem Interaktionen zwischen Teilnehmer_innen und Lehrer_innen im Zentrum meiner Aufmerksamkeit stehen, gehe ich davon aus, dass sich aus der Beobachtung von Unterrichtssituationen, dem Verhalten der Teilnehmer_innen und den Gesprächssituationen Erkenntnisse ziehen lassen werden. Meine ersten Erfahrung haben gezeigt, dass mir das Beobachten während des Unterrichtens in meinen Kursen nur sehr bedingt gelingt, da ich in erster Linie auf meine Rolle als Lehrer_in konzentriert und weniger als Forscher_in präsent bin. Ich habe deshalb probeweise teilnehmende Beobachtungen in zwei Kursen von Kolleg_innen durchgeführt und gute Erfahrungen damit gemacht, auch wenn meine Anwesenheit die Teilnehmer_innen zunächst irritiert hat. In beiden Fällen handelte es sich um Kurse für Fortgeschrittene, weshalb es möglich war, mit den Teilnehmer_innen über mein Forschungsvorhaben zu sprechen und sie zu fragen, ob sie damit einverstanden sind, dass ich während des Kurses beobachte und Notizen mache. Bei den Anfänger_innen würde sich dies wahrscheinlich schwieriger gestalten, ich würde es jedoch dennoch versuchen, da ich es den Teilnehmer_innen gegenüber nicht für fair halte, sie darüber im Unwissenden zu lassen. Zu überlegen ist in diesem Zusammenhang auch, inwiefern es sich um eine aktive oder passive Beobachtung halten sollte, wobei ich annehme, dass sich dies aus der jeweiligen Situation sowie des Umganges der Teilnehmer_inne und der Lehrer_in mit meiner Anwesenheit ergeben wird (vgl. Lüders 2012).

Im Bezug auf meine eigenen Kurse habe ich das anschließende Schreiben von Reflexionen als hilfreich empfunden, einerseits im Sinne der Selbstreflexion, andererseits aber auch, um mir das Unterrichtsgeschehen noch einmal durch den Kopf gehen zu lassen und Beobachtungen zu notieren. Überlegungen, die Kurse zu filmen oder aufzunehmen und im Anschluss daran zu analysieren, halte ich für nicht umsetzbar, da ich annehme, dass dies die Teilnehmer_innen weitaus mehr irritieren würde als meine Anwesenheit allein. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den Teilnehmer_innen teilweise um Personen handelt, deren Aufenthalt in Österreich nicht gesichert oder nicht ‚legal‘ ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Kurse geschützte Räume sind und die Teilnehmer_innen sich in diesen sicher fühlen können. Der Einsatz eines Aufnahmegerätes oder einer Kamera wäre

dem meiner Einschätzung nach nicht zuträglich, insbesondere wenn es die Sprachkenntnisse nicht zulassen, den Teilnehmer_innen erklären zu können, was der Grund dafür ist.

Ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung halte ich es für notwendig, mit **Interviews** zu arbeiten, um dem Grundsatz der Multiperspektivität gerecht zu werden und auch andere Standpunkte als meinen eigenen in die Forschung einfließen zu lassen. Dazu erscheinen mir vor allem Interviews mit den Teilnehmer_innen sinnvoll, um diesen selbst eine Stimme zu geben und nicht nur *über* sie zu forschen und zu schreiben. Daneben könnten aber, um dem Ansatz der Multiperspektivität gerecht zu werden, auch Interviews mit den anderen Lehrer_innen von Interesse sein. Auch Gruppendiskussionen könnten in diesem Zusammenhang eine weitere Möglichkeit bieten, mehr über die Perspektiven und Wahrnehmungen der Teilnehmer_innen und Lehrer_innen zu erfahren (vgl. z.B. Bohnsack 2012).

Je nach Verlauf der Forschung könnte es sich als sinnvoll erweisen, narrative Interviews mit Teilnehmer_innen und Lehrer_innen zu führen, um ihren Gedanken und Anliegen Raum zu geben und selbst möglichst wenig vorwegzunehmen. Denkbar wäre es aber ebenso, Leitfadeninterviews zu führen (vgl. z.B. Hopf 2012). Dazu wird im Vorfeld ein strukturierter Leitfaden mit Fragen ausgearbeitet, die als Impulse eingesetzt werden können, um über bestimmte Themen mehr zu erfahren. Dieser könnte folgendermaßen gestaltet sein:

<i>Interviews mit Lehrer_innen</i>	<i>Interviews mit Teilnehmer_innen</i>
• <i>Was ist deine Motivation, im Projekt mitzuarbeiten?</i> • <i>Wie würdest du deinen Unterricht beschreiben?</i> • <i>Wie würdest du die Atmosphäre in den Kursen beurteilen?</i> • <i>Wie wird in den Kursen mit (kulturellen, politischen, sozialen, religiösen,...) Differenzen umgegangen?</i> • <i>Wie würdest du deine Rolle als Lehrer_in beschreiben? Was erwarten die Teilnehmer_innen deiner Meinung nach von dir?</i> • <i>Was erwartest du von den</i>	• <i>Was ist deine Motivation, den Kurs zu besuchen? Was erwartest du dir davon?</i> • <i>Wie würdest du die Atmosphäre in den Kursen beurteilen? Fühlst du dich wohl im Kurs? Warum/Warum nicht?</i> • <i>Wie wird in den Kursen mit (kulturellen, politischen, sozialen, religiösen,...) Differenzen umgegangen?</i> • <i>Warum möchtest du Deutsch lernen/dein Deutsch verbessern?</i>

<i>Teilnehmer_innen?</i> • <i>Woran orientierst du dich bei der Vorbereitung/beim Unterrichten?</i>	
---	--

Letztendlich wird sich aber erst im Laufe der Forschung herausstellen, welche Form von Interviews, welche Interviewpartner_innen und im Falle von Leitfadeninterviews welche Fragestellungen zu welchem Zeitpunkt sinnvoll sind. In diesem Zusammenhang wäre es beispielsweise auch denkbar, die ersten sich aus der teilnehmenden Beobachtung abzeichnenden Konzepte in einem Interview mit den anderen Lehrer_innen zu diskutieren und zu erfahren, ob ihre Wahrnehmungen ähnlich sind. Wenn die Sprachkenntnisse dies zulassen, wäre dies selbstverständlich auch mit den Teilnehmer_innen umsetzbar.

Eine weitere Möglichkeit im Sinne des Grundsatzes „All is data“ der Grounded Theory, besteht darin, die bereits im Kontext des Forschungsfeldes entstandenen **Dokumente** zu sammeln und in die Analyse miteinzubeziehen. Diese stehen, soweit ich es einschätzen kann, allerdings weniger in Zusammenhang mit Interaktionen und Austausch während der Unterrichtssituationen, sondern geben eher Auskunft über Organisation des Projektes und die Themen, die diesbezüglich für die Lehrer_innen relevant sind. Dazu gehören unter anderem Protokolle der Plena, die Flyer, der Austausch per Email oder aber die Dokumentation der in den Kursen bearbeiteten Inhalte und Themen. Ebenso zähle ich meine persönlichen Reflexionen dazu, die bereits zu einem großen Teil als Basis für die zu Beginn dieser Arbeit dargestellte eigene Positionierung gedient haben.

1.6. Zeitliche, personelle und materielle Ressourcen

Ebenso wie bei der Auswahl des empirischen Materials und der methodischen Herangehensweise lassen sich auch zu den zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen im Vorfeld der Forschung kaum konkrete Aussagen machen. Im Bezug auf die zeitlichen Ressourcen möchte ich an dieser Stelle erneut auf den Prozess des theoretischen Samplings und die theoretische Sättigung verweisen, die im Idealfall erreicht werden sollte. Letztendlich wird es bei der konkreten Umsetzung in der Praxis immer Bedingungen geben, die den Rahmen der Forschung entsprechend einschränken. Ähnlich verhält es sich mit den personellen und materiellen Ressourcen, deren Ausmaß sich erst je nach Verlauf des Forschungsprozesses, den Rahmenbedingungen und den

persönlichen Umständen einschätzen lassen.

1.7.Gütekriterien qualitativer Forschung

Ines Steinke thematisiert in ihrem Beitrag im schon erwähnten, von Flick, Kardorff und Steinke herausgegebenen Sammelband die Frage der Gütekriterien für qualitative Forschung (Steinke 2012). Sie geht einleitend darauf ein, dass es in diesem Zusammenhang grundsätzlich drei von einander zu unterscheidende, kontroverse Positionen gibt: Das Heranziehen quantitativer Kriterien zur Bewertung qualitativer Forschung, die Formulierung eigener Kriterien und die postmoderne Ablehnung von Kriterien an sich (Steinke 2012: 319ff). Steinke selbst nimmt dem gegenüber die auch von mir vertretene, Position ein, dass eine Formulierung von Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung ebenso notwendig wie sinnvoll ist. Sie argumentiert, dass sowohl eine Bewertung nach quantitativen Kriterien, als auch die völlige Ablehnung von Kriterien problematisch seien. Stattdessen spricht sie sich für die Entwicklung eines speziellen Systems von Kriterien für qualitative Forschung aus, welche „deren eigenem Profil, das heißt ihren Kennzeichen, Zielen, wissenschaftstheoretischen und methodologischen Ausgangspunkten Rechnung tragen“ (ebd.: 322). Dabei betont sie, dass qualitative Forschung sich insbesondere durch ihren „gegenstands-, situations- und mileuabhängigen Charakter [...], die Vielzahl unterschiedlicher qualitativer Forschungsprogramme und die stark eingeschränkte Standardisierbarkeit der methodischen Vorgangsweise“ (ebd.:323) auszeichne. Ein dafür geeigneter Kriterienkatalog dürfe daher keinen universellen Anspruch auf Verbindlichkeit aufweisen, sondern müsse aus zentralen, breit angelegten Kernkriterien bestehen, die der Forscher_in zur Orientierung dienen sollen. Diese sollten je nach untersuchungsspezifischem Kontext der jeweiligen Fragestellung, des Gegenstandes und der verwendeten Methoden konkretisiert, modifiziert und falls notwendig auch ergänzt werden (ebd.: 323f)

Der von Steinke unter diesen Voraussetzungen ausgearbeitete Katalog umfasst die folgenden sieben Kernkriterien:

1. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit
2. Die Indikatoren des Forschungsprozesses
3. Die empirische Verankerung
4. Die Limitation
5. Die Kohärenz

6. Die Relevanz

7. Die reflektierte Subjektivität (ebd.: 323ff).

In welchem Ausmaß jedes einzelne dieser sieben Kernkriterien für mein Forschungsvorhaben von Relevanz sein wird, lässt sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar abschätzen. Ich denke, dass sowohl dem Kriterium der reflektierten Subjektivität als auch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei der Erstellung des Forschungsdesigns und ebenso bei der Verfassung des ersten Teils dieser Arbeit bereits in hohem Maße Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Dazu zählen beispielsweise die Überlegungen, wie Selbstreflexivität, Dezentrierung und Multiperspektivität in den Forschungsprozess integriert werden können, oder auch die bewusste Transparentmachung meines persönlichen Standpunktes, meiner Perspektive auf das Forschungsfeld und meiner persönlichen und politischen Involviertheit. Des Weiteren habe ich mich im Bezug auf das Kriterium der Indikatoren des Forschungsprozesses bemüht, darzustellen, warum die Wahl der von mir vorgeschlagenen methodischen Herangehensweisen meiner Meinung nach gegenstandsangemessen und sinnvoll ist.

Dem Kriterium der empirischen Verankerung wird in gewisser Weise bereits durch die Entscheidung, mit der Grounded Theory zu arbeiten, eine hohe Aufmerksamkeit gewidmet, da deren Basis das „Grounding“, die Verankerung der Theorien an Daten, darstellt. Auch das Kriterium der Relevanz wurde im ersten Teil dieser Arbeit thematisiert, da sich die Relevanz der geplanten Forschung aus dem dargestellten Kontext der österreichischen ‚Integrationsdebatte‘ und Migrationspolitik ergibt. Wie von Steinke vorgeschlagen dienen mir die genannten Kernkriterien somit als Orientierung und werden auf diese Weise auch im weiteren Forschungsverlauf Einfluss haben. Inwiefern im Folgenden auch die Kriterien der Limitation und Kohärenz einbezogen und ob Adaptionen oder Ergänzungen vorgenommen werden, wird sich zeigen.

Nachdem ich in diesem Kapitel ein Forschungsdesign erstellt und dessen Entwicklung nachgezeichnet habe, werde ich im folgendem Kapitel in einem letzten Schritt verdeutlichen, wie eine Umsetzung in der Praxis aussehen könnte. Zu diesem Zweck habe ich aus den von mir in den letzten Monaten während der Entwicklung des Forschungsdesigns gesammelten Daten ein Fallbeispiel ausgewählt, welches mir für eine exemplarische Analyse geeignet erscheint. Ich werde dieses Fallbeispiel zunächst kurz vorstellen und im Folgenden aufzeigen, wie sich dies im Rahmen des von mir erstellten Forschungsdesigns analysieren und deuten lässt.

2.Einzelfallbeispiel

2.1.Vorstellung des Fallbeispiels

Es handelt sich bei dem im Folgenden diskutiertem Fallbeispiel um eine Passage aus meinen Notizen und Beobachtungen aus einem Anfänger_innenkurs am 13. Februar 2013, in dem ich gemeinsam mit meiner Kollegin R. unterrichtet habe. Anwesend waren insgesamt neun Teilnehmer_innen mit teilweise sehr unterschiedlichen Deutschkenntnissen, einige besuchen auch den Fortgeschrittenenkurs und verstehen und sprechen sehr gut Deutsch, es waren aber auch Teilnehmer_innen mit wenigen bis gar keinen Vorkenntnissen anwesend. Da wir nicht alle Teilnehmer_innen kannten, haben wir den Kurs mit einer Vorstellungsrunde begonnen. Um den Unterschied zwischen der Bezeichnung von Sprache, Herkunftsland und Nationalität zu verdeutlichen, haben wir die von den Teilnehmer_innen genannten Begriffe an der Tafel in einer Tabelle notiert. Ich habe mir im Anschluss an den Kurs zu einigen Beobachtungen und Überlegungen, die mir im Zusammenhang mit dieser Übung aufgefallen sind, Notizen gemacht. Es folgt ein Ausschnitt²⁸ aus meinen Notizen, den ich im Anschluss exemplarisch analysieren werde.

Zur Erklärung der Abkürzungen: S. ist meine Kollegin; B., M., D. und T. sind Teilnehmer_innen.

Insgesamt sehr harmonische Gruppe, war nett, haben gut zusammengearbeitet. Ein bisschen schwierig ist es mit B., einem Rumänen, der aber aus Italien kommt...er versteht nur ganz wenig Deutsch, scheint irgendwie sehr begriffsstutzig, wiederholt immer wieder irgendwelche deutschen Worte in der Mitte von sehr viel Rumänisch und will irgendwas wissen, aber ich versteh nicht was und S. war schon ganz genervt von ihm. Ich nicht, weil ich mir denke, dass es ja gut ist, wenn er verstehen will, finds trotzdem nicht einfach mit ihm, auch weil er so hartnäckig immer Rumänisch mit mir spricht, obwohl er ja auch weiß, dass ich das nicht verstehe[...]. [Meine Beobachtungen beziehen] sich eigentlich in erster Linie auf die Situation mit B.: S. wie gesagt ungeduldig, was ich eigentlich nicht gut finde, weil es doch auch möglich sein muss, dass ein Teilnehmer_in mal etwas unbequem ist oder die Dinge mal nicht so leicht sind. Die anderen Teilnehmer_innen sind auch ein bisschen ungeduldig oder lachen über seine Begriffsstutzigkeit, versuchen aber auch zu helfen, vor allem M., die auch etwas Rumänisch spricht, und D., und so geht's dann irgendwie. Ich weiß auch nicht, was tun in solchen Fällen? So eine Buddie-Sache wär vielleicht ganz cool, also jemanden finden, der oder die Rumänisch spricht und ein bisschen unterstützen könnte...fällt mir aber grad nur L. ein und der ist ja nicht da. Mal schaun wie es im März damit weitergeht...

Das andere bezieht sich auf die Übung, die wir gemacht haben, und zwar ist mir erst während der Stunde aufgefallen, wie problematisch sie ist: Neben Namen, Sprachen und Herkunftsland (was ja auch schon irgendwie schwierig ist) geht's dabei nämlich auch um Nationalitäten bzw. Staatsbürgerschaft und zwar so, als wäre das ein ganz klarer und wichtiger Teil der Identität. Aber als ob ich mich normalerweise jemals als Deutsche vorstellen würde! Also Nation/Nationalität im Deutschbuch, natürlich völlig unhinterfragt, und so haben wir das im Kurs auch einfach übernommen...Gut, da möchte ich mir was anderes überlegen, das gefällt mir gar nicht. Und dann wurde es auch schon schwierig, weil B. gesagt hat, dass er aus Italien kommt, also haben wir als

28 Für die vollständige Reflexion (Ref. 2013) siehe Anhang.

Nationalität Italiener aufgeschrieben und M. hat gesagt, dass das ja gar nicht stimmen würde, er würde Rumänisch sprechen, er wäre Rumäne. Aber das heißt ja nicht, dass es aus Rumänien kommt, meinte ich. Aber er würde doch kein Italienisch sprechen, wie könnte er dann Italiener sein, fragt M..S. wischt Italien und Italiener unter B.s Namen weg und ersetzt es mit Rumänien und Rumäne. Aber es kann ja sein, dass er aus Italien und Rumänien kommt, so wie T. aus Griechenland und Russland, sage ich zu M. Das lässt sie gelten und ich schreibe die entsprechenden Bezeichnungen wieder dazu (Ref. 2013)

2.2. Erste Schritte der Analyse

In einem ersten Schritt des offenen Kodierens nach Strauss und Corbin (vgl. Strauss/Corbin 1996) habe ich diese Textpassage aufmerksam einige Male Wort für Wort und Beobachtung für Beobachtung gelesen, um erste darin enthaltene Ideen, Vorfälle und Ereignisse festzumachen, anhand derer Phänomene beschrieben werden könnten. Darauf aufbauend habe ich versucht, für diese Phänomene Namen zu finden. Daraus sind drei Konzepte entstanden, die ich im Folgenden vorstellen werde.

2.2.1.,Umgang mit Differenzen‘

In der beschriebenen Unterrichtssituation gab es einen Teilnehmer, B., der in der Gruppe aus mehreren Gründen aufgefallen ist. Dazu gehörten seine geringen oder kaum vorhandenen Kenntnisse der deutschen Sprache, seine ‚Begriffsstutzigkeit‘, seine ‚hartnäckigen‘ Versuche, sich auf Rumänisch auszudrücken, sowie die Angabe einer Staatsbürgerschaft, die in den Augen anderer Teilnehmer_innen und meiner Kollegin R. nicht zu stimmen schien. Mit der von mir als „schwierig“ beschriebenen Artikulation dieser Differenz wurde im Kurs meinen Beobachtungen zufolge seitens aller Beteiligten auf verschiedene Art und Weise reagiert: Meine Kolleg_in S. zeigte Anzeichen von Ungeduld und schenkte den Anmerkungen von M. bezüglich der Nationalität von B. mehr Glauben als B.s eigenen Angaben. Die anderen Teilnehmer_innen teilten teilweise S. Ungeduld, lachten über B. oder versuchten, mit Übersetzungen zu helfen eine bessere Kommunikation zu ermöglichen. Ich selbst empfand B.s Verhalten einerseits auch als „unbequem“, *„finds trotzdem nicht einfach mit ihm, auch weil er so hartnäckig immer Rumänisch mit mir spricht, obwohl er ja auch weiß, dass ich das nicht verstehe“* (Ref. 2013) andererseits erschien mir aber auch das Verhalten meiner Kollegin R. als nicht angemessen. Im weiteren Verlauf meiner Reflexion versuchte ich Lösungsansätze zu entwickeln, auf die ich im folgenden im Zusammenhang mit dem zweiten und dritten Konzept

eingehen werde.

2.2.2.,Aushandlung‘

Ein mit den beschriebenen Beobachtungen zum Umgang mit Differenz zusammenhängendes Phänomen habe ich als Aushandlung bezeichnet. Dies bezieht sich auf die Situation, in der über B.s Staatsangehörigkeit diskutiert wird.

Während ich mich bei den zuvor beschriebenen Schwierigkeiten eher passiv verhalten habe und meine Kollegin S. sich in der Diskussion durch das Korrigieren an der Tafel auf M.s Einwand positioniert, bringe ich meine Einwände dagegen ein. Es kommt zu einem Moment, indem eine Aushandlung stattfindet. Diese tangiert im beschriebenen Fall Fragen der Identität und Zugehörigkeit und letztendlich auch das Konstrukt der Nationalität. Es bestehen dazu im Kurs verschiedene Auffassungen: B. gibt eine Selbstbezeichnung an, kann uns aber selbst auf Grund seiner geringen Sprachkenntnisse im Deutschen dazu keine weiteren Erklärungen liefern. M. widerspricht B.s Selbstbezeichnung als „Italiener“, da er Rumänisch, aber kein Italienisch spreche, und ihrer Meinung nach daher kein ‚echter‘ italienischer Staatsbürger sein könne. Indem ich auf eine weitere Teilnehmer_in verweise, T., die sehr gut Deutsch spricht und angegeben hat, aus Griechenland *und* Russland zu kommen, wird deutlich, dass im Rahmen unseres Kurses an dieser Stelle auch zwei Angaben oder mehrere legitim sind. Da T. niemand widersprochen hat, als sie ihre Angaben gemacht hat, wird im Folgenden auch eine doppelte Angabe bei B. von den Teilnehmer_innen akzeptiert. Dieses Überdenken als feststehend angenommener Positionen und Identitäten ist ebenfalls Teil des folgenden Konzepts, der Selbstreflexion.

2.2.3.,Selbstreflexion‘

Im Zusammenhang der während der Übung deutlich werdenden Differenzen wird aus meinen Notizen und auch aus der beschriebenen Situation der Aushandlung deutlich, dass diese zu einem Prozess der Selbstreflexion meinerseits führen. Dieser bezieht sich einerseits auf meine Rolle als Lehrerin und die Frage, ob ich mich richtig verhalten habe und auf welche Weise Teilnehmer_innen wie B. unterstützt werden könnten. Andererseits wird aus den Notizen deutlich, dass ich bereits vor der Auseinandersetzung um B. Zugehörigkeit gemerkt habe, dass die Übung problematisch sein könnte:

Neben Namen, Sprachen und Herkunftsland (was ja auch schon irgendwie schwierig ist) geht's dabei nämlich auch um Nationalitäten bzw. Staatsbürgerschaft und zwar so, als wäre das ein ganz klarer und

wichtiger Teil der Identität. Aber als ob ich mich normalerweise jemals als Deutsche vorstellen würde! Also Nation/Nationalität im Deutschbuch, natürlich völlig unhinterfragt, und so haben wir das im Kurs auch einfach übernommen...(Ref. 2013).

Aus der Erfahrung durch die Diskussion mit den Teilnehmer_innen bestätigt sich dieses Unwohlsein und führt letztendlich zu den in meinen Notizen gefassten Vorsatz, die Thematik beim nächsten mal auf eine andere, reflektiertere Art und Weise zu behandeln.

Des Weiteren wird aus meinen Aufzeichnungen aber auch deutlich, dass die beschriebene Situation zumindest mich selbst zu einer Reflexion über Zugehörigkeit, Nationalität und Staatsbürgerschaft geführt hat. An diesem Beispiel lassen sich das Ausmaß der von Muckel angeführten emotionalen Involviertheit sowie der von Devereux beschriebenen „Gegenübertragungsreaktionen“ (siehe Kapitel III/1.3.2. dieser Arbeit) erkennen. Das aus meinen Aufzeichnungen deutlich herauslesbare Gefühl von Unwohlsein im Bezug auf die Thematik der Nationalität mag daraus resultieren, dass ich mir der Problematik nationaler Zugehörigkeiten im Zusammenhang mit der Konstruktion von Differenz bewusst bin. Es lässt sich an dieser Stelle auch auf persönliche Gründe schließen, die diese Thematik für mich mit einem Gefühl des Unbehagens verbinden. An dieser Stelle könnte es beispielsweise relevant sein, dass ich selbst in Deutschland aufgewachsen und deutsche Staatsbürgerin bin, da die Diskurse um nationale Identität in Deutschland seit der Zeit des nationalsozialistischen Faschismus eine bestimmte Wendung erfahren haben. Ebenso wäre es denkbar, dass mir die Thematik unangenehm ist, weil ich als in Wien lebende Deutsche immer wieder mit Vorurteilen gegen deutsche Studierende konfrontiert bin. In jedem Fall zeigt dieses Beispiel auf, wie rasch im Zusammenhang mit einem selbstreflexiven Ansatz die Grenzen zwischen Forscher_in und Privatperson verschwimmen und sich somit die Frage stellt, wie weit dies zugelassen und in den Forschungsprozess einbezogen werden sollte.

2.4. Anmerkungen zur Analyse

Das Herausarbeiten der drei von mir vorgestellten Konzepte, Umgang mit Differenzen, Aushandlung und Selbstreflexion lässt sich dabei als exemplarisch dafür verstehen, in welche Richtung die weitere Analyse und Interpretation von Daten aus meinem Forschungsfeld gehen könnte. Es lässt sich aus diesen ersten Überlegungen noch nichts ableiten oder verallgemeinern, es geht mir lediglich darum, an Hand eines Beispiel aufzuzeigen, wie das Forschungsdesign in der Praxis umgesetzt werden könnte. In weiteren Schritten würde ich nun mit weiteren Daten, Notizen aus der teilnehmenden Beobachtung anderer Kurse und eigenen Reflexionen arbeiten, weitere

Konzepte herausfinden und diese miteinander vergleichen, kontrastieren und nach Kategorien suchen. Mit Bezug auf das Ziel, das sich diese Arbeit gesetzt hat, erscheint mir das gewählte Beispiel insofern relevant, als das nachvollziehbar wird, inwiefern ausgehend von der im Forschungsdesign entwickelten Vorgehensweise Reflexionsprozesse angeregt werden können. Dies wird im Bezug auf die beschriebene Situation in erster Linie mit Blick auf die Rolle der Lehrer_innen deutlich. Das Beispiel zeigt einerseits, wie problematisch die unreflektierte Auswahl von Unterrichtsmaterialien in diesem Zusammenhang sein kann. Andererseits wird aber auch deutlich, welches Potential derartige Unterrichtssituationen enthalten, in dem sich gerade durch Auseinandersetzungen Möglichkeiten zur Neuverhandlung eröffnen. Ausgehend von einer vertiefenden und langfristigen Beobachtung und Interpretation dieser Art von Interaktion wäre es meines Erachtens nach möglich, Lehrende für dieses Potential zu sensibilisieren. Durch die weitere Forschung und Dokumentation würde ein umfassenderes und vielschichtigeres Bild davon entstehen, wie das Erlernen von Sprache und Prozesse der ‚Integration‘ zusammen gedacht werden können. Durch das Einbringen dieser Perspektive(n) könnte das in der ‚Integrationsdebatte‘ dominante Verständnis kontrastiert werden. Des Weiteren wäre es denkbar, auf diesen Beobachtungen aufbauend daran zu arbeiten, ein Verständnis von Sprachunterricht zu entwickeln, welches für derartige Prozesse der Aushandlung sensibilisiert ist und diesen bewusst Raum gibt.

Die in Teil II dieser Arbeit dargestellten Überlegungen zum Kontext des Projektes und Bhabhas Theorien beeinflussen dabei deutlich die in diesem Beispiel dargestellten Interpretationsversuche. Dies zeigt sich sowohl im Bezug auf meine Blickrichtung und Lesart als auch bei der Benennung der Konzepte: Differenzen und deren Aushandlung stehen in direktem Zusammenhang mit dem im vorangestellten Teil dieser Arbeit diskutierten Konzept des ‚Dritten Raumes‘. Es sind Begrifflichkeiten, die zuvor bereits wiederholt verwendet wurden und denen im Kontext dieser Arbeit eine hohe Bedeutung zukommt.

Diese ersten persönlichen Forschungserfahrungen decken sich somit mit den Hinweisen von Breuer und Muckel zur Relevanz der Auseinandersetzung mit Subjektivität und Selbstreflexivität im Forschungsprozess (siehe Kapitel III/1.3.2. dieser Arbeit). Ich thematisiere dies an dieser Stelle (erneut) auf Grund der von Breuer und Muckel beschriebenen kritischen Selbstreflexion. Dies steht in Verbindung mit dem bewussten Versuch, der Forderung nach Transparenz nachzukommen, die Erkenntnis der Subjektivität meiner Beobachtungen und Deutungen im Forschungsprozess konstruktiv einzusetzen. Es erscheint mir wichtig, dies im Verlauf der Forschung immer wieder zu reflektieren und daran zu arbeiten, dass dieser theoretischen Rahmen, der meine Perspektive auf das Forschungsfeld mitbestimmt, stets sichtbar bleibt und auf eine produktive Art und Weise in der

Analyse nutzbar gemacht wird. Andernfalls könnte es passieren, dass mir mein Blick auf das Forschungsfeld durch die feste Verankerung in *einer Perspektive* dabei im Wege steht, frei zu denken und Neues zu erkennen, was ich unter allen Umständen vermeiden möchte.

Wie ich im Kapitel zum Feldforschungsansatz (siehe Kapitel III/1.3.3. dieser Arbeit) bereits dargestellt habe, spielt Fachliteratur und das damit verbundenen Vorwissen jedoch nicht nur bei der Reflexion des eigenen Standpunktes eine Rolle, sondern kann im Folgenden im Verlauf der Forschung auch mit den aus den Daten generierten Erkenntnissen zusammengebracht werden. Im einem zukünftigen Forschungsprozess halte ich es daher für sinnvoll, die von mir generierten Konzepte und Kategorien direkt mit Bhabhas Ansätzen zu kontrastieren und die aus derartigen Vergleichen inspirierten Überlegungen in den Prozess der Datenerhebung und -analyse einfließen zu lassen.

Im Bezug auf das in diesem Kapitel diskutierte Einzelfallbeispiel habe ich mich jedoch bewusst entschieden, dies zu unterlassen, da es sich lediglich um einen kurzen Ausschnitt aus einer Reflexion handelt und ich diesen nicht überbewerten möchte. Im Vordergrund stand dabei, ebenso wie bei der Erstellung des Forschungsdesigns, die Einsicht in den Arbeits- und Reflexionsprozess, nicht aber die Präsentation von empirischen Ergebnissen.

Dies bleibt einer zukünftigen Umsetzung des Forschungsdesigns überlassen und ist somit nicht mehr Teil dieser Diplomarbeit, die im folgenden, letzten Teil in Form einer Synthese, einer rückblickenden Reflexion des Arbeits- und Schreibprozesses sowie eines Ausblicks ihren Abschluss findet.

IV CONCLUSIO

1.Synthese

Dieser Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, das Deutschkursprojekt der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung zu kontextualisieren und eine Perspektive zu entwickeln, welche die Deutschkurse als einen Zwischenraum oder ‚Dritten Raum‘ nach Bhabha begreift. Zu diesem Zweck wurde zunächst der Kontext des Projekts, die ‚Integrationsdebatte‘ und die Gesetzgebung der IV-V dargestellt und kritisch beleuchtet. Im Anschluss daran wurde das Projekt selbst vorgestellt und auf drei mögliche Lesarten verwiesen, über die es im beschriebenen Rahmen verortet werden kann. Ausgehend von dieser Zusammenführung und der darin deutlich werdenden Kritik an dem in den IV-V enthaltenen Verständnis von ‚Integration‘ und Sprache wurde im Weiteren ein alternativer Zugang entwickelt. Dieser basiert auf Ansätzen postkolonialer Theorie und insbesondere auf Bhabhas Konzept des ‚Dritten Raumes‘, welches sich auch als Leitgedanke dieser Arbeit verstehen lässt, sowie auf persönlichen Überlegungen und Erfahrungen im Kontext des Projektes. Der ‚Dritte Raum‘ ist nach Bhabha ein Ort des Dazwischen, in dessen Öffnung die Möglichkeit von Neuverhandlungen liegt. Im Kontext der in dieser Arbeit thematisierten ‚Integrationsdebatte‘ liegt der Fokus auf Aushandlungsprozessen um (kulturelle) Differenz, Zugehörigkeit und Sprache, wobei im ‚Dritten Raum‘ das Potential vermutet wird, über diese Neuverhandlungen Handlungsmächtigkeit herzustellen. Um es auf den Punkt zu bringen, setzt diese Arbeit dem beschriebenen, eindimensionalen und verkürzten Verständnis von ‚Integration‘ und Sprache eine Perspektive entgegen, die Deutschkurse als Orte der Neuverhandlung und des Widerstandes betrachtet. In einem weiteren Teil dieser Arbeit wurde ein Forschungsdesign entwickelt, welches aufzeigt, wie diese Perspektive konstruktiv eingesetzt werden kann, um in einem Forschungsfeld wie den Deutschkursen zu arbeiten.

Die Motivation für diese Arbeit lag darin, einen Denkanstoß zu geben und eine Reflexion auszulösen, welches Potential Deutschkursen im Kontext einer problematischen Debatte um Integration, Zugehörigkeit und Sprache zukommt. Ziel war es, in Anlehnung an die in der Einleitung zitierte Passage aus Terkessidis' „Interkultur“, einen Weg aufzuzeigen, wie in die Zukunft geblickt und über Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Situation nachgedacht werden kann.

Im Bezug auf die Verfasserin dieser Arbeit besteht der Eindruck, dass dieses Ziel erreicht worden, was hoffentlich in der folgenden rückblickenden Reflexion des Arbeits- und Schreibprozesses erkennbar wird.

2. Rückblickende Reflexion

Im Zuge dieser rückblickenden Reflexion findet der sich durch diese Arbeit ziehende Prozess der Selbstreflexion seinen Abschluss. Zu diesem Zweck werden die in der Einleitung vorgestellten drei ‚roten Fäden‘ dieser Arbeit, „in die Zukunft blicken/HANDELN“, „Zwischenräume/DAZWISCHEN DENKEN“ und „eine Stimme finden/SCHREIBEN“ noch einmal aufgegriffen.

Das Verfassen dieser Diplomarbeit stellte für mich auf mehreren Ebenen eine Herausforderung dar. Diese bestand vor allem darin, eine Vielzahl von Perspektiven zusammenzuführen und sowohl mit Ansätzen aus verschiedenen Disziplinen zu arbeiten, als auch Eindrücke und Stimmen aus einem ‚außerwissenschaftlichen‘ Praxisfeld gleichberechtigt Raum zu geben. Das Voranstellen einer Reflexion über meine eigene Positionierung zu Beginn dieser Arbeit hat mir dabei geholfen, diese Verschränkungen disziplinärer, aktivistischer und persönlicher Perspektiven bewusst wahrzunehmen und als sich durch diese Arbeit ziehendes Motiv der ‚Zwischenräume‘ immer wieder aufzugreifen. So setzt sich diese Arbeit letztendlich nicht nur inhaltlich mit der Thematik der ‚Dritten Räume‘ und ‚Zwischenräume‘ auseinander, sondern ist für mich selbst zu einem solchen Ort des Dazwischen geworden. Das Betreten von ‚Zwischenräumen‘ und Überqueren von Grenzen bedeutet stets sich außerhalb dessen zu begeben, was vertraut ist. Die Entwicklung der Perspektive auf das Deutschkursprojekt im Zusammenhang mit Bhabhas ‚Dritten Raum‘ im Zuge dieser Arbeit war für mich eine solche Erfahrung. Nicht zuletzt war auch mein Zugang zum Forschungsfeld dieser Arbeit geleitet durch das Bild der ‚Zwischenräume‘, weshalb Teil III dieser Arbeit der Entwicklung eines Forschungsdesigns gewidmet ist. Um den Deutschkursen als Forschungsfeld und ‚Zwischenraum‘ gerecht zu werden, war es notwendig, mich auf einen Denk- und Experimentierprozess einzulassen, der bewusst darauf hinarbeitet, Offenheit und Mehrdeutigkeit zu erhalten, anstatt auf Klärung und eindeutige Antworten abzielen.

Um Neues zu beschreiben, müssen neben Vorgehensweisen jedoch auch passende Worte dafür gefunden werden. Es besteht die Notwendigkeit, im Bezug auf Sprache zu wagen und zu experimentieren. Dies wird unter anderem in der in dieser Arbeit viel thematisierten Frage des Umganges mit der eigenen Involviertheit und der Selbstreflexion deutlich. Insbesondere die Schwierigkeit der Vereinbarung eines selbstreflexiven Ansatzes mit den Ansprüchen an eine wissenschaftliche Abschlussarbeit, wie er im universitären Kontext im Allgemeinen vermittelt wird,

stellte immer wieder einen verunsichernden Faktor in meinem Arbeitsprozess dar. Dies manifestierte sich vor allem in dem Zweifel „Darf ich das überhaupt so schreiben?“ und ist ebenfalls zu einem roten Faden geworden, der sich durch diese Arbeit zieht und den ich in Anlehnung an Trinh T. Minh-ha als den Prozess des „**eine Stimme Findens**“ bezeichnet habe.

Nicht zuletzt musste ich mich in diesem Kontext auch mit meinen eigenen Ansprüchen an meine Arbeit aus aktivistischer Perspektive, als Lehrerin und Koordinatorin des Projektes, auseinandersetzen. Dazu gehörte zu akzeptieren, dass der Prozess, sich den Deutschkursen als ‚Zwischenraum‘ bewusst und reflektiert anzunähern, den Rahmen einer Diplomarbeit bereits ausfüllt. Der Anspruch der **Handlungsorientiertheit** ist zwar Grundlage dieser Annäherung und im Forschungsdesign verankert. Um konkrete Erkenntnisse zu erhalten, die sich wiederum für die Arbeit an dem Projekt und darüber hinaus als nützlich erweisen könnten, müsste aber abgewartet werden, wohin die Umsetzung der Forschung führt. Meine Arbeit ist somit letztendlich nicht in sich geschlossen, sondern stellt einen offenen Prozess dar. Sie nimmt eine theoretische Kontextualisierung vor und entwickelt in Anlehnung an Bhabha einen Analyserahmen und ein Forschungsdesign, welches als Wegweiser betrachtet werden kann, in welche Richtung der weitere Arbeitsprozess gehen könnte. Das angeführte Einzelfallbeispiel hat hoffentlich geholfen, dies zu verdeutlichen.

Im Sinne dieses Verständnisses eines offenen Prozesses findet diese Arbeit in einem abschließenden Ausblick, der möglichen Weiterentwicklungen und somit einem Blick in die Zukunft gewidmet ist, ihr (vorläufiges) Ende.

3.Ausblick

Neben der Perspektive, die für eine zukünftige Auseinandersetzung und intensive Feldforschung in dieser Arbeit dargelegt wurde, gibt es noch eine Vielzahl weiterer Impulse, auf die ich während des Arbeitsprozesses gestoßen bin, die ich aber in den Rahmen dieser Diplomarbeit nicht mehr integrieren konnte. Es wäre für eine weitere Beschäftigung mit der Thematik und auch im Zusammenhang mit der Durchführung der Feldforschung interessant, sich näher mit diesen Ansätzen auseinanderzusetzen und herauszufinden, welches Potential sie im Sinne des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit beziehungsweise meines über diese Diplomarbeit hinausgehenden Interesses beinhalten. Dazu gehören unter anderem die Arbeiten des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire²⁹ und der afroamerikanischen Literaturwissenschaftlerin bell hooks, deren Zugänge zu Bildung mich in meiner politischen Arbeit inspiriert hat. Freire, bekannt geworden vor allem durch sein Werk „Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit“, entwickelte eine neue Perspektive, die das emanzipatorische, befreiende und gesellschaftsverändernde Potential von Bildung aufzeigt. Dabei verband er sein politisches Engagement und seine Erfahrungen aus der Praxis der Bildungsarbeit, wozu unter anderem die Entwicklung von Bildungsprogrammen zur Alphabetisierung der brasilianischen Landbevölkerung gehörte, mit gesellschafts- und kapitalismuskritischen Analysen.

hooks widmet sich dem Thema Bildung ebenso aus akademischer und praktischer Perspektive, da sie selbst im universitären Kontext lehrt. Als Schwarze Feministin thematisiert sie die Rolle von ‚gender‘ und ‚race‘ im Zusammenhang mit dem Zugang zu Bildung im US-amerikanischen Kontext. Insbesondere beschäftigt sie sich aber mit der Frage, wie das befreiende Potential von Bildung zur Überwindung von Differenzen eingesetzt werden kann, worin ein Anknüpfungspunkt zur Thematik meiner Diplomarbeit besteht. Des Weiteren dienen mir hooks Werke neben dem bereits zitierten „Women:Native:Other: Postkolonialität und Feminismus schreiben“ von Trinh T. Minh-ha als Beispiele dafür, wie Autor_innen im Schreiben selbst in Erscheinung treten können. In „Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom“ thematisiert hooks beispielsweise ihr auf Freire aufbauendes Verständnis von Bildung und lässt dabei immer wieder persönliche Erfahrungen aus Unterrichtssituationen und auch biographisches Einblicke einfließen (vgl. hooks 1994).

Sowohl im Bezug auf hooks und Freires Zugang zu emanzipatorischer Bildung als auch auf

29 Einen guten Einblick in Freires Arbeiten bietet zum Beispiel die Webseite des Paulo Freire Zentrums in Wien: <http://www.pfz.at/>.

die Frage „Wie Schreiben?“ wären dies mögliche inspirierende Ansätze für eine weitere Beschäftigung mit der Thematik. Vor allem hooks Zuversicht in das Potential von Bildung ist gleichzeitig optimistisches Schlusswort dieser Arbeit und Inspiration für eine Weiterentwicklung des hier entwickelten Zuganges:

The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress (hooks 1994: 207).

V BIBLIOGRAPHIE

1.Literaturverzeichnis

Amerlinghaus (o.J.): Wir über uns. <http://www.amerlinghaus.at/main/setselbst.htm> [Zugriff am 5.4.2013]

Babka, Anna; Malle, Julia; Schmidt, Matthias (Hrsg.) (2012): Dritte Räume: Homi K. Bhabhas Kulturtheorie: Anwendung. Kritik. Reflexion. Wien: Turia und Kant.

Beck, Ulrich (2000): Mehr Zivilcourage bitte: Ein Vorschlag an die Adresse Gerhard Schröders: Wir brauchen eine Gesellschaft engagierter Individuen. In: Die Zeit vom 25. Mai 2000. http://www.zeit.de/2000/22/200022.der_gebaendigte_.xml [Zugriff am 13.6.2013]

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Trier: Stauffenberg.

Blaschitz, Verena; de Cillia, Rudolf (2008): Sprachförderung von MigrantInnen im außerschulischen Bereich. In: Plutzar, Verena; Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 99-114.

Blum, Magdalena (2012): Erzählstrategien im Dokumentarfilm "Operation Spring". Diplomarbeit, Universität Wien.

Bohnsack, Ralf (2012): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-383.

Bommes, Michael (2006): Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, Ulrike; Weber, Albrecht (Hrsg.): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz. Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges., S. 59-96.

Brand, Frank; Schaller, Franz; Volker, Harald (Hrsg.) (2004): Transdisziplinarität: Bestandsaufnahme und Perspektiven: Beiträge zur THESIS-Arbeitsstaging im Oktober 2003 in Göttingen. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.

Breuer, Franz (Hrsg.) (1996): Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie : Eine kritische Einführung. Bielefeld: Transcript Verlag.

Dessi (o.J.): Wir stellen uns vor. <http://deserteursberatung.at/about/article/792/506/> [Zugriff am 5.4.2013]

Devereux, Georges (1984): Angst und Methoden in der Verhaltenswissenschaft. Frankfurt

a. M.: Suhrkamp.

Dirim, Inci; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Mario do Mar; Dirim, Inci (u.A.) (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99-120.

Eggers, Maureen Maisha (2010): Anerkennung und Illegitimierung: Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: **Broden, Anne; Mecheril, Paul** (Hrsg.): Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 59 – 86.

Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI)(2010): ECRI –Bericht über Österreich (vierte Prüfungsrunde).

<http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/austria/AUT-CbC-IV-2010-002-DEU.pdf> [Zugriff 29.10.2012]

Fixl, Mathilde (2006): Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in der österreichischen Tagespresse. Diplomarbeit, Universität Wien.

Flick, Uwe (2012): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 252-264.

Gesellschaft für Menschenrechte von Marginalisierten und MigrantInnen (GEMMI) (2005): 1000 Jahre Haft: Operation Spring und institutioneller Rassismus: Resümee einer antirassistischen Gruppe. Wien: Verein für antirassistische Öffentlichkeitsarbeit.

Glaser, Barney G; Strauss, Anselm L. (2005) [1967]: Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber, 2. Auflage.

Göhlich, Michael (2010): Homi K. Bhabha: Die Verortung der Kultur: Kontexte und Spuren einer postkolonialen Identitätstheorie. In: Jörissen, Benjamin; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315-330.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): Spricht die Subalterne Deutsch? Migration und Postkoloniale Kritik. Münster: Unrast Verlag.

Hildenbrandt, Bruno (2012): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung (Hrsg.): Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 32-41.

Hollander, Jocelyn; Einwohner, Rachel (2004): Conceptualizing Resistance. In: Sociological Forum, 19,4, S. 533 -554.

hooks, bell (1994): Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York: Routledge.

Hopf, Christel (2012): Qualitative Interviews: Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

Taschenbuch Verlag, S. 349-359.

Initiative Teilnehmende Medienbeobachtung (o.J.): Was wir wollen.
http://www.univie.ac.at/tmb/?page_id=2 [Zugriff am 17.7.2013]

Inou, Simon (2002): Chronologie der Omofuma-Affäre. <http://www.wien-vienna.at/indexmedien.php?ID=1791> [Zugriff am 17.7.2013]

Klein, Ansgar (o.J.): Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Münsteraner Diskussionspapiere zum Nonprofit-Sektor – Nr. 06. http://aktbgs.densxl.de/fp_files/Diskussionspapiere/2000wp-band06.pdf [Zugriff am 13.7.2013]

Komlosy, Andrea (2007): Das Werden der „Dritten Welt“: Geschichte der Nord-Süd-Beziehungen. In: Fischer, Karin; Hödl, Gerald; Parnreiter, Christof (u.a.) (Hrsg.): Entwicklung und Unterentwicklung: Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 55-78.

Kratzmann, Katerina (2005): Bilder des Fremden im Diskurs um irreguläre Migration in Österreich: Ein Erbe des Kolonialismus? In: Müller-Funk, Wolfgang; Wagner, Birgit (Hrsg.): Eigene und andere Fremde: »Postkoloniale« Konflikte im europäischen Kontext. Wien: Turia und Kant, S. 180 – 191.

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Deutsch lernen für die Integration-ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In: Plutzar, Verena; Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 75-84.

Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2004): "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen": Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 5, 3. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1217> [Zugriff am 13.7.2013]

Lüders, Christian (2012): **Beobachten im Feld der Ethnographie.** In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 384-401.

Malmoe (2013): 20 Jahre Dessi: Diejenigen beraten, die woanders keine Beratung bekommen. <http://www.malmoe.org/artikel/alltag/2407> [Zugriff am 13.6.2013].

Marchart, Oliver (2007): Der koloniale Signifikant: Kulturelle ‚Hybridität‘ und das Politische: Oder: Homi K. Bhabha wiedergelesen. In: **Kröncke, Meike; Mey, Kerstin; Spielmann, Yvonne** [Hrsg.]: Kultureller Umbau: Räume, Identitäten und Re/Präsentation. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 77-98.

Masuch, Laura (2012): Migration in der Öffentlichkeit. Positionen im Kontext des neuen österreichischen Fremdenrechts. Diplomarbeit, Universität Wien.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und

Zeitgeschichte, 61, 43, S. 49-54. <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> [Zugriff am 13.6.2013].

Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Mario do Mar; Dirim, Imci (u.A.) (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-22.

Mecheril, Paul (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Mario do Mar; Dirim, Imci (u.A.) (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 54-76.

Mecheril, Paul; Kalpaka, Annita (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Mario do Mar; Dirim, Imci (u.A.) (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 77-98.

Meinefeld, Werner (2012): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.265-275.

Moore-Gilbert, Bart (1997): Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics. London und New York: Verso.

Muckel, Petra (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess. In: Breuer, Franz [Hrsg.]: Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 61 -78.

Neidhart, Heike (2006): Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen „Bildungspflicht“ für Erwachsene. http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/neidhardt06_01.pdf [Zugriff am 13.7.2013].

Netzwerk SprachenRechte (o.J.): Wofür wir eintreten. <http://www.sprachenrechte.at/> [Zugriff am 30.10.2012]

Puwar, Nirmal (2004): Space Invaders. Race, Gender and Bodies Out of Place. Oxford/New York: Berg.

Plutzer, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich: Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien Verlag, S. 123-142.

Plutzer, Verena; Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Pöschl, Magdalena (2012): Die österreichische „Integrationsvereinbarung“: Rechtswissenschaftliche Einordnung und Beurteilung. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, 32, 3, S. 60-65.

Pöschl, Magdalena (2003): Die Integrationsvereinbarung nach dem österreichischen

Fremdengesetz: Lässt sich Integration erzwingen? In: Sahlfeld, Konrad [Hrsg.] [u.a.]: Integration und Recht. München: Beck, S.197-241.

Reber, Ursula (2012): Adiaphora – dritter oder vierter Raum? In: Babka, Anna; Malle, Julia; Schmidt, Matthias (Hrsg.): Dritte Räume: Homi K. Bhabhas Kulturtheorie: Anwendung. Kritik. Reflexion. Wien: Turia + Kant, S. 279-298.

Rutherford, Jonathan (1990): The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hrsg.): Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence and Wishart, S. 207-221.

Satterthwaite, Margaret L. (2005): Crossing Borders, Claiming Rights: Using Human Rights Law to Empower Women Migrant Workers. In: Yale Human Rights and Development Law Journal, Vol. 8, 1, S. 1-66.

Schaller, Franz (2004): Erkundungen zum Transdisziplinaritätsbegriff. In: Brand, Frank; Schaller, Franz; Volker, Harald (2004): Transdisziplinarität: Bestandsaufnahme und Perspektiven: Beiträge zur THESIS-Arbeitsstagung im Oktober 2003 in Göttingen. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen. S. 33-45.

Schmidt, Matthias (2012): Blinde Passagierer: Eine Betrachtung zum ungewollten Ballast der Zitation bei Homi K. Bhabha. In: Babka, Anna; Malle, Julia; Schmidt, Matthias (Hrsg.): Dritte Räume: Homi K. Bhabhas Kulturtheorie: Anwendung. Kritik. Reflexion. Wien: Turia + Kant, S. 107- 126.

Schuster, Angelika; Sindelgruber, Tristan [Regie] (2005): Operation Spring. Wien: Docushop.

Statistik Austria (2010): Zuwanderungssaldo 2009 mit 20.600 Personen deutlich zurückgegangen. http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/045363 [Zugriff am 19.7.2013]

Staatssekretariat für Integration (o.J.): Integrationsvereinbarung. http://www.integration.at/integration_in_oesterreich/integrationsvereinbarung/ [Zugriff am 30.1.2013]

Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.319-331.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet M.: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Trinh T. Minh-ha (2010): Women Native Other: Postkolonialität und Feminismus schreiben. Wien: Turia und Kant.

UNHCR: Pressemitteilung: UNHCR-Studie belegt: Wenig Wissen, dafür viele Vorurteile gegenüber Asylsuchenden. http://volksanwaltschaft.gv.at/downloads/4ujrf/110608_karmasin_studie_final.pdf [Zugriff am 13.7.2013]

Wollrad, Eske (2012) Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und

antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul [Hrsg.]: Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 141-162.

2. Primärquellen

Bundesgesetz über die Ausübung der Fremdenpolizei, die Ausstellung von Dokumenten für Fremde und die Erteilung von Einreisetitel (Fremdenpolizeigesetz 2005 – FPG): BGBl. I 2005/100 idF BGBl. I 2013/68.

Bundesgesetz über die Niederlassung und den Aufenthalt in Österreich (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz – NAG): BGBl. I 2005/100 idF BGBl. I 2013/68.

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG): BGBl. I 2002/120 idF BGBl. I 2013/124.

Bundesgesetz über die österreichische Staatsbürgerschaft (Staatsbürgerschaftsgesetz 1985 – StbG): BGBl. 1985/311 idF BGBl. I 2013/54.

Deutschkursprojekt der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung:

<http://deserteursberatung-deutschkurs.blogspot.co.at/> [Zugriff am 19.7.2013]

Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V): BGBl. II 2005/449 idF BGBl. II 2011/205.

Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV)

Amtsblatt der europäischen Union C83, konsolidierte Fassung vom 30.3.2010.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:de:PDF>

[Zugriff am 26.7.2013].

VI ANHANG

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit thematisiert die Aushandlung von (kulturellen) Differenzen und das darin vermutete Potential für Neuverhandlungen im Kontext von Migration. Dies wird am Beispiel von Interaktionen zwischen Deutschlehrer_innen und Kursteilnehmer_innen in den Deutschkursen des Deutschkursprojektes der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung (Dessi) in Wien diskutiert.

Ausgangspunkt ist dabei eine kritischen Auseinandersetzung mit der österreichischen ‚Integrationsdebatte‘, welche von Vorurteilen, rassistischen Stereotypen und Differenzkonstruktionen geprägt ist. Teil dieser ‚Integrationsdebatte‘ ist die Gesetzgebung der Integrationsvereinbarung, durch die die Beantragung bestimmter Aufenthaltstitel und somit der Zugang zu Rechten an den Nachweis von Kenntnissen des Deutschen gekoppelt ist. Sprachkenntnisse werden somit zu einem Selektionsinstrument einer neoliberalen Migrationspolitik, die Aufenthaltstitel nur bestimmten, als besonders ‚leistungsfähig‘ bewerteten Personen zugesteht. Problematisch ist in diesem Kontext das vorherrschende Verständnis von Integration, welches gleichbedeutend mit der Forderung nach Assimilation ist. Ebenso problematisch ist, dass die Bedeutung von Sprache auf ein Kommunikationsmittel und auf in Prüfungen abfragbares Wissen reduziert wird.

Diese Situation wird von verschiedenen Seiten kritisch betrachtet und beurteilt. Dazu zählt unter anderem das Deutschkursprojekt der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung, eines selbstorganisierten, autonomen Teams von Deutschlehrer_innen, die kostenlose und für alle Interessierten jederzeit offenen Deutschkurse anbieten. Diese Arbeit skizziert das Deutschkursprojekt als einen möglichen Ort des Widerstandes innerhalb der beschriebenen ‚Integrationsdebatte‘. Sie macht es sich zur Aufgabe, eine Perspektive zu entwickeln, die über das in der ‚Integrationsdebatte‘ vorherrschende, verkürzte Verständnis von Integration und Sprache hinausgeht. Anhand der Arbeiten des postkolonialen Theoretikers Homi K. Bhabha wird dazu die diskursive Konstruktion von kultureller Differenz im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen thematisiert. Bhabhas Denkfigur des ‚Dritten Raumes‘ bietet eine Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf Zwischenräume in diesen Diskursen zu lenken. Im ‚Dritten Raum‘ treffen Differenzen aufeinander und können eine Neuverhandlung von Bedeutungen und Identitäten bewirken. Positionen, die in den die ‚Integrationsdebatte‘ dominierenden Diskursen festgeschrieben sind, können somit in Bewegung versetzt werden. Bhabha verortet im ‚Dritten Raum‘ daher eine gewisse Handlungsmächtigkeit unterdrückter Subjekte und somit ein Potential für subversives und widerständiges Handeln.

Inspiziert von Bhabhas ‚Dritten Raum‘ skizziert diese Arbeit das Deutschkursprojekt als Zwischenraum in der ‚Integrationsdebatte‘. Auf der Suche nach neuen Sichtweisen und Perspektiven wird ein qualitatives Forschungsdesign entwickelt, mit dessen Hilfe die Deutschkurse mit Blick auf die von Bhabha beschriebene Handlungsmächtigkeit erforscht werden können. Im Vordergrund steht dabei ein selbstreflexives Vorgehen, welches die Verfasserin dieser Arbeit als Subjekt im Schreibprozess und Forschungsfeld sichtbar werden lässt. Insgesamt ist die Arbeit als ein Denkanstoß zu verstehen, der neue Perspektiven aufzeigt und zu einer weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik einlädt.

Abstract

This diploma thesis discusses the negotiation of (cultural) differences, focusing on the assumed potential for *renegotiations* in the context of migration and integration processes. The German class project of the *Deserteurs- und Flüchtlingsberatung* in Vienna and especially the interactions between German teachers and students serve as the case study for this discussion.

For this purpose a critical examination of the Austrian 'integration debate' which is mired by prejudices, racist stereotypes and the construction of differences is chosen as an introduction to the discussion. Part of this problematic debate is the legislation of the *Integrationsvereinbarungen*, linking the application of certain resident titles and hence the access to crucial rights to proof of knowledge of the German language. Thus language skills are being used as an instrument of selection by a neoliberal migration policy which only grants residency titles to those individuals who are being considered 'efficient'. The dominant problematic perception of integration in this context mainly appears to be the demand for assimilation. It is just as problematic that, at the same time, the value of language is reduced to a means of communication and type of factual knowledge which can be evaluated in exams.

This situation will be critically discussed and evaluated from various perspectives, including the German class project of the *Deserteurs- und Flüchtlingsberatung*. The project consists of a self-organized, autonomous team of German-teachers, offering free of charge German classes that are always open for all who are interested. This thesis portrays the German class project as a possible space of resistance within the described 'integration debate'. It seeks to develop a perspective, which broadens the dominant narrow perception of integration and language. Based on the work of the postcolonial theoretician Homi K. Bhabha it therefore points out the discursive construction of cultural difference in relation to social power relations. Bhabha's theoretical figure of a 'third space' offers the potential to raise attention to the 'inbetween spaces' in those discourses. The 'third space' is a place where differences are encountered, which can result in renegotiations of meanings and identities. Positions which are otherwise transfixed in the dominant discourses dominating the 'integration debate' can therefore be set in motion. Bhabha hence locates a certain potential for subversion and resistance in the 'third space', which may result in some form of agency for the oppressed.

Inspired by Bhabha's 'third space' this thesis interprets the German class project as an 'inbetween space' or 'third space' in the 'integration debate'. Seeking for new points of view and

perspectives, a qualitative research design will be developed, which shall be utilized to explore the German classes, focusing on the potential for agency described by Bhabha. In this context special attention is given to a self-reflective approach, making the author of this thesis visible as a subject in the writing process and the field of research. Overall this thesis aims to be understood as an thought-provoking impulse, presenting a new point of view and inviting further discussion of the topic.

Abkürzungsverzeichnis

AEUV	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
AsylIG	Asylgesetz
AusIBG	Ausländerbeschäftigungsgesetz
ECRI	Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz
EWR	Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum
FPG	Fremdenpolizeigesetz
FrG	Fremdengesetz
GeR	Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen
GTM	Grounded Theory Methodik
IV-V	Integrationsvereinbarungs-Verordnung
NAG	Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz
ÖIF	Österreichischer Integrationsfond
StbG	Staatsbürgerschaftsgesetz
UG	Universitätsgesetz
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees

Lebenslauf

Sabine Schröder
geboren am 24.12.1986 in Essen, Deutschland

Ausbildung

- seit Oktober 2008:** Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung an der Universität Wien, Studienschwerpunkte: Migration, Integration und Sprache, freies Wahlfachmodul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
- Juni 2006:** Abschluss mit Abitur
- 1997 – 2006:** Gymnasium Bayreutherstraße, Wuppertal, Deutschland

Ausgewählte Berufserfahrungen:

- seit Oktober 2011:** Lehrerin eines Anfänger_innenkurses und Koordinatorin des Deutschkursprojektes der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung in Wien
- Sommersemester 2012 - Sommersemester 2013:** Tutorin in der Lehrveranstaltung Einführung in die Internationale Entwicklung (AG IE), Universität Wien
- Juni 2012 - Oktober 2012:** Praktikum in der Sprachabteilung des Goethe-Instituts in Chennai, Indien
- Juni 2011 – Oktober 2011:** Erasmus-Praktikum bei der Kontakt- und Beratungsstelle für Flüchtlinge und Migrant_innen in Berlin

Sprachen:

Deutsch (Muttersprache)
Englisch
Portugiesisch
Französisch

Vollständige Quelle zum Einzelfallbeispiel (Ref. 2013)

Reflexion eigener Kurs, 13.2. 2013, Anfänger_innen mit S.

Der Tag

Stressig, viel hin und her mit dem Rad durch den Schneeregen und die nasse Kälte...am nächsten Morgen geht mein Zug nach B., von dort weiter nach W. und dann weiter nach P., 2 ½ Wochen weg, also wie immer am letzten Tag noch viel zu erledigen. Da ist der Deutschkurs auch nur einer der vielen Punkte auf meiner To-Do-Liste und ich bin ganz froh, dass R. doch da ist und wir den Kurs zusammen machen können. Trotz dem Gefühl, dass der Tag eigentlich zu kurz ist, um noch alles zu schaffen, bin ich ganz guter Dinge und freu mich: auf B., L. und M...

Ein ärgerlicher kleiner Zwischenfall: habe eine Nachricht auf der Sprachbox von H., die sich aufregt, dass unser Basiskurs ausgefallen ist und einige Teilnehmer_innen nicht Bescheid wussten und nun da stehen und warten...so what, was geht sie das an und vor allem woher hat sie unserer Nummern??? Ein bisschen ärger ich mich auch über W. die ihren Kurs nicht abgesagt hat, aber gut, das hatten wir auch glaub ich noch nicht ausdrücklich so abgesprochen. Vor allem Ärger ich mich das die sich da einfach einmischt. M.. meint, dass sie auch nicht weiß, woher die die Nummern hat, aber dass wir das nicht so ernst nehmen sollen, die wär halt einfach so...hab mich trotzdem ganz schön drüber geärgert.

Vorbereitung

Ist wegen vollem Tag und auch Unsicherheit, wer kommen würde, etwas minimalistisch ausgefallen. Am besten wieder ganz niederschwellig anfangen, dachte ich mir, also vielleicht mal wieder das Thema 'sich vorstellen'...gut für die ganz Neuen und als Wiederholung auch immer ok für die anderen, weil sie ja noch beliebig viel dazu sagen können, was über Name, Sprachen und Herkunftsland hinausgeht. Also nur schnell zwei Seiten dazu aus dem Buch kopiert, die ganz ok sind, und ein kleines Verben-Domino, um Konjugation und Verben zu üben...

Teilnehmer_innen

9 Teilnehmer_innen:

D. und M. Bulgarien

B., Rumänien?

T., Bulgarien

S., Afghanistan

A., Somalia

S., Slowakei

?, Tunesien

T., Griechenland/Russland

Tatsächlich eine Mischung aus neuen und bekannten Gesichtern und sehr unterschiedlich weit fortgeschrittene Sprachkenntnisse...T., M., D. und S., die schon sehr weit sind, dann ein Mittelfeld und dann einige, die noch ganz am Anfang stehen. Gut, dass T. etc. immer sehr geduldig sind und sich nie beschweren, dass es ihnen zu langweilig ist.

Insgesamt sehr harmonische Gruppe, war nett, haben gut zusammengearbeitet. Ein bisschen schwierig ist es mit B., einem Rumänien, der aber aus Italien kommt...er versteht nur ganz wenig Deutsch, scheint irgendwie sehr begriffsstutzig, wiederholt immer wieder irgendwelche deutschen

Worte in der Mitte von sehr viel Rumänisch und will irgendwas wissen, aber ich versteh nicht was und S. war schon ganz genervt von ihm. Ich nicht, weil ich mir denke, dass es ja gut ist, wenn er verstehen will, finds trotzdem nicht einfach mit ihm, auch weil er so hartnäckig immer Rumänisch mit mir spricht, obwohl er ja auch weiß, dass ich das nicht verstehe.

Beobachtungen

Beziehen sich eigentlich auch in erster Linie auf die Situation mit B.: S. wie gesagt ungeduldig, was ich eigentlich nicht gut finde, weil es doch auch möglich sein muss, dass ein_e Teilnehmer_in mal etwas unbequem ist oder die Dinge mal nicht so leicht sind. Die anderen Teilnehmer_innen sind auch ein bisschen ungeduldig oder lachen über seine Begriffstutzigkeit, versuchen aber auch zu helfen, vor allem M., die auch etwas Rumänisch spricht, und D., und so geht's dann irgendwie. Ich weiß auch nicht, was tun in solchen Fällen? So eine Buddie-Sache wär vielleicht ganz cool, also jemanden finden, der oder die Rumänisch spricht und ein bisschen unterstützen könnte...fällt mir aber grad nur L. ein und der ist ja nicht da. Mal schaun wie es im März damit weitergeht...

Das andere bezieht sich auf die Übung, die wir gemacht haben, und zwar ist mir erst während der Stunde aufgefallen, wie problematisch sie ist: Neben Namen, Sprachen und Herkunftsland (was ja auch schon irgendwie schwierig ist) geht's dabei nämlich auch um Nationalitäten bzw. Staatsbürgerschaft und zwar so, als wäre das ein ganz klarer und wichtiger Teil der Identität. Aber als ob ich mich normalerweise jemals als Deutsche vorstellen würde! Also Nation/Nationalität im Deutschbuch, natürlich völlig unhinterfragt, und so haben wir das im Kurs auch einfach übernommen...

Gut, da möchte ich mir was anderes überlegen, das gefällt mir gar nicht.

Und dann wurde es auch schon schwierig, weil B. gesagt hat, dass er aus Italien kommt, also haben wir als Nationalität Italiener aufgeschrieben und M. hat gesagt, dass das ja gar nicht stimmen würde, er würde Rumänisch sprechen, er wäre Rumäne. Aber das heißt ja nicht, dass es aus Rumänien kommt, meinte ich. Aber er würde doch kein Italienisch sprechen, wie könnte er dann Italiener sein, fragt M.. S. wischt Italien und Italiener unter B. Namen weg und ersetzt es mit Rumänien und Rumäne. Aber es kann ja sein, dass er aus Italien und Rumänien kommt, so wie T. aus Griechenland und Russland, sage ich zu M.. Das lässt sie gelten und ich schreibe die entsprechenden Bezeichnungen wieder dazu.

Flyer des Deutschkursprojektes der Deserteurs und Flüchtlingsberatung

(Februar 2013)

Der Deutschkurs der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung!

Alle Deutschkurse finden im Amerlinghaus in der Stiftgasse 8, 1070 Wien statt.



Die Kurszeiten sind:

Alphabetisierung:

Freitag: 15:00 – 17:00

Null-Anfänger innen:

Montag: 09:00 – 11:00 Mittwoch: 15:00 – 17:00

Anfänger innen:

Montag: 17:00 – 19:00 Mittwoch: 17:00 – 19:00

Fortgeschrittene:

Montag: 17:00 – 19:00

Donnerstag: 17:00 – 19:00



The German-courses of Deserteurs- und Flüchtlingsberatung!

All the German-courses take place in Amerlinghaus in Stiftgasse 8, 1070 Wien.



The course hours are:

Literacy Course:

Friday: 15:00 – 17:00

Zero-Beginners:

Monday: 09:00 – 11:00 Wednesday: 15:00 – 17:00

Beginners:

Monday: 17:00 – 19:00

Wednesday: 17:00 – 19:00

Advanced

Monday: 17:00 – 19:00

Thursday: 17:00 – 19:00

