



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Einschulung junger Geflüchteter in Österreich:  
eine ideologiekritische Diskursanalyse“

verfasst von / submitted by

Maria Antoinette Goldberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 347 333

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

Lehramtsstudium

UF Französisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor

Dr. Maria Bettina Heinemann



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Juni 2017

Marie-Antoinette Goldberger



## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                                                                    | 1   |
| I. THEORIETEIL.....                                                                | 4   |
| 1. Theoretische Prämissen.....                                                     | 4   |
| 1.1. Ideologiekritik.....                                                          | 4   |
| 1.2. Diskursanalyse.....                                                           | 11  |
| 2. Analysedimensionen.....                                                         | 13  |
| 2.1. Rassismuskritik.....                                                          | 13  |
| 2.2. Postkolonialität.....                                                         | 23  |
| 2.3. 'Integration'.....                                                            | 32  |
| II. METHODE.....                                                                   | 46  |
| III. ANALYSETEIL.....                                                              | 51  |
| 1. Erste Reaktionen: Demonstrative Ruhe vor dem (An-) Sturm.....                   | 51  |
| 2. Die 'Flüchtlingskrise' als kaum zu bewältigende Belastung.....                  | 58  |
| 3. Es ist nie zu spät: Österreichs gelungene Antwort auf die Flüchtlingsfrage..... | 63  |
| 4. Die politische Debatte zwischen Gutmenschentum und Pragmatismus.....            | 67  |
| 5. Allheilmittel 'Integration'.....                                                | 72  |
| 6. Vom 'schwierigen Umgang mit der Sprache'.....                                   | 76  |
| 7. Die Geflüchteten in der Berichterstattung: unwissend, passiv, anonym.....       | 80  |
| IV. FAZIT.....                                                                     | 85  |
| ANHANG.....                                                                        | 93  |
| Quellenverzeichnis.....                                                            | 95  |
| 1. Sekundärliteratur.....                                                          | 95  |
| 2. Zeitungsartikel .....                                                           | 101 |
| <i>Die Presse</i> .....                                                            | 101 |
| <i>Der Standard</i> .....                                                          | 105 |
| Abstract.....                                                                      | 110 |



## **Einleitung**

2015 wurden in Österreich dreimal so viele Asylanträge gestellt wie im Jahr zuvor (vgl. Bundesministerium für Inneres 2015: 3). Insbesondere im Laufe der Sommermonate stieg die Zahl der ein- bzw. durchreisenden Flüchtlinge zusehends an, was in den meisten Ländern Europas eine öffentliche Debatte über die Ausrichtung der Asyl- und Flüchtlingspolitik in Gang setzte. Dabei wurden verstärkt auch nationalkonservative und rechtspopulistische Stimmen laut, die einen deutlichen Rechtsruck der europäischen Politszene einleiteten.

In der österreichischen Medienlandschaft avancierte die Materie unter den Schlagworten 'Flüchtlingskrise' oder 'Willkommenskultur' rasch zu einem dominierenden Thema. Im August 2015 formierte sich zudem mit der Freiwilligeninitiative 'Train of Hope' eine zivilgesellschaftliche Bewegung, die am Wiener Haupt- und Westbahnhof eine private Flüchtlingshilfe organisierte. So erlangte die Thematik höchste gesellschaftspolitische Brisanz und wurde zwischen den Polen 'Refugees welcome' und 'Festung Europa' teils polemisch diskutiert.

### **Das Forschungsinteresse**

Die Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre bringen notwendigerweise auch für Österreich Veränderungen mit sich. Wenn die Asylberechtigten einen Platz im System einnehmen, dann ist damit zu rechnen, dass die sozio-ökonomische Aufstellung der Gesellschaft dadurch eine Restrukturierung erfährt. Dies ist unweigerlich mit Deutungskämpfen verbunden. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die hegemoniale Diskursproduktion in jedwedem Falle auf die Aufrechterhaltung der bestehenden Machtverhältnisse abzielt und dass versucht werden wird, die Flüchtlinge unter Rückgriff auf eine entsprechende diskursive Einbettung der Ereignisse am unteren Rande der sozio-ökonomischen Hierarchie einzuschichten. Gerade die gesellschaftliche Eingliederung von Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter stellt in diesem Zusammenhang ein besonders brisantes Aktionsfeld dar. Schließlich würde die offene Diskriminierung von Minderjährigen einen klaren Tabubruch darstellen, der moralisch schwer vertretbar wäre. Es muss daher in diesem Fall besonders subtil vorgegangen werden.

In modernen, neoliberal organisierten Gesellschaften funktioniert Herrschaft im Wesentlichen über Bedeutungskonstruktion und Subjektivierung. Daher muss eine ideologiekritische Analyse, die gängige Muster der diskursiven Strukturierung von Phänomenen herausarbeitet, integraler Bestandteil der Kritik an politischer Praxis sein.

Aus diesem Grund soll im Folgenden die Berichterstattung zweier österreichischer Tageszeitungen (*Der Standard* und *Die Presse*) zum Thema der Einschulung junger Flüchtlinge untersucht werden, um die diskursiven Strategien zur Rechtfertigung ethnisch begründeter Ungleichbehandlung aufzudecken. Das Korpus umfasst alle themenspezifisch relevanten Veröffentlichungen der genannten Zeitungen, die zwischen dem 1. August 2015 und dem 31. Juli 2016 erschienen sind und somit in eine Zeit fallen, in der die mediale Aufmerksamkeit für die Themen Flucht und Integration einen relativen Höhepunkt erreichte.

Der Fokus wird dabei auf zweierlei liegen: zum einen auf dem Moment der Bedeutungskonstruktion, indem analysiert wird, in welchen Begriffen die Aufgabe der Einschulung Geflüchteter politisch verhandelt und als Problem definiert wird. Ein Merkmal ideologischer Herrschaft ist ja beispielsweise die Naturalisierung kultureller und sozialer Gegebenheiten, also ihre Darstellung als unausweichliche Konsequenz einer 'natürlichen' Entwicklung, da über die damit suggerierte Alternativlosigkeit die gesellschaftliche Zustimmung zum politischen Vorgehen erreicht werden kann.

Zum zweiten soll sich die Analyse auch mit der Art und Weise befassen, wie im Anschluss an diese Problemdefinitionen die Subjekte gedacht und diskursiv konstruiert werden.

Die davon abgeleiteten Befunde sollen zuletzt zu einer Einschätzung befähigen, inwiefern im untersuchten Zeitungsdiskurs der Grundstein für die strukturelle Ausgrenzung der zugewanderten Flüchtlinge gelegt wird.

## **Aufbau der Arbeit**

Der im Anschluss folgende Theorieteil gliedert sich in zwei Abschnitte: Zuerst werden die wesentlichen theoretischen Prämissen geklärt, auf denen die Arbeit aufbaut, die also gewissermaßen im Hintergrund mitgedacht werden müssen und eine Art Analyseperspektive, aber noch keine Analysedimensionen im engeren Sinne darstellen. Es handelt sich dabei um die Perspektive der Ideologiekritik und die Perspektive der Diskursanalyse, von denen

ausgehend im Folgenden die Annahme vertreten wird, dass unsere Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit auf Systemen diskursiver Bedeutungsproduktion beruht und eine machtkritische Diskursanalyse daher die Kontingenz und Historizität dieser Repräsentationen sichtbar machen muss.

Die eigentlichen Analysedimensionen – es sind ihrer drei – werden im zweiten Abschnitt des Theorieteils thematisiert: Anhand der Analysedimension Rassismuskritik sollen rassistische Diskurselemente in der Berichterstattung herausgearbeitet werden können; die Analysedimension Postkolonialität hilft das Vorhandensein kolonialer Zuschreibungsmuster zu untersuchen; und mit der Analysedimension 'Integration' soll zuletzt nach der Bedeutung des Integrationsbegriffs im untersuchten Zeitungsdiskurs gefragt werden sowie nach den gesellschaftspolitischen Implikationen, die sich aus der spezifischen Art und Weise seiner Verwendung ergeben.

Nach einer kurzen Erläuterung des methodischen Vorgehens folgt schließlich die empirische Analyse, in denen die genannten Forschungsdesiderate zu einer Antwort finden sollen.

Diese werden zuletzt in einem Fazit zusammengefasst und in theoretisch fundierte Erkenntnisse gegossen.

# I. THEORIETEIL

## 1. Theoretische Prämissen

### 1.1. Ideologiekritik

#### **Hegemonie: Konsens gepanzert mit Zwang oder Zwang zum Konsens?**

Zentraler Wegbereiter für Denkrichtungen mit ideologiekritischem Anspruch ist Antonio Gramsci. In seinen theoretischen Arbeiten rund um das Konzept der *Hegemonie* hat er als erster (vgl. Althusser 2010: 53) den Gedanken verfolgt, dass moderne Herrschaftsverhältnisse nicht allein durch Repression gesichert werden (können), sondern vor allem auch die ideologische Führung der Bevölkerung eine stabilisierende Rolle spielt:

„Der Begriff Hegemonie bezeichnet eine gefestigte Herrschaft, die nur in Ausnahmefällen offen Gewalt ausüben muss. Eine herrschende Klasse ist hegemonial, und nicht nur dominant, wenn es ihr gelingt, auch unter den Mitgliedern anderer gesellschaftlicher Klassen Zustimmung zu ihrer Herrschaft zu erzielen.“ (Scherrer 2007: 72f.)

Diese Zustimmung kann einerseits durch die Berücksichtigung der Interessen beherrschter Gruppen erreicht werden: durch reale Zugeständnisse, Opfer und Kompromisse, soweit diese das hegemoniale Verhältnis nicht gefährden (vgl. GH 7: 1567); andererseits wird aber auch versucht werden, direkt auf die Prozesse der Interessensbildung selbst einzuwirken und im Zuge dessen die Interessen der herrschenden Gruppe zu universalisieren, sodass auch andere Klassen diese als ihre eigenen begreifen (vgl. Scherrer 2007: 73).

Gramsci stellt also einen engen Zusammenhang zwischen Politik und Ideologie fest, der sich in seinem „Begriff des 'integralen' (oder erweiterten) Staates“ (Candeias 2007: 23) niederschlägt: Hinter dem Staat im engeren Sinne stehe demnach „eine robuste Struktur der Zivilgesellschaft“ (GH 4: 874), die sämtliche Institutionen des öffentlichen und privaten Lebens in sich bündelt, und als dichtes Netz von 'Hegemonieapparaten' auf die Diskurse an der Basis regulierend Einfluss nimmt (vgl. Candeias 2007: 22f.). Diese Hegemonieapparate „bringen die Lebensweise der Menschen mit den Anforderungen der kapitalistischen Arbeitsweise in Relation und fördern so eine Anpassung der Individuen an die gesellschaftlich

festgeschriebenen Bedingungen“ (Merkens 2004: 28). Auf diese Weise können die repressiven Momente der Machtausübung hinter einen gesamtgesellschaftlichen Konsens zurücktreten. Die maximale Effizienz der Gesetzgebung ist schließlich dann erreicht, wenn

„der perfekten Ausarbeitung der Leitlinien [...] eine perfekte Vorbereitung des 'spontanen' Konsenses der Massen entspricht, die diese Leitlinien 'leben' müssen, indem sie die eigenen Gewohnheiten, den eigenen Willen, die eigenen Überzeugungen in Übereinstimmung mit diesen Leitlinien [...] verändern“ (GH 7: 1637).

Gramsci prägt zur Bezeichnung einer solchen Regierungsform den zum geflügelten Wort gewordenen Ausdruck „Hegemonie, gepanzert mit Zwang“ (GH 4: 783).

Nun ist aber gerade das komplexe Mischverhältnis von Zwang und Konsens in derartigen Machtkonstellationen kein unproblematisches: Schließlich ist der Konsens nicht immer auch ein freiwilliger und an die Stelle einer offen von Personen auf Personen ausgeübten Gewalt ist längst schon eine strukturelle Alternativlosigkeit getreten, die sich durch tägliche Routine in die sozialen Verhältnisse eingearbeitet hat und kaum noch Widerspruch erfährt (vgl. Scherrer 2007: 78). Die Zustimmung der Subalternen zu ihrer Unterwerfung ist unter diesen Vorzeichen als eine ethisch durchaus fragwürdige zu werten, zumal Gramsci dem Staat innerhalb des hegemonialen Projekts auch eine gewisse Erzieherrolle zuschreibt: „Jedes Verhältnis von 'Hegemonie' ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.“ (GH 6: 1335). Dieses soll neben der Disziplinierung der Subjekte als Arbeitskraft auch die Eröffnung sozialer und kultureller Freiräume sowie die Entfaltung von Selbstverwirklichungspotentialen gewährleisten (vgl. Merken 2004: 29). Das Zusammenspiel von Zwang und Konsens, von Unterdrückung und Ermächtigung erweist sich in seiner konkreten Umsetzung jedoch als äußerst schmaler Grat, den allen voran die Postkoloniale Theorie zu beschreiben versucht hat (vgl. dazu etwa Castro Varela/Dhawan 2015). Die Frage nach der ethischen Vertretbarkeit wird letztlich damit zu beantworten sein, inwieweit der Zwang nicht auch unter der Maske des Konsenses, und Unterdrückung unter dem Vorwand der Ermächtigung passiert.

### **Ideologie nach Louis Althusser**

Die Erkenntnis, dass ideologische Arbeit an der Basis ein wesentliches Moment der Herrschaftssicherung darstellt, findet bei Gramsci also ihren Ursprung. Seine diesbezüglichen Überlegungen seien jedoch, so Althusser, noch unzureichend systematisiert und „im Zustand scharfsinniger, aber unvollständiger Anmerkungen geblieben“ (Althusser 2010: 53).

Althusser selber ist es schließlich, der sich einer umfassenden (Re-)Theoretisierung des Ideologiebegriffs innerhalb der marxistischen Tradition annimmt und ein Konzept entwickelt, das seither aus der einschlägigen Diskussion nicht mehr wegzudenken ist.

Unter Ideologie versteht Althusser „eine 'Repräsentation' des imaginären Verhältnisses der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ (ebd.: 75): eine Art sinnstiftender Vermittlungsinstanz zwischen Mensch und Wirklichkeit also, die dem Individuum seine Lebenswelt sowie den eigenen Platz darin erst (be-)greifbar macht und gleichzeitig mit Bedeutung ausstattet. Das auf diese Weise repräsentierte Verhältnis (der Menschen zu ihren Existenzbedingungen) ist allerdings ein imaginäres, ein nur vorgestelltes, das auf die Realität zwar anspielt und Bezug nimmt, nicht aber tatsächlich der Realität entspricht. Althusser setzt daher „Ideologie = Illusion/ Allusion“ (ebd.: 76).

Nun gehört aber zu den Spezifika der Ideologie auch die Fähigkeit, jene Sinnkonstrukte, nach denen sie die Wirklichkeit für uns anordnet, unbemerkt als 'Evidenzen' durchzusetzen und ihren eigentlich illusionären Charakter damit zu verbergen:

„Es ist eine der Wirkungen der Ideologie, dass durch die Ideologie der ideologische Charakter der Ideologie *geleugnet* wird. Die Ideologie sagt niemals: 'Ich bin ideologisch.'“ (ebd.: 89)

Ihre konkreten Bedeutungsinhalte erscheinen somit quasi naturgegeben und können, einmal etabliert, kaum wieder in Frage gestellt werden (vgl. ebd.: 86).

Diese Vorstellung erinnert an Laclaus Konzept der Sedimentierung, welches besagt, dass stabilisierte politische Diskursformationen zu Selbstverständlichkeiten (~Evidenzen) gerinnen und dann den Eindruck objektiver und alternativloser sozialer Verhältnisse erwecken. Dabei gerät in Vergessenheit, dass das gegenwärtig Selbstverständliche ehemals nur eine unter mehreren möglichen Alternativen war und im Grunde nur eine Interpretation der Realität darstellt, die eben hegemonial geworden ist (vgl. Laclau 1990: 34). Ebenso operiert auch die Ideologie im Wesentlichen mit sedimentierten Bedeutungen, außerhalb derer wir uns die Welt nicht mehr denken können und die wir daher anerkennen müssen.

Die Annahme der prinzipiellen Konstruktivität naturalisierender Darstellungen des Sozialen (so wie sie etwa durch die Medien erfolgt) sei nun also eine erste – die wohl grundlegendste – theoretische Prämisse für die nachfolgende empirische Analyse. In den Sozial- und Geisteswissenschaften begegnet uns dieser Gedanke unter verschiedenen Namen: Ideologie, Sedimentierung, Diskurs,... Trotz ihrer jeweils unterschiedlichen Fokussierungen und

Anwendungsgebiete haben Ansätze dieser Art jedenfalls eines gemeinsam: Sie richten den Blick auf subtilere Formen der Machtausübung und rufen zu konsequenter Dekonstruktion auf. Dieser ganz grundlegenden Haltung fühlt sich auch das ideologiekritische Projekt, das im Folgenden unternommen werden soll, verpflichtet. Wenn es aber konkret, wie in diesem Fall, um die Repräsentation migrationsspezifischer Fragen geht, erweist sich Althusser's Ideologie-Konzept unter den vielfältigen theoretischen Zugängen als besonders produktiv: Sein großes Verdienst besteht nämlich nicht nur in seiner fundierten Kritik der kapitalistischen (Ausbeutungs-)Verhältnisse, sondern insbesondere darin, dass diese Kritik unter Beachtung der ambivalenten Rolle des Individuums erfolgt.

Mit dem Mechanismus der ideologischen Anrufung beschreibt Althusser, wie das Subjekt mit seiner Unterwerfung unter die herrschende Ideologie zugleich Begrenzung und Befähigung erfährt. Erst mit Blick auf die komplexe Interaktion zwischen dem Menschen und den ihn umgebenden (heutzutage: neoliberal geprägten) Strukturen wird es möglich, die Vielschichtigkeit der hier interessierenden Problematik zu begreifen und realpolitisch relevante Implikationen abzuleiten.

### **Die ideologische Anrufung**

„Die Kategorie des Subjektes ist konstitutiv für jede Ideologie.“ (Althusser 2010: 85) Umgekehrt aber konstituiert die Ideologie ebenso das Subjekt, denn genau das ist ihre Funktion: „Die Ideologie ruft die Individuen als Subjekte an.“ (ebd.: 84)

Sie tut dies in einem Vorgang, den Althusser anhand einer alltäglichen Szene im öffentlichen Raum beschreibt: Ein Individuum, das da seines Weges geht, vernimmt plötzlich hinter seinem Rücken einen unbestimmten Ausdruck der Kontaktaufnahme: „He, Sie da!“ Es fühlt sich angesprochen und dreht sich um. Und im Augenblick dieser simplen Drehung um 180° vollzieht sich nun seine Konstitution zum Subjekt: in dem Augenblick nämlich, als es erkennt und an-erkennt, dass dieser Zuruf niemand anderem als ihm galt (vgl. ebd.: 88). Im Falle der ideologischen Anrufung jedoch „treten diese Dinge ohne jede zeitliche Abfolge auf. Die Existenz der Ideologie und die Anrufung der Individuen als Subjekte sind eine und dieselbe Sache.“ (ebd.: 89) In der ideologischen Anrufung kondensiert sich also das Wesen der Ideologie, wodurch sich gleichzeitig ihre Definition und ihre gesamte Materialität auch schon erschöpfen, „denn die Ideologie ist gar nichts anderes als ihr Funktionieren in den materiellen Existenzformen dieses ihres Funktionierens“ (ebd.: 85).

Wir haben es also mit dem komplexen Wechselspiel einer doppelten Konstituierung zu tun: Auf der einen Seite besteht Ideologie nur in der Operation der Anrufung, die sich wiederum erst mit einer positiven Antwort vonseiten des Individuums tatsächlich vollziehen kann; auf der anderen Seite kann das Individuum erst durch diese Anrufung zum Subjekt werden. In anderen Worten: „Es gibt Ideologie nur durch das Subjekt und nur für Subjekte [...] und diese Zweckbestimmung der Ideologie kann nur durch das Subjekt erfolgen.“ (ebd.: 84)

Für dieses Subjekt ergibt sich daraus aber auch eine Reihe von Vorteilen: Allen voran erhält es eine Identität, die nun die 'Wiedererkennung' und 'Anerkennung' (im Original: *reconnaissance*) zwischen den Subjekten untereinander, sowie aber auch des Subjektes durch sich selber ermöglicht (vgl. ebd.: 96). Eingebettet in diesen Kontext gegenseitigen Wieder- und Anerkennens hat es schließlich „die absolute *Garantie*, dass alles in Ordnung ist, so wie es ist“ (ebd.: 97). Unter dem alleinigen Einsatz von Ideologie

„'funktionieren' die Subjekte in der riesigen Mehrzahl der Fälle 'ganz von selber' – mit Ausnahme der 'schlechten Subjekte', die gelegentlich ein Eingreifen [...] des (repressiven) Staatsapparates auslösen.“ (ebd.)

Mit Gramsci heißt dies: Hegemonie gepanzert mit Zwang.

Die Möglichkeit, sich der ideologischen Anrufung zu entziehen, räumt Althusser folgerichtig nicht ein: „Die Individuen sind immer schon Subjekte“ (ebd.: 90), selbst schon vor der Geburt, wenn nämlich das Kind bereits als 'Sohn von ...', als 'kleine Schwester', als 'langersehntes Enkelkind' o.ä. erwartet wird. Bei der Geburt erhält es schließlich einen Namen und eine zugeschriebene Identität, zumindest nämlich jene eines 'Jungen' oder 'Mädchens'. Althusser spricht an dieser Stelle auch von „ideologischem Zwang“ (ebd.: 91) und bemerkt, dass jeder 'Wiedererkennung und Anerkennung' als Kehrseite immer auch ein Verkennen anhaftet (vgl. ebd.: 86). Diesem Dilemma zwischen Anerkennung und Verkennung ist gerade die Migrationspädagogik in besonders hohem Maße ausgeliefert.

### **Die Ideologischen Staatsapparate**

Das Prinzip der Ideologie, das *grosso modo* also im Mechanismus der Anrufung zutage tritt, verortet Althusser nun direkt im Herzen der Staatsmacht. Wie zuvor schon Gramsci vermutet auch er, dass das klassisch marxistisch-leninistische Verständnis vom Staat als vorrangig repressivem Apparat zu kurz greift und um die ideologische Komponente erweitert werden muss.

Wenn Gramsci auch mit seinen Hegemonieapparaten bereits ganz ähnliche Töne angeschlagen hat, so geht Althusser doch noch einen Schritt weiter und fügt die Gruppe der, wie er sie nennt, „Ideologischen Staatsapparate“ (ebd.: 54) direkt in das Marx'sche Basis-Überbau-Modell ein. Dort stellt er sie dem '(repressiven) Staatsapparat' im Überbau zur Seite und trifft folgende Unterscheidung: Der singuläre (repressive) Staatsapparat umfasst Einrichtungen der öffentlichen Sphäre (die Regierung, die Verwaltung, die Armee, die Polizei, die Gerichte, die Gefängnisse etc.) und funktioniert in erster Linie, wenn auch nicht ausschließlich, auf der Grundlage von Gewalt und Repression. Die Ideologischen Staatsapparate (ISA) hingegen sind vorwiegend dem privaten Bereich zuzuordnen und funktionieren – wieder: in erster Linie – „durch den Rückgriff auf Ideologie“ (ebd.: 56). Althusser zählt dazu unter anderem den religiösen, den schulischen, und den familialen ISA, sowie den ISA der Information, also die Medien (vgl. ebd.: 54). In ihnen vollzieht sich die Realisierung der herrschenden Ideologie, da diese in der jeweiligen Praxis und den spezifischen Praktiken der einzelnen ISA eine materielle Existenz erlangt (vgl. ebd.: 80). Diese gemeinsame Rolle lässt die ISA trotz ihrer Verschiedenartigkeit zu einer Einheit verschmelzen, deren letztendliche Funktion, so Althusser, in ihrem Beitrag zur Reproduktion der Produktionsbedingungen besteht (vgl. ebd.: 62).

Mit Marx geht Althusser nämlich davon aus, dass jede Gesellschaftsformation zur gleichen Zeit, wie sie produziert, immer auch die Bedingungen dieser Produktion reproduzieren muss (vgl. ebd.: 37). Dieser Vorgang beinhaltet mehrere Aspekte, von denen hier jedoch nur einer von unmittelbarem Belang ist: die Reproduktion der Arbeitskraft. Darunter ist Althusser zufolge zweierlei zu verstehen: zum einen die Reproduktion der (unterschiedlich hohen) Qualifikation dieser Arbeitskraft, und zum anderen ihre Unterwerfung unter die bestehende Ordnung, d.h. die herrschende Ideologie.

Beide Aufgaben übernimmt zum größten Teil die Schule (vgl. ebd.: 43).

### **Die Schule: (nicht nur irgend-) ein Staatsapparat**

Althusser vertritt die Ansicht, „dass der schulische ideologische Staatsapparat derjenige ideologische Staatsapparat ist, der in den reifen kapitalistischen Formationen eine beherrschende Position einnimmt“ (ebd.: 65). Die besondere Wirkmächtigkeit der Schule besteht naturgemäß darin, dass sie wie kein anderer ISA „über derart viele Jahre hinweg über die zwangsverpflichtete Zuhörerschaft der Gesamtheit der Kinder“ (ebd.: 69) verfügt, und

zwar quer durch alle sozialen Klassen und gerade in einem Alter höchster geistiger Formbarkeit. So werde den jungen Mitgliedern der Gesellschaft fünf Tage die Woche herrschende Ideologie eingetrichtert: Sei es verkleidet als Mathematik, Französisch, Biologie etc., „oder aber ganz einfach herrschende Ideologie im reinen Zustand (Moral, Staatsbürgerlehre, Philosophie)“ (ebd.: 68).

Darüber hinaus schreibt Althusser der Schule aber auch eine genuin selektive Wirkung zu und versteht sie als Ort der gesellschaftlichen Schichtung: All jene nämlich, die als erste aus dem Schulsystem herausfallen, sind idealtypisch für die Rolle der – in althusserianischem Vokabular: – Ausgebeuteten bestimmt, nicht zuletzt deshalb, weil sie bis dahin (nicht mehr als) das Wissen Ausgebeuteter, die Ideologie Ausgebeuteter, und ein natürliches Selbstverständnis als Ausgebeutete erlernt haben. Ihre glücklicheren MitstreiterInnen, die womöglich bis an die Gipfel der Hochschulbildung vordringen, werden am Ende ihres Parcours mit einem anderen Wissen, einer anderen Ideologie, und einem anderen Bewusstsein ausgestattet sein und in der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung sowie der sozialen Rangordnung einen Platz einnehmen, der dem entspricht (vgl. ebd.).

### **Die ideologiekritische Haltung als Ausgangspunkt der Analyse**

Im Hinblick auf die nachfolgende Untersuchung bleibt nunmehr festzuhalten, dass die Theorien der Ideologie, die soeben in ihren Grundzügen dargelegt wurden, als eine Art Meta-Theorie zu verstehen sind und gewissermaßen das Fundament bilden, auf dem alle weiteren Überlegungen aufbauen. Als 'ideologiekritische Haltung' verinnerlicht, liefern sie also die Perspektive, von der aus die Betrachtung des Gegenstandes erfolgen wird.

Die Erkenntnis, dass Unterdrückung und Exklusion auch sehr subtile Formen annehmen und von den Unterworfenen selbst nicht immer als solche wahrgenommen werden können, ist gerade in Zeiten des unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2007) unabdingbare Voraussetzung für eine gegenstandsadäquate Analyse aktueller Konfliktkonstellationen und muss Ausgangspunkt jeder kritischen Sozialforschung sein.

Insbesondere die Institutionen der Erziehung und Bildung sind dabei als „ideologisches Terrain“ (GH 6: 1264) zu fassen, auf dem Subjektivierung stattfindet und Menschen zur bejahenden Assimilation an ihre Existenzbedingungen aufgefordert werden (vgl. Merckens 2004: 29). Daher kommt es gerade im Nadelöhr Schule auch immer wieder zu Verdichtungen gesellschaftlicher Kontroversen, anhand derer sich schließlich beobachten lässt, welche

Argumentationsweisen zur Anwendung kommen, wie folglich die Subjekte vorgestellt werden, und welche diskursive Logik zuletzt die Oberhand gewinnt.

Neben ihrer Funktion der Reproduktion und Sicherung bestehender Machtverhältnisse ist Ideologie aber auch produktiv, indem sie Subjekte konstituiert und die Wirklichkeit mit Bedeutung ausstattet: In diesem Punkt überschneidet sich das Konzept mit jenem der Diskursanalyse. Im untenstehenden Analyseabschnitt soll daher Ideologiekritik anhand des Werkzeugs der Diskursanalyse betrieben werden bzw. eine Diskursanalyse erfolgen, welche die ideologischen Effekte der Diskurse mitbedenkt.

## **1.2. Diskursanalyse**

Seit den 1970er Jahren wird in den Geistes- und Sozialwissenschaften verstärkt auf den Diskursbegriff Bezug genommen, was sich aktuell in einem breiten Spektrum unterschiedlicher Ansätze widerspiegelt, die zum Teil auch mit ihrem je eigenen Diskursverständnis arbeiten (vgl. Wodak 2009: 7). Im Folgenden sollen die Positionen der Kritischen Diskursanalyse (KDA) im Vordergrund stehen, da diese in der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen geteilt werden.

Auch für die KDA stellt die Berücksichtigung der ideologischen Dimension in sozialen Beziehungen eine forschungsleitende Prämisse dar (vgl. Titscher et al. 1998: 180). Der im vorigen Kapitel eingeführte Ideologiebegriff geht von der Annahme aus, dass Ideologien sich in sozialen Praktiken materialisieren. In der Tradition der Diskursanalyse wird nun Diskurs gerade als eine solche soziale Praxis verstanden: „Discourses are considered to be linguistic social practices that constitute non-discursive and discursive social practices and, at the same time, are constituted by them.“ (Krzyzanowski/Wodak 2009: 21) Im Diskurs materialisiert sich folglich Ideologie in Form von sprachlichen Zeichen (vgl. Demirović 1992: 37).

### **Diskurs und Wirklichkeit**

Im Anschluss an Althusser wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die realen Existenzbedingungen uns nur über Systeme der symbolischen Repräsentation zugänglich werden (vgl. Hall 2004: 52). Damit also etwas – ein Umstand, ein Objekt, ein Sachverhalt – als Wissenselement in den menschlichen Erfahrungshorizont eintreten kann, muss es erst als

solches hervorgebracht, sprich: diskursiv konstituiert werden. Michel Foucault, der Ahnherr der Diskursanalyse, definiert Diskurs als ein überindividuelles Regelsystem, das einen Rahmen für das gesellschaftlich Sag- und Denkbare festlegt und auch dessen Grenzen definiert (vgl. Bublitz et al. 1999: 13). Dieses Regelsystem ist prinzipiell kontingent und entwickelt sich im Wechselspiel mit den realen gesellschaftlichen Verhältnissen beständig weiter. So sind basale Unterscheidungen, etwa zwischen wahr und falsch, zwischen vernünftig und unvernünftig, oder zwischen normal und Normalitätsabweichung, historisch gewordene Kategorisierungen. Von ihnen hängen schließlich die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster ab, anhand derer wir der Welt begegnen, sowie nicht zuletzt auch die Art und Weise, wie ein Umstand politisch zum Problem gemacht wird. Einmal etabliert, wirken diese Problemdefinitionen jedoch selbstverständlich und geradezu natürlich (vgl. Horvath 2014: 15). Der Begriff der Kontingenz soll daher nicht zu der Schlussfolgerung führen, diskursive Bedeutungssysteme wären jederzeit beliebig veränderbar: Dementsprechend warnt Hall davor, „die Frage der historischen Kräfte, die die Gegenwart produziert haben und die nach wie vor als Schranken und Determinanten einer diskursiven Artikulation fungieren“, zu vernachlässigen, und sieht „die diskursive Position [...] oft in Gefahr, ihre Beziehung zur materiellen Praxis und zu den historischen Bedingungen zu verlieren.“ (Hall 2000a: 72f.) Nichtsdestoweniger ist es erst die diskursive Verortung innerhalb der jeweils gültigen Sinnkonfiguration, die einem realen Ereignis seine spezifische Bedeutung zukommen lässt (vgl. Jäger 2012: 11). In diesem Sinne spiegeln Diskurse die Wirklichkeit nicht einfach wider, „sondern sie stellen eigene, von Menschen geschaffene Wirklichkeiten dar. Sie sind nicht Ausdruck oder Abbild von Materialitäten, sondern selbst Materialitäten *sui generis*.“ (Jäger 2008: 330f.)

### **Diskurs und Macht**

Jäger bezeichnet Diskurse als „soziale Wissensvorräte“ (ebd.: 331), auf deren Grundlage die Wirklichkeit mit Sinn ausgestattet wird. Als solche üben Diskurse Macht aus, da sie überindividuell für ein ganzes Kollektiv bestimmen, was als 'wahr' und 'natürlich' zu gelten hat. Davon abweichende Deutungen der sozialen Welt werden marginalisiert oder gar vollends unterdrückt (vgl. ebd.: 331). Ein besonders wirkmächtiges Moment dieser Machtausübung liegt schließlich in der Tatsache begründet, dass auch die Subjekte selbst durch Diskurse konstituiert werden, „insofern als ihr Wissen und Fühlen, ihr Selbstverständnis

und ihre Vorstellung eigener Identität durch sie (mit-)bestimmt ist“ (ebd.: 331).

Die machtvollen Effekte diskursiver Sinnkonstruktion reichen also bis in das Innerste des Selbst hinein, weshalb die Kategorie des Subjekts stets in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit gedacht werden muss.

Eine kritische Diskursanalyse macht es sich folglich zum Ziel, die konstruierten Bedeutungszusammenhänge und Selbstverständlichkeiten in Texten aufzuspüren und ihr Verhältnis zu den gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen der Macht zu ergründen (vgl. Jäger 2001: 81). Dadurch können schließlich auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Subjektkonstitution und deren sozio-politische Implikationen offengelegt und einer fundierten Kritik unterzogen werden.

## **2. Analysedimensionen**

### **2.1. Rassismuskritik**

Rassismus bezeichnet eine soziale Praxis, die darin besteht, Personen oder Personengruppen auf Basis ihrer ethnischen Herkunft als minder- bzw. höherwertig einzustufen (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 178). Damit können Formen der Ungleichbehandlung 'rational' begründet und auch gerechtfertigt werden. Birgit Rommelspacher spricht von Rassismus als einer „Legitimationslegende“ (Rommelspacher 2009: 26), die insbesondere während der Kolonialzeit dazu diente, die europäischen Dominanzansprüche mit den noch jungen Prinzipien der Aufklärung – allen voran jenem der universellen Gleichheit aller Menschen – in Einklang zu bringen (vgl. ebd.). So konnten einer vorgeblich allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zum Trotz die alten Hierarchien größtenteils weiterbestehen und – etwa im Zuge der kolonialen Eroberungen – sogar neue hinzutreten (vgl. ebd.: 29).

In der deutschsprachigen Diskussion lässt sich eine gewisse Zurückhaltung gegenüber den Begriffen 'Rasse' und Rassismus beobachten (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 178; Rommelspacher 2009: 32). Diese ist in erster Linie sicherlich der konnotativen Prägung durch

den Nationalsozialismus geschuldet: Heutige Phänomene mit den Grausamkeiten des damaligen Massenmordes begrifflich in Verbindung zu bringen, mag inadäquat erscheinen. Rommelspacher weist jedoch darauf hin, dass auch die Verbrechen der NS-Zeit erst vorbereitet werden mussten und im harmlos anmutenden Alltagsrassismus einen wertvollen Stützpfeiler fanden (vgl. Rommelspacher 2009: 33). Aufgrund dieses historischen Erbes wird in Deutschland und Österreich vielfach der Begriff der Ausländerfeindlichkeit bevorzugt. Dieser verschleiert jedoch die Tatsache, dass nicht alle 'aus dem Ausland stammenden' Personen in gleichem Maße rassistisch motivierten Diskriminierungen ausgesetzt sind (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 178).

Ein weiterer Kontext, der den Rassismusbegriff nachhaltig geprägt hat, ist die Periode des Kolonialismus sowie die anschließende Entkolonisierungsdebatte. Diese Thematik tritt jedoch in Österreich deutlich hinter dem Nationalsozialismus zurück und erfährt nur wenig Beachtung (vgl. Rommelspacher 2009: 33).

Für die vorliegende Untersuchung bietet Rassismus als Terminus und als Konzept gerade aufgrund seiner konzeptionellen Nähe zur Postkolonialen Tradition den einzig geeigneten begrifflichen Bezugsrahmen. Nicht nur ermöglicht er die Sichtbarmachung und Beschreibung ethnozentrischer Ausgrenzungspraxen im Allgemeinen: Er ist darüber hinaus mit dem besonderen Kontext, auf den er hier angewendet werden soll, über seine postkoloniale Orientierung bereits aufs engste verwoben.

Es wird daher nur zu angemessen sein, mit der Rassismus-Definition von Stuart Hall, einem der bedeutendsten Vordenker des Postkolonialismus, zu arbeiten. Ihm zufolge setzt sich eine rassistische Praxis aus zweierlei zusammen: Erstens

„funktionieren körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz. Es entsteht ein rassistisches Klassifikationssystem. Wenn dieses [zweitens] dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen.“ (Hall 2000b: 7)

Die prototypisch rassistische Argumentationsweise attestiert den jeweils unterdrückten Gruppen zunächst gewisse Defizite, die auf deren biologische oder körperliche Veranlagung, also sozusagen auf ihre 'rassische' Disposition zurückgeführt und an diese gekoppelt werden (vgl. Rommelspacher 2009: 27f.). Erst die funktionale Verbindung von Bedeutungsproduktion und Macht ist es aber, die Hall zufolge eine rassistische Handlung ausmacht, weshalb er Rassismus auch als ideologischen Diskurs bezeichnet:

„Bedeutungsproduktion ist nicht an sich ideologisch und Macht kann ohne Bedeutungsproduktion funktionieren. Doch die Verknüpfung von Bedeutung und Macht oder von Wissen und Macht konstituiert die ideologische Instanz.“ (Hall 2000b: 7)

Auf eben diese 'ideologische Instanz' bezieht sich wohl auch Etienne Balibar, wenn er den Sinn und Zweck von Rassismus darin sieht, „Stimmungen und Gefühle zu organisieren“ (Balibar 1990: 24), den Menschen einen Interpretationsrahmen für ihr eigenes spontanes Empfinden zu bieten, und ihnen insgesamt greifbar zu machen, „was sie innerhalb der gesellschaftlichen Welt *sind*“ (ebd.: 26). Insofern macht Rassismus nichts anderes als das Angebot einer „Repräsentation des imaginären Verhältnisses der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ (Althusser 2010: 75) und ist daher in der Tat als eine ideologische Aufbereitung von Wirklichkeit zu verstehen.

Dementsprechend geht Rassismus über die Dimension des individuellen Vorurteils weit hinaus: Es handelt sich vielmehr um ein „gesellschaftliches Verhältnis“ (Rommelspacher 2009: 29) im Dienste der Konsolidierung und Reproduktion bestehender Machtverhältnisse auf der Grundlage von Diskriminierungen. Diese können individueller, institutioneller und struktureller Natur sein. Ein Beispiel für eine institutionelle Diskriminierung *par excellence* ist die Benachteiligung anderssprachig aufwachsender Kinder durch das monolingual deutschsprachige Schulsystem.

Das Zusammenspiel verschiedener Ausgrenzungsmechanismen bewirkt schließlich eine ökonomische, politische, soziale und kulturelle Segregation der Gesellschaft (vgl. Rommelspacher 2009: 30). Dabei kommt es nicht nur zu Benachteiligungen beim Zugang zu materiellen oder kulturellen Gütern, sondern vor allem auch zu einem symbolischen Ausschluss aus der Gemeinschaft (vgl. Hall 2000b: 13f.). Dieser vollzieht sich in erster Linie über die Verweigerung von gesellschaftlichem Ansehen, indem etwa den Themen bestimmter Gruppen schlichtweg keine Bedeutung beigemessen wird und ihre Anliegen in der öffentlichen Debatte ungehört verhallen (vgl. Rommelspacher 2009: 31). Es entsteht ein regelrechtes „Zugehörigkeitsregime“ (ebd.), das die Einen als Teil des Kollektivs und andere als außenstehend definiert, und so die ungleiche Verteilung von ökonomischem, sozialem, kulturellem und eben auch symbolischem Kapital organisiert.

Die entsprechende Segregationslinie 'zugehörig / nicht zugehörig', die bis zur Moderne noch religiös begründet und aus einer gottgewollten ständischen Ordnung abgeleitet wurde (vgl. Rommelspacher 2009: 28), basiert heutzutage auf rationalisierten Ausarbeitungen rassistischer

Lehren, die eine natürliche Differenz zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft behaupten (vgl. ebd.: 29). Dabei ist es gerade der pseudo-wissenschaftliche Stil, dem diese 'Theorien' ihre Popularität zu verdanken haben: Mit der Art und Weise, wie sie 'sichtbare Tatsachen' aus 'verborgenen Ursachen' herleiten, imitieren sie den wissenschaftlichen Diskurstyp und befriedigen so das Bedürfnis der Bevölkerung nach Teilhabe an intellektueller Erkenntnis (vgl. Balibar 1990: 25). Gleichzeitig aber werden die Massen gerade dadurch auch in einem Zustand primitiver Infantilität gehalten, wo sie auf die Rechtmäßigkeit ihrer Instinkte vertrauen dürfen, selbst wenn diese zum Teil gewaltsame Ausmaße annehmen (vgl. ebd.: 27). Wie jede andere Ideologie erweisen sich Rassismus und Ethnozentrismus letztlich als „Formen, in denen Herrschaft stabilisiert wird von den Beherrschten“ (Kalpaka/Räthzel 2000: 180).

Nach dieser ersten begrifflichen Annäherung soll nun eine umfassende Erarbeitung der konkreten Funktionsweise von Rassismus in seiner zeitgenössischen Ausführung erfolgen. Dazu bietet es sich an, Rommelspachers aufschlussreiche Analyse von vier Teilmechanismen, die im Rassismus wirksam werden, als Leitfaden heranzuziehen. Sie identifiziert die Prozesse der Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung, die im folgenden Abschnitt als narratologisches Grundgerüst dienen werden, um die diskursive Struktur der rassistischen Ideologie systematisch zu verstehen.

### **1. Naturalisierung**

Wenn im Rassismus die Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen mit der angeblich unaufhebbaren, weil angeborenen Verschiedenartigkeit von Angehörigen unterschiedlicher 'Rassen' erklärt wird, findet eine Naturalisierung der gesellschaftlichen (Ungleichheits-) Verhältnisse statt (vgl. Rommelspacher 2009: 29). Kalpaka und Räthzel bezeichnen dies als eine Art, ökonomische oder politische Kausalitäten zu leugnen und die soziale Realität stattdessen als Ergebnis einer natürlichen Entwicklung anzusehen (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 179). Hall bemerkt darüber hinaus, dass die „Evidenz des angeblich Natürlichen“ (Hall 2000b: 8) ein Argument von enormer Schlagkraft ist, das die Konsensbildung im Rahmen eines hegemonialen Projekts erheblich erleichtert.

Seit die Rede von menschlichen 'Rassen' in der Öffentlichkeit auf Missbehagen stößt, ist mehr und mehr die Kategorie der 'Kultur' an diese Stelle getreten, wobei jedoch die rassistischen

Implikationen völlig unverändert blieben (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 179): Der eine wie der andere Begriff verweist auf „ein unveränderliches und unberührbares Bestimmtsein durch den Ursprung“ (Balibar 1990: 30). Unterschiede zwischen Gesellschaften werden nun auf kulturelle Differenzen, Diskriminierungen auf kulturelle Inkompatibilität zurückgeführt. Die Mechanismen der Ausgrenzung bleiben dabei dieselben.

Der kulturalistisch argumentierende Rassismus pflegt ein dementsprechend statisches Verständnis von Kultur, das mit neueren Befunden der Sozialwissenschaft in eklatantem Widerspruch steht. Die einschlägige Forschung betont den dynamischen und prozesshaften Charakter von Kulturen und lässt keinen Zweifel daran, dass die Kultur eines Menschen in Analogie zur Veränderung seiner Lebensbedingungen einem ständigen Wandel unterworfen ist, einmal mehr im Kontext von Migration. Im Rassismus hingegen wird Kultur als eine unveränderbare Gegebenheit aufgefasst, als etwas ein für allemal Determiniertes, gewissermaßen ein Zustand, eine Natureigenschaft (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 185f.).

## **2. Homogenisierung**

Ausgehend von der Natürlichkeit ihrer wie auch immer gearteten – 'rassischen' oder kulturellen – Verschiedenartigkeit erfolgt des weiteren eine Einteilung der betroffenen Personen in einheitliche, als homogen gedachte Kollektive. Die Eigenschaften, die der jeweiligen Gruppe (zumeist auf Basis gängiger Stereotype) zugeschrieben werden, gelten dann in unveränderter Form auch für jedes einzelne Mitglied, sowie jedes einzelne ihrer Mitglieder gegengleich als typischeR VertreterIn der Gruppe (vgl. Rommelspacher 2009: 29).

So kann beispielsweise beobachtet werden, dass der öffentlichen Verhandlung migrationsspezifischer Fragen meist die Vorstellung von einheitlichen, homogenen Herkunftskulturen zugrunde liegt, wie Terkessidis dies für die bundesdeutsche Debatte tatsächlich festgestellt hat (vgl. Terkessidis 2008: 311-313): Sowohl die Forderung nach einer deutschen 'Leitkultur' als auch das gegenläufige Plädoyer für 'Multikultur', sowie insgesamt die Rede von der 'Bewahrung der kulturellen Identität' operierten ihm zufolge mit demselben traditionellen Kulturbegriff. Da wie dort werden Kulturen, in Anlehnung an J. G. Herder, als „voneinander unabhängige, kugelförmige Gebilde“ betrachtet,

„wobei die äußerlich sichtbaren Merkmale von Personen (Aussehen, Kleidung, Gebräuche etc.) als Verkörperungen einer unsichtbaren substanziellen kulturellen Gemeinsamkeit – einer Identität – erscheinen“ (ebd.: 311).

Diese Textstelle erinnert zum einen zurück an die eingangs vorgestellte Rassismus-Definition nach Stuart Hall, der zufolge körperliche Eigenschaften im rassistischen Denken als Indikatoren für eine tiefer liegende 'rassische Essenz' gewertet werden. Im 'modernerem' Rassismus treten an die Stelle der biologischen Merkmale zwar nunmehr kulturelle Eigenschaften, diese erfüllen aber dieselbe Funktion.

Zum anderen verweisen Terkessidis' Ausführungen zum Herder'schen Kulturverständnis aber bereits auch auf etwas voraus, das bislang noch nicht zur Sprache gekommen ist: die identitätsstiftende Bedeutung von Rassismus. „Die Funktionen von Kultur sind Sinnkonstitution und Identitätsbildung für die Gruppe und für den einzelnen.“, schreiben Kalpaka und Rähzel (2000: 185). Zu diesem Zweck ist die rassistische Ideologie bei der Repräsentation der Welt stets um ein „reines Modell“ (Rommelspacher 2002: 106) bemüht, das die eigene und die fremde Identität aus den Ambivalenzen der menschlichen Existenz herauszuschälen versucht, und so der Sehnsucht nach einem widerspruchsfreien Selbstbild nachkommen will.

### **3. Polarisierung**

Im Prozess der Homogenisierung zeichnet sich also ein Bild von Bevölkerungsgruppen, die als monolithische Einheiten auftreten, mit je einer homogenen Kultur und einer Gemeinschaftsidentität. Diese Kollektive werden im Zuge der Polarisierung einander nun diametral gegenübergestellt (vgl. Rommelspacher 2009: 29): Es entsteht das 'Wir' und 'die Anderen'. Wie zwei entgegengesetzte Pole bildet ein jedes das exakte Gegenteil seines Gegenübers: Wenn 'sie' primitiv sind, sind 'wir' zivilisiert; wenn 'sie' rückständig sind, sind 'wir' modern; wenn 'sie' ihre Frauen schlagen, stehen 'wir' für Gleichberechtigung und Emanzipation (vgl. Hall 2000b: 14).

Es ergibt sich eine Aufteilung der sozialen Welt in dichotome Gegensätze: „Jede Eigenschaft ist das umgekehrte Spiegelbild des anderen“ (ebd.). Dieses System der binären Spaltung bezeichnet Hall als „das fundamentale Charakteristikum des Rassismus, wo immer man ihn findet“ (ebd.). Indem am Negativbild jeweils klar wird, was man selber nicht ist, erfüllt Rassismus letztlich also auch die Funktion, „Identität zu produzieren und Identifikationen abzusichern“ (ebd.). Die Festlegung der 'Anderen' auf bestimmte kulturelle Merkmale unterstützt die Selbstdefinition eines 'Wir' sowie die Konsolidierung der eigenen Gruppenzugehörigkeit (vgl. Kalpaka/Rähzel 2000: 187).

Die Notwendigkeit einer derart radikalen Abgrenzung von denen, die symbolisch für Fremdheit und Divergenz stehen, erklärt sich aus der psychoanalytisch begründeten Annahme, dass die Konstruktion eines Selbst nicht ohne die gleichzeitige Definition seines 'Anderen' vonstatten gehen kann (vgl. Hall 2000b: 14): Jede Identität „muss durch das Nadelöhr des Anderen gehen, bevor sie sich selber konstruieren kann“ (Hall 1994: 45). So kann sich ein kulturelles oder nationales 'Wir' unmöglich autonom von innen heraus entwickeln, sondern ausschließlich in der dialektischen Beziehung zu parallel verlaufenden Alternativvorschlägen. Dem Damoklesschwert dieser gegenseitigen Abhängigkeit will nun also der Rassismus entgegenwirken, indem er versucht, das 'Andere' in einem Kraftakt definitorischer Grenzziehung in die Äußerlichkeit zu verbannen und es dort ein für allemal festzuhalten (vgl. Hall 2000b: 15). Balibar erkennt im Rassismus dementsprechend „eine vorbeugende Behandlung gegen die 'Krankheit der Vermischung'“ (Balibar 1990: 33), hinter der nichts anderes stehe als das Fantasma der 'rassischen Reinhaltung' des Gesellschaftskörpers (vgl. ebd.: 24).

Nachdem die Repräsentation des 'Anderen' zutiefst in die Vorstellung vom 'Selbst' eingelassen ist, lauert die Angst vor der Überflutung durch das Unbekannte vor allem dort, wo sich die jeweiligen Gegenbilder einer Festlegung auf einige wenige (widerspruchsfreie) Zugehörigkeitsmarker zu entziehen drohen (vgl. Terkessidis 2008: 323f.). Es herrscht eine entschiedene Abwehrhaltung gegenüber jeglicher Ambivalenz bei der Eigen- und Fremddarstellung, die nicht zuletzt im Versuch der „Reduktion des Fremden auf ein Klischee“ (ebd.: 315) resultiert. Dieser zeigt sich besonders deutlich in der Konsumsphäre und der Massenkultur: Gerade Unterhaltungsmedien wie etwa Musik oder Comedy bieten eine „Bühne, auf der Differenz reguliert wird“ (ebd.: 316) und werden so zum „Terrain für die hegemoniale Identitätsbildung“ (ebd.).

Der identitätsstiftende Charakter des Rassismus entfaltet seine Wirkung dabei unweigerlich in beide Richtungen: Indem er seinen Opfern das Recht verweigert, sich selbst zu definieren, werden diese früher oder später gezwungen sein, sich auch selber als jene Gemeinschaft wahrzunehmen, zu der sie das rassistische Zugehörigkeitsmanagement gemacht hat (vgl. Balibar 1990: 24). Der Mehrheitsbevölkerung ermöglicht die 'fremde' Identität der ethno-kulturellen 'Anderen' wiederum, als Gegenmodell dazu die Vorstellung einer österreichischen,

deutschen, englischen, etc. 'Wesensart' zu entwickeln (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 181).

Der strategische Bezug auf Fremdheit in Form von eingängigen Klischees liefert also schlicht einen Spiegel, in dem die eigene Position reflektiert werden kann, ohne dass man dazu 'den Anderen' wirklich kennenlernen oder sich selbst als widersprüchliches Wesen erfahren müsste (vgl. ebd.: 187; Terkessidis 2008: 314).

Kalpaka und Räthzel haben in Umfragen zur sogenannten 'deutschen Identität' festgestellt, dass diese häufig unter theoretischen Begriffen wie z.B. „Staat“, „Moral“, „Wertvorstellung“ oder „Demokratie“ subsumiert wird (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 181). Abgesehen davon, dass es sich bei diesen Kategorien keineswegs um etwas exklusiv Deutsches handelt, fällt sogleich auf, dass sich die Argumentation hier auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau bewegt. Dadurch eröffnet sich ein weitläufiger Interpretationsspielraum und mit diesem auch die Möglichkeit, verschiedenste Haltungen und Mentalitäten als Bedrohung für die genannten, angeblich 'deutschen Werte' einzustufen. Im Sinne der Polarisierung können alle Eigenschaften und Verhaltensweisen, die von den eigenen in irgendeiner Form abweichen, automatisch dem negativen Pol zugeordnet werden, wo sie dann in natürlicher Opposition zur 'deutschen Identität' stehen (vgl. ebd.).

Des weiteren fällt ins Auge, dass Instanzen wie der Staat, die Rechtsordnung, die moralischen Werte, etc. allesamt auf Verhältnisse von Herrschaft, Gehorsam und Unterwerfung verweisen. Wenn also das 'genuin Deutsche' aus gerade solchen Elementen konstruiert wird, dann bedeutet dies eine zutiefst identifikatorische Zustimmung zur Unterwerfung unter die genannten Herrschaftsinstrumente, die bis zur Integration derselben in die eigene Persönlichkeit reicht (vgl. ebd.). An diese Beobachtung knüpfen die Forscherinnen an, indem sie folgende These aufstellen: „Rassismus und Ethnozentrismus dienen der Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität, in der Formen der Unterwerfung als Stärke gelebt werden können.“ (ebd.: 182)

#### **4. Hierarchisierung**

Die Anstrengung, die es gekostet hat, unsere Bedürfnisse und unsere menschliche Disposition von klein auf unter der Einwirkung ideologischer Staatsapparate so zu modellieren, dass sie sich in die Ordnung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse einpassen, wird durch das Vorhandensein alternativer Lebensweisen potentiell in Frage gestellt. Um den eigenen

Lebenssinn, der auf substantielle Weise aber an eben diese Modellierung der Bedürfnisse gekoppelt ist, dennoch intakt zu halten, kann die simple Abwertung von damit konkurrierenden Entwürfen eine auflösende Erklärung bieten (vgl. ebd.: 182f.). Eine Verlängerung dieses Gedankens mündet schließlich in die paternalistische Annahme, dass die 'unterentwickelten' Kulturen sich in die eigene, höherbewertete Lebensweise jederzeit noch hinein entwickeln können und dass dies für sie sogar einen Fortschritt und einen Akt der Emanzipation bedeuten würde (vgl. Balibar 1990: 33). Diese Sichtweise wurde insbesondere durch den orientalistischen Diskurs der Kolonialzeit geprägt, der den Glauben an einen universalen Erziehungsauftrag des 'Westens' gegenüber 'dem Rest' der Welt kultivierte (vgl. Hall 1992).

Problematisch ist diese Vorstellung aus zweierlei Gründen: Zum einen wird mit dem Rückgriff auf den Evolutionsgedanken von ImmigrantInnen bestimmter ethnischer Herkunft eine tunlichst lückenlose Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft verlangt, während gleichzeitig aber der kulturalistische Diskurs, wie bereits ausführlich dargestellt wurde, ja ihre prinzipielle und unabwendbare Verschiedenheit behauptet (vgl. Rommelspacher 2009: 29). Auf diese Weise kann das Versprechen sozialer und kultureller Gleichstellung immer weiterbestehen, ohne jemals eingelöst zu werden.

Zweitens entsteht mit der ethnozentristischen Übertragung des eigenen Emanzipationsmodells auf andere kulturelle Zusammenhänge eine neokoloniale Konstellation, in der die angeordnete Selbstermächtigung sich schlussendlich als eine Art der Unterwerfung entpuppt (vgl. Kalpaka/Räthzel 2000: 188). Verfolgt man die paternalistische Logik weiter, ergibt sich außerdem die Implikation einer notwendigen Kategorisierung und Bewertung von Individuen oder Gruppen auf der Basis ihrer jeweiligen Eignung zur Assimilation, was letztlich in eine „subtile Form einer Ausschließung in Gestalt einer Einschließung“ (Balibar 1990: 32f.) mündet und nicht zuletzt auch als „kolonisierender Eingriff“ (Kalpaka/Räthzel 2000: 190) zu werten ist.

### **Rassismus ohne Rassen: ein Rassismus 'zweiter Linie'**

Die Verlagerung der zentralen Bezugsgröße des Rassismus von der 'Rasse' auf die 'Kultur' wurde bereits angesprochen. Der sozialwissenschaftliche Befund eines aufkommenden „Neo-Rassismus“ (Balibar 1990), der sich von der Kategorie der 'Rasse' lossagen möchte, geht auf die frühen 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurück und wurde unter anderem von

Taguieff (1987) oder auch Balibar und Wallerstein (1990) weitergesponnen (vgl. Reisigl/Wodak 2001: 9).

Auf den ersten Blick scheint ein dergestalt aktualisierter „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1990: 27) das Postulat einer natürlichen Hierarchie zwischen den Völkern der Erde, sprich: den Gedanken der Überlegenheit bestimmter ethnischer Gruppen über andere, ausgesondert zu haben. Sein vorherrschendes Thema ist nicht mehr die biologische Vererbung, sondern 'nur noch' die Unvereinbarkeit unterschiedlicher Lebensweisen, wobei diese letzteren jedoch aus einer solchen Perspektive gut und gerne als gleichwertig gelten können. Es handelt sich also nunmehr um einen differentialistisch argumentierenden Rassismus, der die prinzipielle Schädlichkeit jeglicher Grenzverwischung behauptet und für die Einhaltung 'natürlicher Distanzen' und 'Toleranzschwellen' plädiert (vgl. ebd.). Würden diese missachtet, habe man notwendigerweise mit Konflikten und Abwehrreaktionen zu rechnen, die dann aber als ebenso natürlich und vorhersehbar einzustufen wären (vgl. ebd.: 30).

Es zeigt sich also eine deutliche Verschiebung der Problematik: Weniger die rassische Zugehörigkeit an sich, sondern vielmehr die rassistische Reaktion auf heterogene Gesellschaftsformen wird jetzt zu einem natürlichen Faktor erklärt. Balibar bezeichnet diesen 'neuen Rassismus' dementsprechend als „Meta-Rassismus“ oder einen „Rassismus zweiter Linie“ (ebd.), der zwar vorgibt, die Gleichwertigkeit verschiedener Kulturen anzuerkennen, sich nichtsdestotrotz aber in hervorragender Weise dafür anbietet, die Existenz rassistischer Haltungen zu erklären und so Ungleichbehandlungen zu legitimieren.

### **Rassismuskritik als Analysedimension**

Folgende Analysefragen können einen Rahmen bilden, um den Diskurs zur Einschulung Geflüchteter auf rassistische Repräsentationsmuster hin zu untersuchen:

- Werden Flüchtlinge als aufgrund ihrer ethnischen oder kulturellen Herkunft minderwertig dargestellt und werden darüber Ausgrenzung und Segregation 'rational' begründet?
- Werden gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse naturalisiert und als Ergebnis einer natürlichen Entwicklung dargestellt, wobei politische und ökonomische Kausalitäten negiert werden?
- Wird die Kultur eines Menschen als etwas Unveränderliches aufgefasst, als eine Natureigenschaft, von der man unweigerlich zeit seines Lebens bestimmt ist?

- Werden die Geflüchteten als homogene Gruppe mit homogenen Eigenschaften dargestellt und diese dem 'Wir' diametral entgegengesetzt?
- Wird die Auffassung vertreten, dass es für die Flüchtlinge ein Fortschritt und ein Akt der Emanzipation wäre, wenn sie sich in die westliche Lebensweise hinein entwickelten?
- Wird die Unvereinbarkeit von Kulturen propagiert und suggeriert, dass natürliche Distanzen eingehalten werden sollen?

## 2.2. Postkolonialität

Der Begriff 'Postkolonialismus' sowie auch die gleichnamige geistige Strömung werden aufgrund ihrer terminologischen und konzeptionellen Unschärfe immer wieder vehement kritisiert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 286f.). Grundsätzlich bezeichnen sie eine Theorierichtung, die sich mit der Geschichte des Kolonialismus und mit dessen Konsequenzen für die heutige Gesellschaftsstruktur auseinandersetzt. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den spezifischen Mechanismen diskursiver Repräsentation, welche die koloniale Herrschaft im Wesentlichen erst ermöglicht haben und die von dort ausgehend bis in die Gegenwart hinein wirksam sind. Gleichzeitig ist Postkolonialismus aber auch als eine Widerstandsform gegen die kolonialen Denkschemata zu verstehen, die den kontinuierlichen Prozess der Dekolonisation zu ihrem primären Aktionsfeld gemacht hat (vgl. ebd.: 16).

Heutzutage bezieht sich die Postkoloniale Theorie auch auf die aktuell bestehenden neokolonialen Machtverhältnisse in den westlichen Metropolen (vgl. ebd.: 18). In dieser Hinsicht kann wohlgemerkt von keiner direkten Proportionalität zwischen dem Ausmaß tatsächlicher kolonialer Intervention eines Staates und dessen faktischem Verstricktsein in (neo-)koloniale Praktiken ausgegangen werden: Selbst in Ländern, die nicht direkt (oder – wie im Falle Österreichs – nur geringfügig) an der Kolonisierung beteiligt waren, haben die entsprechenden Diskurse tiefe Spuren hinterlassen (vgl. ebd.: 21).

Aus diesem Grund warnt Stuart Hall davor, die Bedeutung des Kolonialismus und seiner Hinterlassenschaften lediglich auf eine bestimmte Fläche okkupierten Landes zu beziehen.

Vielmehr habe man es bei der kolonialen Herrschaftsform mit einem komplexen Kräftefeld zu tun, das von Wissen und Macht regiert wird: Kolonisierung als Herrschafts- bzw. Ausbeutungssystem und Kolonisierung als Erkenntnis- bzw. Repräsentationssystem sind letztlich, so Hall, nur zwei Seiten ein und derselben Sache (vgl. Hall 2013: 214).

Diese Sichtweise erinnert bereits an das gramscianische Postulat vom Zusammenspiel zwangsförmiger und konsensualer Momente bei der Machtausübung. Auch die europäischen Expansionsbestrebungen der Kolonialzeit stützten sich ganz wesentlich auf eine solche 'Übereinkunft': Durch eine gewaltvolle Bedeutungsfixierung – bestehend in der Konstruktion des kolonialen 'Anderen' sowie eines spiegelbildlich dazu souveränen und kulturell überlegenen Europas – wurde eine scheinbar unverrückbare Evidenz generiert, die in weiterer Folge dazu diente, die materielle Unterwerfung der Kolonien diskursiv als Teil einer Zivilisierungsmission zu rationalisieren und zu rechtfertigen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 22). Die so zur Schau gestellte intellektuelle Überlegenheit erlaubte es letztlich sogar, weite Territorien ohne nennenswerten Widerstand von Seiten der einheimischen Bevölkerung zu vereinnahmen (vgl. ebd.: 100).

Allerdings muss spätestens an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Prozess der Kolonisierung in seinen Abläufen und seinen Strukturen keinesfalls als ein homogener gedacht werden darf – im Gegenteil: Wenn mehrere Kolonialmächte Gebiete auf mehreren Kontinenten mit jeweils verschiedenen Interessen einnehmen, dann resultiert dies notwendigerweise in einer ebenso großen Vielzahl unterschiedlicher Kolonisationsformen und Herrschaftssysteme (vgl. ebd.: 24). Der Versuch einer systematisierenden Beschreibung der kolonialen Periode ist also streng genommen höchst unangebracht. Im folgenden Abschnitt soll jedoch das Risiko der Simplifizierung mangels Alternativen in Kauf genommen werden und nur eine Auswahl der wesentlichsten Argumentationslinien zur Sprache kommen: dem Anspruch nach jene, die sich bis heute in rassistischen und ethnozentrischen Diskursen gehalten haben und uns in der späteren Analyse der Presstexte wieder begegnen könnten.

### **Orientalismus: ein rassistischer Diskurs**

Wie bereits dargelegt, waren die kolonialen Eroberungen also zumeist begleitet und gestützt von einem Dominanzdiskurs mit enormer Wirkmächtigkeit, weshalb die Beschäftigung mit Diskursformationen zum Herzstück der Postkolonialen Studien geworden ist (vgl. ebd.: 17).

Der erste, der eine koloniale Diskursanalyse durchgeführt hat, ist Edward W. Said (vgl. ebd.: 94): Sein einflussreiches Werk *Orientalism* aus dem Jahre 1978 gilt als eines der Gründungsdokumente der Postkolonialen Theorie, wenn es auch eine heftige Debatte ausgelöst hat, die bis heute anhält (vgl. Said 1999: 27). Said beschreibt darin, wie im Zuge kolonialer Repräsentationspolitik sowohl der Orient als auch der dichotom dazu konstruierte Westen diskursiv hervorgebracht und essentialisiert wurden (vgl. ebd.: 95). Dabei unterstellt er den Kolonialmächten allerdings die bewusste Erarbeitung einer Strategie zur Unterwerfung der Welt, wofür viele spätere VertreterInnen der Postkolonialen Theorie ihm einen allzu einseitig anklagenden Impetus vorwerfen (vgl. ebd.: 105).

Dieser Kritik würde sich die vorliegende Arbeit zwar prinzipiell anschließen, allerdings ist die Frage der Intentionalität politischer Handlungen im hier interessierenden Forschungszusammenhang nicht von unmittelbarer Relevanz. Vielmehr soll auf die diskursiven Logiken und Vorstellungsbilder fokussiert werden, mithilfe derer es im Kolonialismus gelang, Unterdrückung und Benachteiligung zu legitimieren. Für den bescheidenen Rahmen der geplanten Untersuchung wird daher Saids zugegeben vereinfachte, dafür aber umso anschaulichere Darstellung des kolonialen Diskurses gegenüber etwa den Theoretisierungen von Gayatri Spivak oder Homi Bhabha, die viel stärker auch die Widersprüche und Grenzüberschreitungen betonen und dementsprechend einen weitaus höheren Komplexitätsgrad aufweisen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 151-284), bevorzugt.

Als Orientalismus bezeichnet Said nun also die systematische Aneignung von vermeintlichem Wissen über den Orient und seine BewohnerInnen, das anschließend zur Stabilisierung der kolonialen Herrschaft, so Said, instrumentalisiert wurde. Zeitgleich zur imperialistischen Expansion etablierte sich nämlich in den europäischen Metropolen ein reges, beinahe obsessives Interesse an den Kulturen der kolonisierten Gemeinschaften (vgl. ebd.: 97). Selbsternannte Orientexperten widmeten sich einem intensiven Studium insbesondere des antiken Indiens und begründeten eine „imaginäre Geographie“ (Said 1994: 54), innerhalb derer der Orient als irrational, primitiv und kindlich im Gegensatz zum rationalen, tugendhaften und fortschrittlichen Westen konstruiert wurde (vgl. ebd.: 40). Es entstand ein dichotomes Repräsentationsschema, das die, der Vorstellung nach monolithische 'orientalische Kultur' minderwertig erscheinen und gewissermaßen in ihrer Rückständigkeit verharren ließ, während der Westen in rigider Abgrenzung dazu als progressiv und dynamisch gelten konnte

(vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 102). Auch hier mündete also die Bestimmung des 'Anderen' letzten Endes in eine positive Repräsentation des Selbst, so wie dies in rassistischen Diskursen in der Regel der Fall ist.

Die Vorstellung eines unkultivierten Orients ohne eigene Geschichte manifestiert sich besonders eindringlich in der historischen Tatsache, dass neu eroberte Territorien in einem ersten gebieterischen Akt schlichtweg zur *terra nullius* erklärt wurden. Dies ist ein juristischer Begriff, der ein Land bezeichnet, das niemandem gehört, oder zumindest keiner anerkannten Macht. Somit stand es den Kolonisatoren in jeder erdenklichen Hinsicht zur Verfügung (vgl. ebd.: 27).

Analog zum jungfräulichen Niemandsland, das man sich mit einer derartigen Selbstverständlichkeit untertan machte, entstand in der hegemonialen Epistemologie auch das Bild vom unterwürfigen orientalischen Subjekt. Dieses kommt, wie Said feststellte, in den Orientbeschreibungen der damaligen Zeit so gut wie nicht zu Wort (vgl. ebd.: 102). Es ist nämlich ein unwissendes, nach europäischen Maßstäben inkompetentes Subjekt, das erst noch an die Freiheitsbotschaft der Aufklärung herangeführt werden müsse, an der Hand Europas jedoch zu Reife und Moral gelangen könne (vgl. ebd.: 57). In diesem Sinne stand die Zivilisierungsmission über weite Strecken im Zeichen des Säkularismus (vgl. ebd.: 54). Dieses relativ junge Konzept lieferte nämlich die Grundlage für eine weitere ganz wesentliche Demarkationslinie: jene zwischen dem modernen, säkularen Westen und einem traditionellen, religiös geprägten Orient (vgl. ebd.: 68). Trotzdem war, wohl im Hinblick auf eine 'moralische Hebung' der indigenen Bevölkerung, auch die christliche Missionierung integraler Bestandteil der kolonialen Intervention und wurde sogar als ethische Verpflichtung wahrgenommen. Dies kommt in der Rede von der 'Bürde des weißen Mannes' zum Ausdruck, die da wäre, die verlorenen Seelen vor der ewigen Verdammnis zu bewahren (vgl. ebd.: 56).

So stand also im Zentrum des kolonialen Legitimationsdiskurses stets die Idee eines pädagogischen Projekts, oder mehr noch: einer Rettungsmission, die darin bestand, die einheimischen Völker von ihrer Rückständigkeit und ihrem lasterhaften Despotismus zu befreien. Nebenwirkung dessen war natürlich eine paternalistische Entmündigung der kolonisierten Subjekte und die Abwertung ihrer traditionellen Lebensformen bei gleichzeitiger Bestätigung der europäischen Überlegenheit. Darüber hinaus bevollmächtigt die diskursive

Figur von der pädagogischen Verantwortung auch zur gewaltsamen Zurechtweisung solcher Subjekte, die sich als uneinsichtig erweisen und/oder die Kolonialmacht nicht anerkennen (vgl. ebd.: 36). Die Infantilisierung der kolonisierten Bevölkerung ging sogar noch weiter und führte letztlich bis zur Annahme, dass jene Indigenen, die einen Sinn für Tugendhaftigkeit und den Willen zu ethischer Weiterentwicklung hätten, der Kolonialmacht stets wohlgesinnt, wenn nicht sogar dankbar sein müssten (vgl. ebd.: 64).

### **Diskurs macht Wirklichkeit**

Die entscheidende Schlussfolgerung Saids ist also letztlich, wie oben bereits angedeutet, dass der Orientalismus viele der Realitäten, die er zu beschreiben vorgibt, überhaupt erst hervorgebracht hat. Allen voran gilt dies für die Figuren des kolonisierten Subjekts und des Kolonisators, die über eine kontinuierliche Verbreitung spezifischer Bedeutungen gleichermaßen diskursiv konstruiert wurden (vgl. ebd.: 95). Zwar sollte das zusammengetragene Wissen zunächst dazu dienen, ein angemessenes Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesen für die Kolonien zu organisieren; alsbald jedoch erwiesen sich die zu diesem Zweck durchgeführten Dokumentationen und Erhebungen auch als äußerst zuträglich für die Administration und Beherrschung der besetzten Gebiete (vgl. ebd.: 67), nämlich insofern, als sie eine scheinbar gewaltfreie Unterwerfung durch Subjektivierung erlaubten. Said verbindet in diesem Punkt Gramsci mit Foucault: Ersterer hat gezeigt, wie über ein großflächiges Ineinandergreifen von Staatsapparat und Zivilgesellschaft, etwa in Bereichen wie Bildung oder Kultur, die mehrheitliche Zustimmung der Bevölkerung zu ihrer Beherrschung erreicht werden kann. Von Foucault hingegen entlehnt Said ein Subjektverständnis, das die Möglichkeit eines prädiskursiven Subjekts entschieden zurückweist: Subjekte entstehen ihm zufolge immer erst durch ihre diskursive Prägung, die sowohl das 'Ob' als auch das 'Wie' ihrer Existenz festlegt, und der sie in der Folge stets verpflichtet bleiben müssen (vgl. ebd.: 101).

Diese beiden theoretischen Anhaltspunkte finden sich in ganz ähnlicher Form auch bei Althusser: Auch dieser geht davon aus, dass ein Subjekt erst in der „ideologischen *Wiedererkennung und Anerkennung* [reconnaissance]“ (Althusser 2010: 86) seiner selbst hervorgebracht wird und „dass die Ideologie [...] *kein Äußeres kennt*“ (ebd.: 90). Die Kategorie des Subjekts verfügt also außerhalb der diskursiv generierten Wirklichkeit über keine Existenz und ist daher aufs engste an diese Wirklichkeit gekoppelt.

Des weiteren betont auch Althusser die Bedeutung zivilgesellschaftlicher Apparate für die Reproduktion bestehender Machtverhältnisse und nennt dabei insbesondere die Schule.

Tatsächlich avancierte auch im Kolonialismus das Bildungs- und Erziehungssystem rasch zum primären Instrument bei der Konsolidierung der europäischen Vorherrschaft und wurde sogar gezielt als solches eingesetzt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 58).

Dies führt uns, nachdem nun also das orientalistische Repräsentationsmuster inhaltlich in seinen groben Zügen nachvollzogen wurde, direkt zur Frage nach dem Wie: Auf welche Weise und mit welchen Mitteln konnte dieser Diskurs derart flächendeckend und nachhaltig implementiert werden?

### **Wahrheitsregime und Epistemizid**

Prinzipiell lautet die zentrale Methode der kolonialen Unterwerfung nach Edward Said folgendermaßen: Mithilfe von „Wissen an sich“ (Said 1999: 28) wurde europäische Überlegenheit demonstriert und dadurch Macht ausgeübt (vgl. ebd.).

Dieses 'Wissen an sich' meint nun einerseits die erwähnte Fixierung des 'Anderen' aus einer Perspektive eurozentrischer Normativität, zum anderen galten westliche Technologien und Erkenntnisformen im Allgemeinen, ebenso wie etwa humanistische Wertvorstellungen oder der genannte Säkularismus, als Symbole einer universal erstrebenswerten höheren Entwicklungsstufe, welche die indigenen Völker eben noch nicht erreicht hätten (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 38). Auf diesem narrativen Fundament gründet der Mythos von der westlichen Kultur, die 'dem Rest' der Welt (vgl. Hall 1992) in der Einbahnstraße der Modernisierung stets einige Schritte voraus wäre. Den Kolonisierten wurde demnach vorerst jede Mündigkeit, Rechtsfähigkeit, und politische Kompetenz aberkannt und stattdessen die Möglichkeit in Aussicht gestellt, ihren 'barbarischen' Traditionalismus durch Anstrengung und guten Willen zu überwinden, wozu jedoch bis auf weiteres die moralisch-intellektuelle Führung Europas vonnöten wäre (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 36f.). Es fand also eine „Monopolisierung der Handlungsfähigkeit“ (ebd.: 206) durch die Kolonialmächte statt, während die Beherrschten in einer fortwährenden „Nicht-Jetzt-Situation“ (ebd.: 207) festgehalten wurden. Dies schuf eine wichtige Basis für bilaterale Handelsbeziehungen zwischen zwei ungleichen Seiten, die sicher stellte, dass der entstehende Mehrwert beständig nur in Richtung Westen fließen würde (vgl. ebd.: 34). Die Ausbeutung von Ressourcen und

Arbeitskraft in den Kolonien ermöglichte den Metropolen eine Akkumulation von Reichtum und Wohlstand, deren Ursprünge damals wie heute mit Diskursen von Fortschritt und Rationalität in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd.: 87).

Die ideologische Unterwerfung der Kolonien vollzog sich also essentiell über die Verallgemeinerung westlicher Wissens- und Wertesysteme und die Etablierung eines imperialistischen Wahrheitsregimes, innerhalb dessen sich die Kolonialherren als alleinige Inhaber der Definitionsmacht inszenierten und so die Zustimmung der Subalternen zu ihrer Beherrschung erreichten.

Zentraler Bestandteil dieses Unternehmens war ein rigoroser Kulturimperialismus (vgl. ebd.: 127), der wesentlich über den Import von europäischem Wissen bei gleichzeitiger Herabsetzung oder gar Zerstörung präkolonialen Wissens organisiert wurde. Der portugiesische Soziologie Sousa Santos prägte zur Bezeichnung dieser Praxis den Begriff „Epistemizid“ (vgl. ebd.: 39), gemeinhin spricht man in den Postkolonialen Studien diesbezüglich auch von „epistemischer Gewalt“ (vgl. Spivak 1995).

Eine der markantesten Formen dieses Kulturimperialismus ist zweifelsohne die Einführung der Kolonialsprachen (z.B. Englisch, Französisch, etc.), die mit der Vorstellung verknüpft war, man eröffne den kolonisierten Völkern damit das Tor zu intellektueller Erkenntnis (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 38). Aber auch jede andere Art von kultureller Praxis und kultureller Produktion diene der beständigen Erneuerung imperialer Rhetorik und wirkte damit herrschaftsstabilisierend. Said vertritt die Ansicht, dass die Bedeutung von Kunst und Kultur für die Befriedung der Kolonien kaum überbewertet werden kann (vgl. ebd.: 120). Ihm zufolge sind Kulturproduktionen niemals neutral, sondern stehen unweigerlich in einem komplexen Verhältnis zum Politischen, wobei gerade die Unsichtbarkeit dieser Verbindung ihre ideologische Schlagkraft ausmacht. So waren etwa Literatur, Theater und dergleichen in entscheidendem Maße an der kontinuierlichen Prägung von Haltungen und Wahrnehmungen mitbeteiligt und regten nicht zuletzt auch Identitätsprozesse an (vgl. ebd.: 121f.). Kultur in allen ihren Spielarten war also ein wertvoller Stützpfeiler des Imperialismus.

Ebenso offenkundig wird in logischer Konsequenz dazu schließlich auch die tragende Rolle des kolonialen Schulsystems bei der systematischen Verbreitung dieser Kultur.

## **Nachwirkungen des kolonialen Diskurses und Neokolonialismus**

Mit der formalen Dekolonisation erlangten die betroffenen Länder zwar staatliche Unabhängigkeit, die imperialen Machtstrukturen wirken jedoch sowohl in ökonomischer und politischer als auch in kultureller Hinsicht nach wie vor weiter (vgl. ebd.: 121). Weltweite sozio-politische Ungleichheiten, die auf die koloniale Unterdrückung und den Imperialismus zurückgehen, bestehen ungebrochen fort und auch das Phänomen der epistemischen Gewalt gehört mitnichten der Vergangenheit an (vgl. ebd.: 183). Der koloniale Diskurs hallt auf beiden Seiten der Postkolonialität bis heute nach: Weiterhin findet eine Naturalisierung des westlichen Wohlstands und der westlichen Dominanz statt, wodurch deren Wurzeln in der grausamen Ausbeutung weiter Teile der Erde verschleiert werden (vgl. ebd. 154). Gegengleich dazu wird in den heutigen Ländern der 'Dritten Welt' die eigene subalterne Position vielfach als schicksalhaft und unabwendbar hingenommen und es besteht kaum ein Bewusstsein für die Mechanismen struktureller Benachteiligung (vgl. ebd.: 204).

Heutzutage sind es der Prozess der Globalisierung und die internationale Arbeitsteilung, die das Machtgefälle zwischen globalem Norden und globalem Süden weiter verfestigen (vgl. ebd.: 82). Der aufkommende Neoliberalismus konnte an die kolonialen Herrschaftsstrukturen unmittelbar anschließen und kann somit durchaus als eine Form des Neokolonialismus erachtet werden (vgl. ebd.: 79). Der Dualismus 'zivilisiert/unzivilisiert' lebt dabei in der neokolonialen Vorstellung von 'fortschrittlichen' und 'unterentwickelten' Gesellschaften weiter. Interventionen westlicher Staaten in den sogenannten Entwicklungsländern werden auch heutzutage noch als ein Akt ethischer Verantwortung verstanden, worin sich eine Verlängerung des orientalistischen Diskurses von der 'Bürde des weißen Mannes' abzeichnet (vgl. ebd.: 207f.). In diesem Zusammenhang werden postkoloniale Gesellschaften tendenziell im Zeichen des Mangels gesehen: Mangel an Demokratie, Bildung, Technologie, Geschlechtergleichheit (vgl. ebd.: 87).

Die Universalisierung der Menschenrechte erweist sich somit erneut als zweischneidiges Schwert: Zielt sie der Idee nach auch auf die Verbreitung von Gleichheit und Gerechtigkeit ab, so dient jedoch der Verweis auf die Menschenrechte nur zu oft auch dazu, lokale Kulturen des globalen Südens als unmoralisch, frauenfeindlich etc. zu essentialisieren (vgl. ebd.: 209). Die massive Arbeitsmigration aus ehemaligen Kolonialländern Richtung Westen hat diesen Diskurs entscheidend revitalisiert. Insbesondere die Debatte um den Säkularismus lebt in

westlichen Einwanderungsländern, wo der Islam zunehmend als Problem definiert wird, neu auf (vgl. ebd.: 72). Die Medien bewirken eine deutliche Homogenisierung und Essentialisierung der muslimischen Identität, die in Wahrheit stets eine umkämpfte war (vgl. ebd.: 95f.), und die soziale Stellung der Frau wird häufig als Indikator für kulturelle Differenz instrumentalisiert: eine Praxis, die ebenfalls bereits in der Kolonial zu beobachten war (vgl. ebd.: 47).

### **Postkolonialität als Analysedimension**

Im Hinblick auf die nachfolgende diskursanalytische Untersuchung können aus den Erkenntnissen der Postkolonialen Theorie folgende Analysefragen abgeleitet werden:

- Inwiefern erfolgt im untersuchten Diskurs die Konstruktion eines 'Anderen' sowie spiegelbildlich dazu eines souveränen und kulturell überlegenen Europas?
- Werden westliche Erkenntnisformen und humanistische Wertvorstellungen als Anzeichen einer universal erstrebenswerten höheren Entwicklungsstufe dargestellt?
- Werden die Geflüchteten als irrational, primitiv und kindlich im Gegensatz zum rationalen, tugendhaften und fortschrittlichen Westen beschrieben?
- Wird den Flüchtlingen ein konstitutiver Mangel (an Demokratie, Technologie, Geschlechtergleichheit, Bildung, etc.) attestiert?
- Kommt die diskursive Figur der Zivilisierungsmission bzw. der pädagogischen Verantwortung zum Einsatz und wird damit die paternalistische Entmündigung, Infantilisierung, und/oder materielle Unterdrückung der Geflüchteten legitimiert?

## 2.3. 'Integration'<sup>1</sup>

Dieser Abschnitt widmet sich der sogenannten Integrationsdebatte und soll einen Überblick über die konkrete Art und Weise verschaffen, in der migrationsspezifische Fragen gegenwärtig in der deutschsprachigen Öffentlichkeit aufgeworfen werden.

Diese dritte und letzte Analysedimension hebt sich von den beiden bisherigen insofern ab, als sie ihnen gewissermaßen übergeordnet ist: Viele Elemente des rassismuskritischen Zugangs und der Postkolonialen Theorie werden hier erneut zur Sprache kommen, um letztlich zu einem großen Ganzen zusammenzulaufen – und zwar in nunmehr größerer Nähe zum eigentlichen Gegenstand: zum tatsächlichen Diskurs. Somit soll das nun Folgende nicht nur die enge Verschränkung der einzelnen, bislang separat gehaltenen Gesichtspunkte der geltenden Fragestellung zeigen, sondern kann gleichzeitig als eine Art Sprungbrett zur nachfolgenden Analyse gesehen werden.

### Die 99 Bedeutungen des Wortes 'Integration'

Es ist ein Phänomen des aktuellen Jahrtausends, dass überall dort, wo der Topos der Migration nach Europa medial in Erscheinung tritt, die Rede von der 'Integration' sich diesem stets dicht an die Fersen heftet. Dabei fällt zugleich ins Auge, dass sich der Ausdruck 'Integration' als äußerst wandelbar erweist und in unterschiedlichsten Bedeutungen zum Einsatz kommen kann (vgl. Mecheril 2011: 50). Hannah Krumschnabel spricht im Zuge ihrer *Kritik des Integrationsparadigmas*<sup>2</sup> sogar von 'Integration' als einem potentiell „leeren Signifikanten“ (Krumschnabel 2012: 14), der je nach Kontext und Interessensschwerpunkt auf vielfältige Weise semantisch aufgeladen werden kann. Nur selten tritt er im Sinne von sozialer Einbeziehung oder tatsächlicher Teilhabe am öffentlichen Leben auf, wie seinerseits Paul Mecheril feststellt (vgl. 2011: 50). Ihm zufolge speist sich der Integrationsdiskurs zu einem beachtlichen Teil aus Negativnarrativen: Man spreche „in der Regel von 'Integration' unter dem Vorzeichen der 'Nicht-Integration'“ (ebd.), was dem Konzept schließlich auch seine disziplinierende Wirkung verleihe.

---

1 Der Terminus wird hier konsequent unter Anführungsstrichen gehalten, um zu verdeutlichen, dass ausschließlich von jener Auffassung die Rede ist, die im einschlägigen medialen und politischen Diskurs vorherrscht. Eine Definition des Begriffs jenseits seiner diskursiven Verwendung ist hier nicht relevant.

2 Es handelt sich dabei um eine Diplomarbeit am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien, die für die vorliegende Studie entscheidende Vorarbeit geleistet hat, weshalb sie im diesem Kapitel ausführlich Erwähnung finden wird.

Mecheril hat eine Reihe von Bedeutungsaspekten herausgearbeitet, die – in Verbindung mit weiterführenden Beobachtungen anderer AutorInnen – dazu dienen sollen, die vielseitige Verwendung dieses Vokabels strukturiert darzustellen:

1. 'Integration' als Ziel sowie gleichzeitig Mittel zur Zielerreichung

Dieses erste Beispiel einer inkohärenten Verwendung des Integrationsbegriffs dient Mecheril zunächst lediglich dazu, auf die in politischen Diskussionen vorherrschende terminologische Unschärfe hinzuweisen (vgl. ebd.). Rainer Bauböck bringt zum Thema der 'Integration' als Zielvorstellung jedoch einen zusätzlichen Punkt ein, der hier ebenfalls erwähnenswert ist: Einwanderung sei unter dem Stern des Integrationsimperativs in der Regel als Einbahnstraße konzipiert, die an einer Art Nullpunkt ansetzt und von dort aus auf das Ziel der (möglichst vollständigen) Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft zustrebt. Was dabei jedoch gänzlich außen vor bleibe, sind die Bindungen zum Herkunftsland oder zur *ethnic community* sowie auch eine eventuelle Rückkehr der MigrantInnen (vgl. Bauböck 2001: 27f.).

2. 'Integration' als Anpassungsleistung

Was Mecheril hier zu einem einzigen Wort verschmelzen lässt (vgl. Mecheril 2011: 51), findet sich bei Bauböck in zwei eigenständige Kritikpunkte aufgespalten: 'Integration' werde erstens vielfach als alleinige Aufgabe der EinwanderInnen erachtet und nicht etwa auch als Anforderung an die Aufnahmegesellschaft; und zweitens meine der Begriff *de facto* nichts anderes als eine einseitige 'Assimilation' an die hegemoniale Nationalkultur (vgl. Bauböck 2001: 27).

3. 'Integration' als Sanktionssystem

Ataç und Rosenberger sprechen von Migrationspolitik als einer „Politik der Konditionalität“ (Ataç/Rosenberger 2013: 44), da die Erlangung ökonomischer, sozialer und politischer Rechte für Zugewanderte häufig an die Erfüllung von Bedingungen geknüpft ist, wie etwa der Nachweis einer Erwerbstätigkeit, die Kenntnis der deutschen Sprache, oder die Einhaltung der Integrationsvereinbarung (vgl. ebd.: 49). Sollte die derart gedachte Integration 'misslingen' oder gar 'verweigert' werden, ist mit Strafen zu rechnen, zum Beispiel in Form einer Kürzung von Sozialbeihilfen (vgl. Mecheril 2011: 51).

#### 4. 'Integration' bestätigt Fremdheit

Aus etymologischer Perspektive geht der Begriff auf das lateinische Wort *integratio* zurück: 'Wiederherstellung eines Ganzen'. Dieser Deutung nach beruht das daran anschließende Konzept also auf der Vorstellung, dass etwaige andersartige Elemente dieses 'Ganze' erschüttern würden und daher möglichst so eingegliedert werden müssen, dass die innere Struktur des Systems dabei erhalten bleibt (vgl. Krumschnabel 2012: 14). Das 'Andere' wird somit als potentielle Bedrohung für die friedliche Einheit des 'Wir' inszeniert, was unweigerlich in das Paradoxon der „wechselseitige[n] Bedingtheit von *Otherring* und der Rede von Integration“ (ebd.: 76) mündet: So sind ImmigrantInnen einerseits aufgefordert, sich in die nationalkulturelle Norm einzufügen, gleichzeitig wird aber ein fundamentaler Unterschied zwischen dem 'Wir' und dem 'Fremden' postuliert, was im Grunde sämtliche Wege zu unmittelbarer Partizipation von vornherein versperrt. Ebenso anschaulich wird dies am Beispiel der 'Interkulturellen Kompetenz', die vor allem in Kontexten pädagogischer Professionalität mehr und mehr gefragt ist: Dieses Modell ist von der Auffassung getragen, dass die Anwesenheit von MigrantInnen bestimmte Sonderqualifikationen erforderlich mache, was deren Position als kulturell 'Andere' erneut bestätigt (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010: 78).

#### 5. 'Integration' als Tilgung von Subjektivität

Indem sich der Integrationsbegriff also auf das Postulat einer unaufhebbaren Gegensätzlichkeit stützt, auf einen Dualismus zwischen innen und außen, indem er Individuen als bedrohliche 'Elemente' versteht, die es sozusagen unschädlich zu machen gilt, arbeitet er mit einer deutlich reduktionistischen Sicht auf migrantische Subjekte: Sie werden vereinheitlicht, entindividualisiert, und als Kollektiv schließlich einem negativen Pol zugeordnet, der dem positiv konnotierten 'Wir' gegenüberliegt (vgl. Mineva/Salgado 2015: 254). Dies zieht weitere Implikationen nach sich, insbesondere dann, wenn 'Integration' zum Bildungsziel erklärt wird.

#### 6. Bildungsziel 'Integration' als Förderung gesellschaftlicher Brauchbarkeit

Wird 'Integration' im eben genannten Sinne der 'Eingliederung in ein größeres Ganzes' zu einer normativen Referenz in erziehungswissenschaftlichen Fragen, so steht der Aspekt der Entindividualisierung in klarem Widerspruch zu einem zentralen pädagogischen Anliegen, nämlich der Entfaltung individueller Begabungen. Dieses tritt dann zugunsten der

Entwicklung und Pflege gesellschaftlicher Brauchbarkeit in den Hintergrund. Mecheril erkennt darin die Fortschreibung einer allgemeinen Entwicklung hin zur zunehmenden Vereinnahmung von Bildungseinrichtungen durch funktionalistische Kosten-Nutzen-Kalküle (vgl. Mecheril 2011: 51). Auch Kenneth Horvath nennt die „Ökonomisierung von Migration“ (Horvath 2014: 14) als eine der Haupttendenzen diskursiver Strukturierung der aktuellen 'Integrationsdebatte'. So werde in migrationsrelevanten Fragen immer auch eine utilitaristische Verwertbarkeitslogik wirksam, die in der neoliberalen Ausrichtung sämtlicher Regierungsformen Europas einen entscheidenden Rückhalt findet (vgl. ebd.: 52).

#### 7. 'Integration' als Stilllegung sozialer Kämpfe

Krumschnabel argumentiert, dass in vielen der Forderungen, die heute an MigrantInnen gestellt werden (z.B. ein geregeltes Einkommen, eine stabile Wohnsituation, Bildungsbeteiligung etc.), die einfache Umkehrung jener Forderungen erkennbar ist, die Jahrzehnte zuvor von GastarbeiterInnen an die österreichische Politik gestellt worden waren. Die Rechte, für die sich diese damals einsetzten, wurden also schlichtweg zu Pflichten umgedeutet und ihre Kämpfe somit kooptiert (vgl. Krumschnabel 2012: 100).

In dieselbe Kerbe schlägt auch Mecheril, wenn er in seinem gleichnamigen Essay „Integration als Dispositiv“ bezeichnet (vgl. Mecheril 2011).

#### **Das Integrationsdispositiv**

Mecheril beruft sich auf den entsprechenden Begriff bei Michel Foucault, wenn er ein Dispositiv als „heterogenes Netz“ bestehend aus Praktiken, Maßnahmen und Interpretationsformen beschreibt, „das zwischen Diskursivem und Nicht-Diskursivem geknüpft ist“ (ebd.: 52). Als solches erwirken Dispositive gewissermaßen eine Gleichschaltung der verschiedenen Sphären des öffentlichen Lebens: Medien, Kultur, Wirtschaft, Wissenschaft, Institutionen, etc. In all diesen Bereichen intervenieren sie in den Fluss des kollektiven Wissens einer Gesellschaft, da sie jeweils die Möglichkeiten des Sag- und Denkbaren, des 'Wahren' und des 'Selbstverständlichen' gegenüber dem Feld des nicht Sag- und nicht Denkbaren, des 'Unwahren' und des 'Illusorischen' abstecken.

Dieser Wissensfluss ist mit Siegfried Jäger gesprochen nichts anderes als der Diskurs, den dieser – ebenfalls unter Rückgriff auf Foucault – als den „Fluss von Wissen durch die Zeit“

(Jäger 2008: 329) begreift. Dispositive nehmen also Einfluss auf die Diskurse und Wissenssysteme einer Gemeinschaft, indem sie die Art und Weise, wie Sachverhalte wahrgenommen und bewertet werden, lenken und regulieren. Allerdings agieren sie keineswegs aus sich selbst heraus, sondern sind gleichzeitig auch Effekte dieser Wissenssysteme, von denen sie ganz entscheidend geleitet werden: Wissen/Diskurs und Dispositiv stützen sich gegenseitig, sie stehen in einem wechselseitigen und äußerst beweglichen Abhängigkeitsverhältnis zueinander, da sie einander beständig hervorbringen, erneuern, bestätigen, oder modifizieren. Auf diese Weise erfüllen sie ihre Funktion der strategischen Bündelung von Interessen und der Sinnstiftung in Reaktion auf eine wie auch immer geartete Notsituation, ein Problem, eine Dringlichkeit: zum Beispiel Migration (vgl. Mecheril 2011: 52).

Migration ist, so Mecheril, „eine Beunruhigung“ (ebd.: 49), sie erschüttert das Selbstverständnis des 'Wir' und stürzt die Vorstellung der nationalen Einheit in eine Krise. Diese Notsituation kann das Integrationsdispositiv nun lindern, indem es Denkmuster bereitstellt, die es erlauben, die Annahme eines essentialisierten Unterschieds zwischen jenem 'Wir' und den 'Anderen' als logisch, natürlich und selbstverständlich erscheinen zu lassen (vgl. ebd.: 52). Es ermöglicht so eine „differenzielle Identifizierung“ (ebd.: 54) und konstituiert über die Negation des 'Anderen' ein Gefühl der Zugehörigkeit zum 'Wir', insbesondere dann, wenn dieses in Zeiten der Krise nationaler Selbstbilder an Stabilität zu verlieren droht. Wichtig zu betonen ist dabei, dass sich diese Denkmuster letztlich auch in einer systematischen (symbolischen sowie materiellen) Ungleichbehandlung niederschlagen, die dann aber als legitim und akzeptabel gilt.

Bei genauerer Betrachtung der Formen, in denen (Flucht-)Migration in Österreich verhandelt und problematisiert wird, fällt vor allem ein solches Denkmuster auf, das beständig wiederkehrt: das außerordentliche Gewicht der 'Sprachkenntnisse' im Hinblick auf die gewünschte 'Integration'. Dabei ist davon auszugehen, dass es sich bei dem weithin konsensfähigen Zusammenhang zwischen einer guten Kenntnis der Sprache und der erfolgreichen Eingliederung in die Gesellschaft eines Aufnahmelandes um nichts weiter als eine politische Konstruktion handelt, die auf empirischer Ebene nicht haltbar ist (vgl. Plutzar 2010: 123). Unter dieser Voraussetzung kann der so gesehen überdimensionale Fokus auf 'Sprache' als neo-linguizistische Praxis bezeichnet werden.

## **Linguizismus: eine spezielle Form von Rassismus**

İnci Dirim konstatiert eine zunehmende Verengung des jüngeren Migrationsdiskurses auf das Thema der Mehrsprachigkeit und erkennt darin eine Strategie, bestehende Vorurteile gegenüber 'Fremden' auf das Kriterium der Sprache zu kanalisieren (vgl. Dirim 2010: 95).

Um dieses Phänomen entsprechend benennen und untersuchen zu können, führt Dirim den Begriff des (Neo-)Linguizismus ein, der seither in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur Schule macht.

### **Unter Linguizismus versteht Dirim**

„eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet.“ (ebd.: 91f.)

Diese Abwertung ist allerdings als eine umfassende zu sehen, die über rein sprachliche Merkmale letztlich weit hinausgeht: Auch die Intelligenz und Leistungsfähigkeit der betroffenen Personen, ihre Lebensweise und ihre Wertvorstellungen werden in der Folge als minderwertig eingestuft (vgl. Aygün-Sağdıç/Bajenaru/Melter 2015: 122). Ausgehend vom Sprachgebrauch eines Menschen, seinem Akzent, oder seiner Muttersprache werden also weiterführende Implikationen angenommen und bestimmte Bedeutungen konstruiert. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass sich rassistische Praktiken aber erst durch die funktionale Verbindung solcher Bedeutungskonstruktionen mit Mechanismen der Macht charakterisieren. Erst, wenn die konstatierten Unterschiede auch relevant gesetzt werden, um ungleiche Teilhabechancen an symbolischen und materiellen Ressourcen zu begründen, ist von Rassismus in seinem Vollsinn zu sprechen (vgl. Hall 2000b: 7).

Im Falle von Sprache ist dieser Schritt nur noch ein kleiner: Die von Foucault beschriebene subjektivierende Wirkung von Sprache macht aus dieser einmal mehr ein potentiell Herrschaftsinstrument (vgl. Aygün-Sağdıç/Bajenaru/Melter 2015: 110): Als konstitutives Merkmal ethnischer und sozialer Herkunft entsprechend geltend gemacht, kann Sprache zu einem Medium werden, durch das soziale Klassen erzeugt und reproduziert werden (vgl. Dirim 2010: 92). Dirim beruft sich in dieser Argumentation auf Pierre Bourdieu, der sich mit der sozialen Distinktion durch Sprache befasst und gezeigt hat, wie „die legitime

Sprachkompetenz als sprachliches Kapital fungieren kann, das bei jedem sozialen Austausch einen *Distinktionsprofit* abwirft“ (Bourdieu 1990a: 32).

Ähnliches vermutet auch Brigitta Busch, wenn sie die an österreichischen Schulen übliche Praxis der Sprachstatistiken kritisiert und meint, dass eine Kategorisierung und Katalogisierung der SchülerInnen nach ihrer Erstsprache deren gegenwärtige und spätere Mobilität innerhalb des sozialen Feldes einschränke. Schließlich birgt die Anweisung, sich einer ideologischen Kategorie zuzuordnen, immer auch die Gefahr der Festschreibung auf diese Kategorie, die im Falle der Erstsprache darüber hinaus in enger diskursiver Verknüpfung mit einer ganzen Reihe weiterer sozialer Merkmale steht, wie etwa der gesellschaftlichen Klasse, oder der kulturellen Herkunft (vgl. Busch 2015: 60).

Nicht zuletzt kommt bei Erhebungen dieser Art stets auch der komplexe Mechanismus der ideologischen Anrufung zum Tragen, denn: „Die Sprache der Autorität regiert immer nur dank der Kollaboration der Regierten, das heißt mit Hilfe sozialer Mechanismen zur Produktion jenes auf Verkenntung gegründeten Einverständnisses, das der Ursprung der Autorität ist.“ (Bourdieu 1990b: 79) Dank dieses 'Einverständnisses' kann (Neo-)Linguizismus seine ideologische Natur verschleiern und unter der Maske des 'Evidenten', scheinbar ganz ohne Rückgriff auf Gewalt, die Interessen bestimmter sozialer Gruppen zum Verstummen bringen.

Die linguizistische Argumentationsweise verfährt im Großen und Ganzen nach demselben Muster wie der Rassismus, wobei das relevante Unterscheidungsmerkmal eben die Sprache ist (vgl. Springsits 2015: 92). Dementsprechend lässt sich auch Rommelspachers Analyse der verschiedenen Etappen rassistischer Gruppenkonstruktion (vgl. Rommelspacher 2009: 29) nahtlos auf diesen Kontext übertragen (vgl. für das Folgende: Springsits 2015: 97):

Auch im Linguizismus erfolgt zunächst eine Einteilung von Menschen nach ihrer realen oder zugeschriebenen – hier: sprachlichen – Zugehörigkeit. Diese erhält den Status eines unaufhebbaren, quasi angeborenen Persönlichkeitsmerkmals (Naturalisierung) und gibt des weiteren Auskunft über die Eignung einer Person für bestimmte gesellschaftliche Positionen (Hierarchisierung). Die entstandenen Gruppen werden als homogen erachtet und ihren Mitgliedern jeweils einheitliche Eigenschaften zugeschrieben (Homogenisierung). Sprachliche Mehrfachzugehörigkeiten oder unscharfe Grenzen finden keine Berücksichtigung (Polarisierung).

In Anlehnung an Balibars Begriff des Neo-Rassismus zieht auch Dirim die Unterscheidung zwischen einem simplen und offenen, mit Verboten und Sanktionen operierenden Linguizismus und einem demgegenüber subtileren Neo-Linguizismus ein. Die Entwicklung hin zu letzterem wertet sie als notwendige Konsequenz des heutzutage unerlässlich gewordenen Bekenntnisses moderner Staaten zu Demokratie und Pluralismus (vgl. Dirim 2010: 95). So wie im Neo-Rassismus die Einheit 'Kultur' jene der 'Rasse' ersetzt hat, ohne dabei die prinzipielle Funktionsweise der Ausgrenzung zu verändern, so arbeitet auch der Neo-Linguizismus mit nunmehr raffinierteren Verfahren:

- „ a) Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten ('Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen').
- b) Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die 'Beherrschten' ('Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen').
- c) Neo-Linguizismus sieht den Einbezug 'der sprachlich Anderen' programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließende Inklusion ihrer Dispositionen beraubt ('Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen').
- d) [...]
- e) Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und erkennt die Potenziale verschiedener Sprachen ('German only').“ (Dirim 2010: 109)

Linguizistische Mittel kommen dort zum Einsatz, wo die Trias Sprache – Nation – Kultur aufgeweicht wird und die nationalstaatlich etablierte Vorstellung von monolingualer Deutschsprachigkeit als Normalfall zu bröckeln droht (vgl. Dirim 2010: 96f.), sprich: wo die von Mecheril angesprochene Krisenhaftigkeit des 'Wir' spürbar wird.

Ein solcher Ort *par excellence* ist die Schule: Die dort herrschende Diskrepanz zwischen dem monolingualen Habitus des Systems und der migrationsbedingten Plurilingualität der SchülerInnen (vgl. dazu Gogolin 1994) wirft Fragen auf, die mit verschiedenen Konzepten zu beantworten versucht werden. Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass sie eine grundlegende Erschütterung der institutionalisierten Monolingualität zu umgehen suchen, indem sie vielmehr denjenigen SchülerInnen, die eine Irritation derselben darstellen, als Sonderfall abstempeln, etwa durch Zuteilung des außerordentlichen Status (vgl. Khakpour 2015: 225).

Ein Fall von offenem und simplem Linguizismus wären demgegenüber beispielsweise explizite Sprachverbote auf dem Pausenhof, die an Schulen immer noch vereinzelt auftreten. Häufig jedoch wird das Verbot im Stile des Neo-Linguizismus auch in Form eines Gebotes oder einer 'Vereinbarung' geäußert. Beide Formen verleihen den Minderheitensprachen

*summa summarum* aber einen Anstrich des Unrechtmäßigen, des beinah Garstigen (vgl. Dirim 2010: 102f.). Linguizismus kann sowohl ein Mittel zur Durchsetzung des monolingualen Habitus als auch dessen Effekt sein (vgl. ebd.: 97).

### **Linguizismus postkolonial**

Neben der Ausbildung und Erweiterung der Kenntnis der jeweiligen Nationalsprache gehört es implizit auch zu den Aufgaben staatlicher Schulsysteme, die allgemeine Anerkennung derselben als die 'legitime Sprache' zu fördern. Der Ideologie des Monolingualismus folgend gilt die Nationalsprache dann mitunter als '*die* Sprache', was unausweichlich einer Abwertung aller anderen Sprachen gleichkommt (vgl. Niedrig 2015: 77).

Natascha Khakpour beobachtet in diesem Zusammenhang die weit verbreitete „synonymisierte Verwendung von 'Sprache' und 'Deutsch'“ in allfälligen Abhandlungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit – infolge derer beispielsweise Deutschkurse als 'Sprachkurse' auftreten, oder Deutschförderung als 'Sprachförderung' (vgl. etwa im SchOG § 8a und § 8e) – und sieht darin das „Ergebnis hegemonialer Bezeichnungspraxis“ (Khakpour 2015: 226). Auf diese Weise vermitteln solche Texte, wie Mineva und Salgado bemerken, häufig den Eindruck, MigrantInnen hätten niemals 'Sprache' gelernt (vgl. Mineva/Salgado 2015: 255).

Im Rahmencurriculum für die 'Integrationskurse' des Goethe-Instituts ist dazu Folgendes zu lesen: „Gerade Migrantinnen und Migranten müssen sich sprachliche Phänomene bewusst machen, um Sprache lernen zu können. Sie müssen sensibilisiert werden für Sprache(n) und ihre Formen, Strukturen, Funktionen sowie ihren Gebrauch.“ (Goethe-Institut 2007: 8)

Insgesamt dominiert in der öffentlichen Rede über Migration eine Repräsentation der „Anderen als politisch und kulturell unausgereifte, also als sozialisationsgeschädigte Mängelwesen“ (Ha 2009: 148): Zum eben genannten Mangel an sprachlichem Bewusstsein und sprachlichem Können gesellt sich dabei häufig ein Mangel an Bildung, ein mangelndes Verständnis für Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, oder gar ein Mangel an Werten im Allgemeinen. Letzterem versucht der Österreichische Integrationsfonds beizukommen, indem er ein „breites Angebot zur Wertevermittlung für Flüchtlinge und Zuwander/innen geschaffen“ hat (Österreichischer Integrationsfonds 2016). In sogenannten „Werte- und Orientierungskursen“ sollen die Neuankömmlinge unter anderem mit den „Prinzipien des Zusammenlebens wie Demokratie, Meinungsfreiheit, Gewaltfreiheit, Rechtsstaatlichkeit“

oder auch mit den „Regeln des guten Zusammenlebens in der Nachbarschaft“ vertraut gemacht werden (ebd.).

Was hier in Zweifel gezogen werden soll, ist weniger die Sinnhaftigkeit solcher Kurse an sich, denn tatsächlich kommen viele der Zugewanderten aus politischen und sozialen Kontexten, in denen Gewalt- und Meinungsfreiheit keineswegs gewährleistet sind, oder womöglich auch ganz andere Regeln des nachbarschaftlichen Zusammenlebens gelten, und es wäre ebenso ethnozentrisch anzunehmen, dass die Prinzipien der Demokratie und andere europäische Normen in aller Welt bekannt sein müssen. Vielmehr stört hier jedoch die Tatsache, dass nicht durchgängig spezifiziert ist, dass es sich bei diesen Werten um nichts anderes als 'die in Österreich geltenden und anerkannten' Werte handelt. Durch diese inkonsequente Attribuierung wird das Eigene implizit als das Allgemeine gehandelt, und jene Lesart, nach der MigrantInnen bei ihrer Ankunft in Österreich über keinerlei Werte verfügten, durchaus zugelassen.

Die Abwertung der MigrantInnen durch Zuschreibung diverser 'Beeinträchtigungen' sprachlicher, intellektueller oder kultureller Natur, die mediale Darstellung von Migration als gesellschaftlichem Ausnahmefall (vgl. Mecheril 2011: 50), und die vorherrschende Defizitperspektive bei ihrer politischen Problematisierung verweisen zusammen und gerade in ihrer Kombination auf eine dahinter liegende gemeinsame Matrix, die den diskursiven Raum zur Verhandlung migrationsspezifischer Themen strukturiert und auch seine Grenzen festlegt, die eine bestimmte Wirklichkeitswahrnehmung nahelegt und sinnstiftende Deutungsmuster zur Verfügung stellt. Mit Mecheril können wir diese Matrix das Integrationsdispositiv nennen, dessen Wirkung sich im konkreten Fall – und mit den Worten Teun van Dijk – folgendermaßen zusammenfassen ließe: „minorities are stereotypically portrayed as 'problem people', as causing trouble (riots, demonstrations, protests) or as having problems (work, housing, language or education)“ (van Dijk 1989: 218).

Diese Konzeption von MigrantInnen als TrägerInnen und VerursacherInnen von Problemen, als 'Ausnahmen von der Regel' und als Personen 'mit besonderen Bedürfnissen' findet im schulischen Kontext ihre Entsprechung im Konzept des außerordentlichen Status. Dieser ist der gesetzlichen Grundlage zufolge für jene SchülerInnen gedacht, deren Sprachstand im Deutschen nicht ausreicht, um dem Unterricht zu folgen, und kann bis zu zwei Jahre lang

beibehalten werden (vgl. SchUG § 4 Abs. 2a und Abs. 3). Während dieser Zeit besteht die Möglichkeit, zusätzliche Deutschkurse zu besuchen, und in Fächern, in denen eine positive Note aufgrund der zu geringen Deutschkompetenz nicht erreicht werden könnte, stattdessen ein 'Nicht beurteilt' zu bekommen.

### **Der außerordentliche Status als 'Integrationsmaßnahme'**

Was der Idee nach wohl 'die Eingliederung in die Gesellschaft vorbereiten' soll, unterstreicht allerdings auf einer symbolischen Ebene einmal mehr die nicht ganz vollwertige Mitgliedschaft der außerordentlichen SchülerInnen in der als monolingual deutschsprachig inszenierten Gemeinschaft. Es wird ihnen auf diese Weise eine Art Gaststatus zugewiesen, sozusagen ein Platz 'außerhalb der Ordnung' der SchülerInnen, wobei sich das Innen und das Außen dieser Ordnung entlang der Differenzlinie 'Sprache' abzeichnet (vgl. Khakpour 2015: 230).

Natascha Khakpour bringt den außerordentlichen Status für SchülerInnen mit dem eigentlich in der Arbeitssoziologie beheimateten Begriff des Prekariats in Verbindung und sieht das Verhältnis von Sprache und Bildung einem Prekarisierungsprozess unterworfen. Das Konzept des Prekariats ist *per definitionem* schwer zu fassen, da es sich um eine „relationale Kategorie“ (ebd.: 235) handelt: um ein Verhältnis, sodass sich das Prekäre nicht aus sich selbst heraus, sondern ausschließlich in Abgrenzung „zu einem hegemonialen Normalitätsstandard“ (ebd.) bestimmen lässt.

Zentrale Charakteristika einer prekären Lebenssituation sind unter anderem ein geringes Einkommen bei gleichzeitig geringem oder gar fehlendem Anspruch auf Sozialleistungen, die Tendenz zu sozialer und professioneller Isolation und mangelnde gesellschaftliche Anerkennung der Leistungen und der Person (ebd.: 234f.). Das wichtigste konstitutive Merkmal ist jedoch die fortwährende Instabilität und Unsicherheit, aufgrund derer die Betroffenen einerseits in stetiger „Angst vor dem Abstieg und andererseits in der Hoffnung auf den Aufstieg in abgesicherte Sphären leben“ (ebd.: 234). Prekarisierte Subjekte sind weder völlig integriert, noch völlig desintegriert: Sie befinden sich in einem Schwebezustand, von dem aus sie sowohl den drohenden Abgrund vor sich sehen können als auch die Chance, den Sprung in die vermeintliche Normalität vielleicht doch noch zu schaffen, wenn sie sich denn nur genügend Mühe gäben. Gerade aus dieser Gleichzeitigkeit der Gefahr, den

Anschluss endgültig zu verlieren, auf der einen Seite und der Aussicht auf eine positive Wendung der Lage auf der anderen entfaltet sich die disziplinierende Wirkung des Prekariats (vgl. ebd.: 238).

Selbiges lässt sich nun auch auf den besprochenen Fall der außerordentlichen SchülerInnen umlegen: Eingeklemmt zwischen ihrer Festschreibung im Außen und dem Versprechen, zu gegebenem Zeitpunkt und bei entsprechendem persönlichem Engagement in das Kollektiv der 'Ordentlichen' aufgenommen zu werden, wird das Streben nach dieser Zugehörigkeit für sie quasi zum Überlebensmodus. Hinzu kommt die fehlende Anerkennung ihrer – hier: schulischen – Leistungen in Form einer Benotung, die im Falle eines 'Nicht beurteilt' vorenthalten wird, außerdem die (nicht nur räumliche) Absonderung von den 'ordentlichen' KameradInnen, und nicht zuletzt auch die Umdeutung eines Rechts – wie zum Beispiel auf ein Existenzminimum oder eben auf Schulbesuch – in die wohltätige Ermöglichung einer 'Chance' (vgl. ebd.: 236-239). Auch letzteres zählt zu den Teilprozessen der Prekarisierung und ist im Zusammenhang mit dem außerordentlichen Status ebenfalls zu beobachten: Das Recht auf Schulbildung, das in Österreich an sich jeder Person im schulpflichtigen Alter zukommt, reduziert sich im Falle der außerordentlichen SchülerInnen auf eine reine Formalität, auf die bloße Duldung ihrer Anwesenheit, während sie aufgrund ihrer sprachlichen Disposition zur Bildung im eigentlichen Sinne keinen Zugang erhalten. Dass diese Menschen somit eines Rechtes beraubt werden, auf das sie dem Gesetz nach aber Anspruch haben, fällt dabei kaum noch auf. Im Vordergrund steht stattdessen die großartige Möglichkeit, nach Erfüllung der Bedingungen letztlich in die Ordnung aufgenommen zu werden (vgl. ebd.: 236).

### **'Integration' als Herrschaftsinstrument**

Auch Neo-Rassismus und Neo-Linguizismus arbeiten maßgeblich mit dem disziplinierenden Effekt des Versprechens und des In-Aussicht-Stellens, daher etwa die verbreitete Vorstellung, eine ausreichende sprachlich-kulturelle Anpassung an die Aufnahmegesellschaft würde den Zugang zu diversen Ressourcen sozusagen freischalten (vgl. Springsits 2015: 92). Neo-Rassismus und Neo-Linguizismus können daher ebenfalls als eine Form der Prekarisierung und als disziplinierender Eingriff verstanden werden.

Dirim spricht im Anschluss an Paul Mecheril von einem spezifischen Herrschaftsverhältnis, das sich aus der Art und Weise ergibt, wie 'Integration' und Deutscherwerb in der öffentlichen

Rede beständig aufeinander bezogen werden, und das seine normative Kraft im Wesentlichen aus der strategischen Gleichzeitigkeit von Ermöglichung und Vorenthaltung entfaltet (vgl. Dirim 2010: 104). Derartiges beobachtet sie etwa bei der schrittweisen Abschaffung des herkunftssprachlichen Unterrichts in einigen Bundesländern Deutschlands, der nun vielerorts nur noch infolge expliziter Beantragung durch die Eltern angeboten wird. Häufig jedoch, so Dirim, haben gerade jene Eltern, auf die sich diese Regelung bezieht, große Hürden zu überwinden, um mit der Schule in Kontakt zu treten, wodurch die Möglichkeit rein formal zwar besteht, *realiter* aber nicht immer eingelöst werden kann (vgl. ebd.: 103).

Als Beispiel aus Österreich könnte etwa die für Drittstaatsangehörige verpflichtende 'Integrationsvereinbarung' genannt werden, die zur Erlangung eines Aufenthaltstitels den Nachweis von Deutschkenntnissen auf A2-Niveau verlangt. Das deklarierte Ziel dieser Unternehmung ist die sprachliche 'Integration' in die Gesellschaft und tatsächlich befähigt dieses A2-Zertifikat in weiterer Folge auch dazu, etwa auf Arbeitssuche zu gehen o.ä. (~Moment der Ermöglichung). Verena Plutzar kritisiert solcherlei Tests jedoch als Instrumente zur Machtdemonstration, als Mittel zur Selektion und Exklusion (~Moment der Vorenthaltung) sowie auch zur Unterwerfung unter eine Norm (vgl. Plutzar 2010: 130).

Abschließend und zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich im Geschäft mit der 'Integration' vor allem Kämpfe um die hegemoniale Deutungsmacht widerspiegeln: Kämpfe „um das Monopol auf die Macht über das Sehen und Glauben, Kennen und Anerkennen, über die legitime Definition der Gliederung der sozialen Welt“ (Bourdieu 1990b: 95).

Der aktuelle Integrationsdiskurs verbindet koloniale Bezeichnungspraxen und einen gerade im schulischen Kontext offensichtlichen Kulturimperialismus mit der neoliberalen Verwertungslogik (vgl. Mineva/Salgado 2015: 246). Dies macht aus dem Konzept 'Integration' eine „Instanz der Reproduktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse unter rassistischen Arbeitsmarktpolitiken und -praxen“ (ebd.: 256), auch wenn das deklarierte Ziel natürlich ein anderes ist, nämlich die Ermächtigung der ImmigrantInnen und die vielzitierte Chancengleichheit. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass der Wunsch, jemanden zu ermächtigen, die Feststellung seiner/ihrer Ohnmacht zur Voraussetzung hat, wodurch deutlich wird: „Aufrichtung ist auch Zurichtung“ (Bröckling 2004; zitiert nach: Mineva/Salgado 2015: 245). Die intendierte Aufrichtung von MigrantInnen durch 'Integration' lässt machtvollen Subjektivierungsprozesse wirksam werden, die letztlich ihre Zurichtung als 'Andere' einleiten.

Diese Zurichtung hat eine politische Funktion, sie zieht eine Grenze innerhalb der Gesellschaft ein, zwischen denen, die legitimerweise dazugehören und jenen anderen, die sich noch etwas mehr anstrengen müssen.

### **Eine kritische Untersuchung des Integrationsbegriffs als Analysedimension**

Anhand folgender Fragen soll im Zuge der nachfolgenden Analyse herausgearbeitet werden, welche Aspekte des Begriffs 'Integration' in den untersuchten Zeitungstexten zutage treten:

- Weist der Terminus 'Integration' eine wandelbare Bedeutung auf, sodass er als 'leerer Signifikant' bezeichnet werden kann?
- Welche Bedeutungen von 'Integration' sind in den Texten vertreten?
- Wird mit der Rede von 'Integration' die Fremdheit der Flüchtlinge hervorgehoben?
- Werden die Sprachen der Geflüchteten abgewertet und davon ausgehend auch ihre Intelligenz und Leistungsfähigkeit geringer eingestuft?
- Wird das Deutsche als die einzig legitime Sprache und die Schule folglich als monolingual deutschsprachiger Raum vorgestellt?
- Werden die geflüchteten SchülerInnen von einer defizitorientierten Perspektive aus als Mängelwesen dargestellt?
- Ist eine Festschreibung der Flüchtlinge in eine prekarierte Position zwischen Ermöglichung und Vorenthaltung zu beobachten?

## II. METHODE

### **Diskurs und (Kritische) Diskursanalyse**

Gemäß dem im Theorieteil explizierten Diskursverständnis wird in der vorliegenden Arbeit die Ansicht geteilt, dass Diskurse nicht als bloßes Abbild der Wirklichkeit zu verstehen sind, sondern sich vielmehr in einem dialektischen Verhältnis mit den gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen befinden (vgl. Titscher et al. 1998: 180). Jedes Moment des Sprachgebrauchs ist somit als sozial konstitutiv zu begreifen, ohne dabei die gleichzeitige Bedeutsamkeit der realen gesellschaftlichen Bedingungen zu negieren. Diskurse spielen eine entscheidende Rolle in der Reproduktion und Festigung bestehender Machtbeziehungen sowie in der Konstruktion von Subjekten und kollektiver Identität. Umgekehrt können sie aber auch transformatorische Wirkung haben und einen Beitrag zur Veränderung der sozialen Verhältnisse leisten (vgl. Krzyzanowski/Wodak 2009: 21).

Eben diesem Anspruch verschreibt sich die Kritische Diskursanalyse (vgl. Jäger 2012; Fairclough 2003) sowie auch der innerhalb dieser von Ruth Wodak ausgearbeitete diskurs-historische Zugang (vgl. Wodak 2001, 2009; Krzyzanowski/Wodak 2009), an dem sich die nachfolgende Studie methodisch orientieren wird. Es handelt sich dabei um einen kritisch positionierten Ansatz mit emanzipatorischem Anliegen, nämlich „to unmask ideologically permeated and often obscured structures of power, political control, and dominance, as well as strategies of discriminatory inclusion and exclusion in language use“ (Wodak 2009: 8).

Um den ideologischen Charakter von Sprachgebrauch feststellen und angemessen beschreiben zu können, ist Wodak zufolge ein besonderes Augenmerk auf den spezifischen Kontext zu legen, in den die betreffenden Texte und Äußerungen eingebettet sind. Dieser reicht vom unmittelbaren textinternen *Co-Text* über die intertextuelle Beziehung zu anderen Diskursfragmenten bis hin zum außersprachlichen sozio-politischen und historischen Kontext (vgl. Wodak 2001: 67). Da sich der diskurs-historische Ansatz als politisch engagierte Methode begreift (vgl. Wodak 2009: 8), würde eine rein textimmanente Analyse entschieden zu kurz greifen: Im Fokus steht stets eine soziale Problematik; Sprache und Sprachgebrauch sind also niemals der eigentliche Forschungsgegenstand, sondern werden als Ausdruck und Komponente der sozialen Wirklichkeit verstanden (vgl. Wodak 2001: 69). Mit dem Ziel einer

sozialwissenschaftlichen Analyse und fundierten Kritik sozio-politisch brisanter Themen muss die Untersuchung die linguistische Ebene letzten Endes überschreiten, um den komplexen Wechselwirkungen zwischen Diskurs und Wirklichkeit gerecht zu werden (vgl. Krzyzanowski/Wodak 2009: 21). Dementsprechend ist das diskurs-historische Vorgehen interdisziplinär konzipiert (vgl. Wodak 2001: 69). Diesem Anspruch soll die vorliegende Studie durch die Berücksichtigung verschiedenster theoretischer Ansätze, etwa aus dem Bereich der Soziologie, der politischen Theorie oder der Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung, im Kleinen Rechnung tragen.

## **Das Korpus**

Das hier zugrunde liegende Forschungsinteresse gilt den spezifischen Formen der Problemdefinition (vgl. Horvath 2014: 49ff.) im Rahmen der Berichterstattung zur Einschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher sowie der Art und Weise, wie im Anschluss daran die Subjekte gedacht und diskursiv konstruiert werden. Dies soll mithilfe einer diskursanalytischen Untersuchung zweier Tageszeitungen erarbeitet werden, wobei die Annahme zugrunde liegt, dass gerade Nachrichten- und Informationsmedien einen wesentlichen Beitrag zur Legitimation und Aufrechterhaltung der jeweils hegemonialen Ideologie leisten:

„[W]e assume that the (news) media play a very specific role in the distribution and acceptance of ethnic ideologies. [...] The news media do not passively describe or record news in the world, but actively (re-)construct them, [...] and generally [favor] a White, Western, male, and middle class perspective on news events. Most readers tend to adopt this definition of news events and news discourse [...].“ (van Dijk 1989: 203)

Dabei interessiert sich die vorliegende Studie nicht für den vergleichsweise berechenbaren Sensationalismus der Boulevardblätter, sondern für anspruchsvolle Leitmedien, die einen 'Diskurs der Mitte' widerspiegeln. Aus diesem Grund wurden *Der Standard* und *Die Presse* ausgewählt, da diese beiden gemeinhin den österreichischen Qualitätsjournalismus repräsentieren und sich an eine gebildete Mittel- und Oberschicht richten (vgl. *Die Presse* 2012; *Der Standard* 2017). So soll aufgezeigt werden, dass und inwieweit auch diese Art der Berichterstattung von rassistischen und (neo-)kolonialen Sprechweisen durchdrungen ist.

Konkret umfasst das Korpus sämtliche Veröffentlichungen, die im Zeitraum zwischen dem 1. August 2015 und dem 31. Juli 2016 auf den Webseiten der beiden Tageszeitungen ([www.diepresse.com](http://www.diepresse.com) und [www.derstandard.at](http://www.derstandard.at)) erschienen sind und das Thema der Aufnahme

geflüchteter SchülerInnen an österreichischen Schulen behandeln, was insgesamt auf 87 Texte zutrifft. Die Datenerhebung setzt damit zu einem Zeitpunkt ein, als mit der sogenannten Flüchtlingswelle ein massenmediales Ereignis im Gange war, das eine Intensivierung und Verdichtung der thematisch einschlägigen Diskursproduktion mit sich brachte. Diese flachte zwar im Laufe der darauffolgenden Monate spürbar ab, durch die Ausweitung des Untersuchungszeitraums auf die Dauer eines vollen Kalenderjahres soll jedoch ein repräsentativer Ausschnitt des betreffenden Diskurses gewährleistet werden, der es in der Folge ermöglichen soll, verallgemeinerbare Aussagen zu treffen. Nicht zuletzt korrelieren diese zwölf Monate auch in etwa mit der zeitlichen Ausdehnung des Schuljahres 2015/16 inklusive einer kurzen (aber berichterstatte­risch äußerst intensiven) Vorlaufzeit im August.

### **Das Analyseinstrumentarium**

Um das Objekt der Forschung gegenstandsadäquat und in seinem spezifischen Kontext erfassen zu können, müssen die konkreten Analysekategorien und -instrumente auf die jeweils interessierende Problematik abgestimmt bzw. neu entwickelt werden (vgl. Wodak 2001: 70). Im Hinblick auf die Untersuchung der printmedialen Repräsentation schulpflichtiger Flüchtlinge sowie der damit einhergehenden themenspezifischen Problemdefinitionen mögen folgende forschungsleitende Fragen gelten:

- Welche implizite 'Tendenz' weist der Text auf, welcher Eindruck entsteht bei der Lektüre und auf welche lexikalischen, syntaktischen, oder textuellen Mittel ist dies zurückzuführen?
- Welche Inhalte und Themen kommen zur Sprache und wie sind diese gewichtet?
- Welche Themen werden zusammen in einem Artikel bzw. direkt hintereinander behandelt und wird dadurch eine inhaltliche Verbindung suggeriert?
- Welche inhaltlichen Aspekte stellen jeweils die Schlagzeile und die Zwischenüberschriften?
- Welche Aspekte werden – sowohl bei der Beschreibung von Sachverhalten als auch bei der Charakterisierung von Personen – betont und welche abgeschwächt?
- Was wird unausgesprochen als Konsens vorausgesetzt und auf welchen begrifflichen und ideologischen Implikationen baut das Gesagte auf?
- Welche Schlussfolgerungen werden implizit nahegelegt?
- Wie werden Sachverhalte konkret versprachlicht, sind Auffälligkeiten im Satzbau und

in der Wortwahl auszumachen und welche Effekte werden dadurch erzielt?

- Welche Metaphern kommen zum Einsatz und welches konnotative Umfeld wird dadurch aktiviert?
- Werden bestimmte Wörter häufig gemeinsam verwendet und dadurch in ein assoziatives Näheverhältnis zueinander gestellt?
- Erfolgt durch die Art der Prädikation eine stereotypisierte Darstellung von AkteurInnen oder Fakten?
- Werden Handlungen im Passiv oder im Aktiv wiedergegeben, werden die involvierten AkteurInnen also expliziert oder aus den Texten getilgt?
- Ist der lexikalische Stil eher rationalisierend oder emotionalisierend gehalten?
- Aus welcher Perspektive wird jeweils berichtet, oder werden die Sachverhalte durch unpersönliche Konstruktionen zu unumstößlichen Fakten naturalisiert?
- Welche anderen Formulierungen wären jeweils denkbar und welche Bedeutung kommt der tatsächlich gewählten Ausdrucksweise vor dieser Kontrastfolie zu?

### **Forschungspraxis**

In Anlehnung an Wodaks diskurs-historischen Ansatz erfolgt die Erschließung des Datenmaterials auf drei Ebenen: Neben der Analyse diskursspezifischer Inhalte und Themen (1) sollen auch die verwendeten Argumentationsstrategien (2) sowie deren sprachliche Implementierung (3) herausgearbeitet werden (vgl. Krzyzanowski/Wodak 2009: 21).

Dabei ist zu erwarten, dass die Frage nach den Inhalten und Themen als erste und noch unabhängig von der weiteren linguistischen Analyse beantwortbar sein wird. Im Anschluss daran soll auf die sprachlichen Realisierungsformen fokussiert werden, woraus sich die dahinter liegenden diskursiven Strategien ableiten lassen.

Die Erkenntnisse, die dabei zutage treten, sollen in einer hermeneutisch-interpretativen Herangehensweise beständig auf die realen gesellschaftlichen Strukturen rückbezogen werden. Dieser interpretative Zugang kommt insbesondere bei der Dimension der sprachlichen Realisierungsformen zum Tragen, wo stets auch das kulturell geprägte Repertoire an Konnotationen und Vorstellungsbildern, das durch bestimmte lexikalische, syntaktische oder textuelle Mittel aktiviert wird, mit in die Analyse einfließen soll.

Die noch ungeordneten ersten Ergebnisse, die auf Basis des angeführten Fragenkatalogs gesammelt werden konnten, müssen in der Folge gruppiert und in Analysekategorien eingeteilt werden, welche die späteren Kapitel des Analyseteils bilden. Diese Kategorien werden sich zum Teil direkt aus den im Datenmaterial vorgefundenen Auffälligkeiten in der inhaltlichen Gewichtung und den sprachlichen Formulierungen, zum Teil aber auch aus den vorab formulierten Fragen ergeben, die auf Basis der erarbeiteten Theorie an die Texte herangetragen werden. So wird etwa der Darstellung der Geflüchteten in jedem Fall ein Abschnitt des Analysekapitels gewidmet sein, auch wenn sich herausstellen sollte – so wie dies in früheren Studien mit ähnlichem Schwerpunkt bereits der Fall war (vgl. etwa van Dijk 1989: 204) –, dass die Zugewanderten selber aus der einschlägigen Berichterstattung zu einem Gutteil ausgespart bleiben.

### **Reflexion des eigenen Verhältnisses zum Forschungsgegenstand**

Um die kontextgebundene Wirkmächtigkeit von Diskursen zu erfassen, müssen sie in ihrer sozio-historischen Einbettung verstanden werden. Aus diesem Grund sollen im Zuge der interpretativen Deutung sprachlicher Realisierungsformen, die weiter oben offen gelegt worden ist, kulturell bedingte Assoziationsfelder, die sich bei der Lektüre eröffnen und auf meine ganz persönliche Sozialisation als weiße Österreicherin einer mittleren sozialen Klasse zurückzuführen sind, nicht unter dem Einwand der persönlichen Färbung zurückgewiesen, sondern für den Erkenntnisprozess fruchtbar gemacht werden, sofern die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden kann.

Zusätzlich dazu wird auch die Tatsache, dass ich Diskriminierung und Exklusion niemals am eigenen Leib erfahren musste und dementsprechend von einer ganz bestimmten – im Verhältnis von Zentrum und Peripherie privilegierten – Position aus auf den Gegenstand blicke, meine analytische Perspektive zweifelsohne beeinflussen. Im Folgenden kann und soll daher nichts anderes geleistet werden, als den hegemonialen Diskurs von innen her zu kritisieren. Dass ich diesem nichtsdestoweniger auch selber verhaftet bleibe, steht dabei außer Frage.

### III. ANALYSETEIL

#### 1. Erste Reaktionen: Demonstrative Ruhe vor dem (An-) Sturm

„Je näher der Schulbeginn rückt, umso näher rückt das Asylthema auch an die Schulen heran.“ schreibt *Der Standard* am 27. August 2015. Dies macht sich auch in den untersuchten Tageszeitungen bemerkbar: Von den insgesamt zwischen August 2015 und Juli 2016 gezählten 87 Artikeln zum Thema der Aufnahme geflüchteter Kinder an staatlichen Schulen wurden 37 Stück – das entspricht rund 43% der Gesamtanzahl – allein in den Monaten August und September veröffentlicht, also in der Zeit um den Beginn des Schuljahres 2015/16.

Geprägt ist diese erste Hochphase medialer Aufmerksamkeit einerseits von einer gewissen Fieberhaftigkeit in der Berichterstattung: In der *Presse* erscheinen des öfteren zwei oder drei Artikel an einem einzigen Tag (z.B. 13.8.2015, 26.8.2015, 2.9.2015, etc.). Andererseits ist die Liste der konkreten Inhalte, die während dieser beiden Monate vergleichsweise intensiver Diskursproduktion diskutiert werden, wiederum sehr rasch erstellt:

Interessieren dürfte zunächst einmal jedwede Art zahlenmäßiger Prognose: Wie viele geflüchtete Kinder werden dieses Jahr die österreichischen Schulbänke drücken (in absoluten und relativen Zahlen, wie viele für welchen Schultyp, wie viele in welchem Bundesland)? Wie viele zusätzliche Lehrer werden benötigt, wie viele zusätzliche Sprachkurse? Und vor allem: Wie viele Millionen Euro wird das alles (respektive jeweils) kosten? Tatsächlich ist insbesondere die Finanzierung, wie später noch ausführlicher dargelegt werden soll, von Anfang an und über das gesamte Jahr hinweg einer der Hauptinhalte. Daneben stellt sich aber natürlich auch die Frage, „wie Österreich am besten mit den Flüchtlingskindern, die im Herbst in den Schulen betreut werden müssen, umgehen soll“ (*Der Standard* 13.8.2015) – gemeint sind damit die zu ergreifenden „Integrationsmaßnahmen“ (*Der Standard* 30.3.2016): Im Gespräch sind hier unter anderem eine Ausweitung der psychologischen Betreuung und des muttersprachlichen Unterrichts, eine generelle Aufstockung des Lehrpersonals, der Einsatz von DolmetscherInnen, sowie allen voran die Diskussion um die Eingliederung der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in einem regulären Klassenverband oder in separaten Auffangklassen.

Bis auf wenige Ausnahmen bleiben jene Themen, die zu Beginn des untersuchten Zeitraums bereits zentral sind, in der Regel über alle zwölf Monate hinweg konstant und werden in der Folge lediglich weiter vertieft, verzweigt, oder illustriert. Ausgehend von diesem Sachverhalt soll die nun folgende Analyse des Textkorpus einem ähnlichen Muster folgen: Indem zunächst die Ereignisse der ersten beiden Monate August und September gesondert präsentiert werden, kann ein erster Überblick über die wesentlichen Querschnittsthemen entstehen. Diese sollen im Anschluss daran einzeln und über die Grenzen der zeitlichen Abfolge hinweg vertieft werden. Zusätzlich zu seiner Funktion der thematischen Zusammenschau wird aber dieses erste Kapitel auch selber bereits einen solchen Einzelaspekt herauskristallisieren, nämlich die prinzipielle Bewertung der Situation als problematisch oder unproblematisch.

### **Drückende Ungewissheit**

Ist auch die Rede von der schlicht „steigenden Zahl an Asylwerbern und Flüchtlingen“ (*Der Standard* 10.8.2015, 1.9.2015; *Die Presse* 13.8.2015b) ein zuverlässig wiederkehrender Textbaustein, so manifestiert sich dennoch von Anfang an auch eine dringliche Suche nach konkreten Zahlen. In einem Interview mit der *Presse* meint allerdings die damalige Wiener Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl in Bezug darauf, mit wie vielen Flüchtlingskindern die Schulen der Hauptstadt im September zu rechnen hätten: „Wir wissen es nicht. Es gibt auch gar keine ungefähren Schätzungen.“ (*Die Presse* 13.8.2015c). Auch noch wenige Tage vor Schulbeginn beantwortet die *Presse* ihre in einer Zwischenüberschrift gestellte Frage, wie viele schulpflichtige Kinder denn nun unter den Geflüchteten wären, selber mit „Genau weiß das eigentlich niemand.“ (*Die Presse* 5.9.2015a)

Vorläufige Prognosen ergeben schließlich für das Kalenderjahr 2015 österreichweit die Zahl von rund 5000 AsylwerberInnen im schulpflichtigen Alter, von denen allerdings 4000 bereits vor den Sommerferien eingeschult worden seien, wonach zwischen September und Jahresende also nur noch 1000 SchülerInnen dazustoßen sollten (vgl. *Die Presse* 2.9.2015b, 5.9.2015a; *Der Standard* 1.9.2015). Dieser relativierende Umstand findet zwar an mehreren Stellen Erwähnung, gerät jedoch schnell auch wieder in Vergessenheit, wenn im weiteren Verlauf der Texte dann gemeinhin von „5000 zusätzlichen Kindern“ (*Die Presse* 2.9.2015b) gesprochen wird, sowie vor allem davon, dass dieser Wert mit Sicherheit noch steigen werde. So ist also die Frage nach der genauen Anzahl der mit September 2015 einzuschulenden

Flüchtlingskinder, so zentral sie im Allgemeinen auch platziert wird, stets von Unsicherheit und Instabilität begleitet. Nach und nach dringen zwar Informationen an die Öffentlichkeit, diese tendieren jedoch bisweilen durch mangelnde Präzision dazu, ihrerseits weiter Verwirrung zu stiften, und werden in der Regel mit dem Verweis auf die Kurzlebigkeit der Flüchtlingszahlen sogleich in ihrer Aussagekraft relativiert.

Verantwortlich gemacht für diesen Zustand der Ungewissheit, dessen Ende offenbar auch nicht abzusehen ist, wird in erster Linie die „Unvorhersehbarkeit des Flüchtlingsstromes“ (*Die Presse* 2.9.2015b): „[A]ufgrund des anhaltenden Zustroms und der Betreuungssituation“ (*Die Presse* 13.8.2015b) – also zum einen, „weil ja die Flüchtlingsströme nicht abreißen“ (*Die Presse* 7.9.2015b), sowie zum anderen, weil bereits registrierte AsylwerberInnen häufig in anderer Quartiere verlegt werden müssten – habe man es mit einer hohen und ebenso „anhaltenden Fluktuation“ zu tun (*Die Presse* 27.8.2015). Es entsteht dabei ein Bild von völlig unkontrollierbaren „Flüchtlingsbewegungen“ (*Der Standard* 15.9.2015), die sich bisweilen scheinbar ziellos über den Kontinent schieben und deren Verlauf nicht einmal den Geflüchteten selbst im Vorhinein bekannt sein dürfte. So sei etwa ein Großteil der TeilnehmerInnen eines Wiener Deutschkurses „erst kürzlich als Flüchtlinge in Österreich gelandet“ (*Die Presse* 15.9.2015b, vgl. auch *Der Standard* 24.3.2016), also sozusagen von der Flüchtlingswelle angespült worden, ohne dies im engeren Sinne geplant zu haben. Die Darstellung der Geflüchteten als unkontrollierbare, beinahe ziellos umher treibende Menschenmasse, die ein gewisses Eigenleben aufzuweisen scheint, permanent in Bewegung bleibt und sich somit jeder exakten Erhebung verwehrt, ist von Anfang an auffallend und erweist sich als wiederkehrendes Muster. Auf Seiten der österreichischen Institutionen sieht man sich angesichts dieses Durcheinanders in den herkömmlichen Arbeitsabläufen gelähmt.

Neben dieser ersten, klar dominierenden Argumentationslinie, die das Ausbleiben adäquater Vorbereitungsmaßnahmen in Hinblick auf die Einschulung geflüchteter Kinder mit dem volatilen Charakter der 'Flüchtlingsströme' begründet, findet sich allerdings auch ein einmaliger Hinweis auf ein eventuelles Versäumnis der österreichischen Behörden:

„Selbst der Status quo – also wie viele Schulpflichtige im Land sind – ist nicht bekannt. Das Innenministerium erhebt das nicht. Dort weiß man nur, dass von den 50.000 in Grundversorgung befindlichen Personen mehr als 9000 unter 18 Jahren sind. Rückschlüsse lassen sich daraus aber nur bedingt ziehen. Denn ein Teil der unter 18-Jährigen wird noch nicht und ein Teil nicht mehr schulpflichtig sein.“ (*Die Presse* 5.9.2015a; Herv. d. Verf.)

In jedem Fall scheint das Wissen um die genaue Anzahl der zu erwartenden schulpflichtigen Flüchtlinge immanente Voraussetzung für jede weitere Reflexion zu sein sowie schließlich auch dafür, die betroffenen Bildungseinrichtungen für die Aufnahme zusätzlicher Kinder ohne Deutschkenntnisse entsprechend auszustatten. So wird dem Thema der Flüchtlingszahlen in jedem Artikel mindestens ein Absatz gewidmet, während die übrigen Inhalte jeweils eine stärkere Variation aufweisen. Solange diese Zahl der aufzunehmenden Flüchtlingskinder, die im Übrigen immer auch mit Attributen wie „steigend“, „wachsend“, oder mindestens „anhaltend groß“ (*Der Standard* 26.1.2016b) beschrieben wird, nicht bekannt ist, „können die Landesschulräte nicht exakt planen“ (*Der Standard* 26.8.2015) und begnügen sich vorerst damit zu versichern, dass keinerlei Grund zur Beunruhigung bestehe.

### **'Überhaupt kein Problem'**

Nachdem erste zahlenmäßige Prognosen bekannt geworden sind, beginnt vonseiten der verantwortlichen AkteurInnen ein Wettrennen der Bekräftigung, dass die Anzahl der einzuschulenden Geflüchteten 'überhaupt kein Problem' sei, was in beiden Tageszeitungen eifrig abgedruckt wird (vgl. *Die Presse* 15.9.2015b; *Der Standard* 15.9.2015, 20.9.2015).

Zur argumentativen Untermauerung wird vor allem der Verweis auf die Relationen herangezogen, der sich im Nachhinein jedoch als völlig irrelevant erweist, da sich die Anzahl der Flüchtlinge ja nicht gleichmäßig auf alle Schulstandorte verteilt. Trotzdem wird eine Zeit lang immer wieder stark gemacht, dass die Menge der hinzukommenden Kinder weniger als ein Prozent der Gesamtschülerzahl ausmache, lediglich den jährlichen Geburtenrückgang komplementiere, oder – anders aufgerechnet – nur in jede sechste Klasse ein geflüchtetes Kind kommen würde (vgl. *Die Presse* 2.9.2015a, 2.9.2015b, 5.9.2015a; *Der Standard* 26.8.2015, 1.9.2015).

Mit Relativierungen solcher Art wird in den untersuchten Presstexten mitnichten gespart, allerdings finden sich diese konsequent in ein lexikalisches Umfeld der Beteuerung und des Überzeugen-Wollens eingebettet, was ihnen letztlich den Beigeschmack eines verzweifelten Versuchs der Beschönigung verleiht. Als *verba dicendi* treten in diesem Zusammenhang etwa die Wörter 'versichern', 'beruhigen', 'versprechen', oder auch 'betonen' auf (vgl. *Der Standard* 1.9.2015, 20.9.2015; *Die Presse* 1.9.2015): Die neun LandesschulratspräsidentInnen und die Bildungsministerin beispielsweise liefern anlässlich eines Pressetermins einen „betont einträchtigen Auftritt“ und „betonten“ mehrfach sowie beinahe formulierungsgleich, dass „die

Zahl der Flüchtlinge [...] keinesfalls problematisch“ wäre (*Die Presse* 1.9.2015). Mehr noch: Man habe bereits „[w]ährend der Sommerferien [...] die Voraussetzungen für eine bestmögliche Beschulung der Flüchtlingskinder geschaffen“ (*Die Presse* 15.9.2015a) und sei überhaupt „bestens vorbereitet“ (*Der Standard* 1.9.2015). Angesichts der weithin vorherrschenden Atmosphäre allgemeiner Ratlosigkeit (vgl. etwa *Der Standard* 1.9.2015, 29.10.2015; *Die Presse* 27.8.2015) können solcherlei punktuelle Bekräftigungen vonseiten der EntscheidungsträgerInnen jedoch nur wenig glaubhaft wirken.

Spätestens, wenn Bildungsministerin Heinisch-Hosek „um Beruhigung bemüht“ ist und eine „Besänftigungsnachricht verkündet“ (*Die Presse* 1.9.2015), drängt sich endgültig der Verdacht auf, dass trotz allem Grund zur Beunruhigung besteht.

### **Das 'Problem'**

Parallel zu den ostentativen Beteuerungen à la 'Wir schaffen das' vonseiten bildungsrelevanter AkteurInnen installiert sich im Hintergrund – ungleich subtiler, aber jedenfalls spürbar – der Eindruck, dass man dennoch mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert ist. Diese werden allerdings niemals konkret benannt oder präzisiert – stattdessen wird vermittelt, dass die Anwesenheit eines 'Problems' sowie dessen Natur doch allgemein bekannt bzw. anerkannt sein und dementsprechend nicht mehr Objekt der Berichterstattung werden müsse.

So lässt etwa die *Presse* einen ihrer Artikel pointiert auf ein Zitat des Vorsitzenden der Schülerunion enden, in dem dieser meint: „'Ohne zusätzliche Lehrkräfte [...] wird das Problem nicht zu lösen sein.'“ (*Die Presse* 26.8.2015b), ohne jemals im Vorfeld ein solches Problem überhaupt festgestellt und definiert zu haben. Im Allgemeinen dient jedoch ohnedies der neutralere Terminus 'Herausforderungen' – meist im Plural – als Signalwort zur Bezeichnung der gegenwärtigen Lage und kommt als solches insbesondere in synthetisierend gehaltenen Eingangspassagen reichlich zur Anwendung (vgl. etwa *Die Presse* 2.9.2015b; *Der Standard* 15.9.2015). Möchten diese näher spezifiziert werden, dann als „organisatorische Herausforderungen“ (z.B. *Die Presse* 26.8.2015a), was wiederum auf den desorganisierten Charakter der sogenannten Flüchtlingsbewegungen verweist.

Nähere Hinweise auf die genaue Beschaffenheit dieser Herausforderungen finden sich lediglich *ex negativo*: Platzprobleme würde es keine geben (vgl. *Der Standard* 26.8.2015), das benötigte pädagogische Personal sei vorhanden (vgl. *Die Presse* 13.8.2015c) oder – inhaltlich

nunmehr wenig überraschend: „Die Zahl der Quereinsteiger [...] bereiten (sic) [...] aber kein Kopfzerbrechen.“ (*Der Standard* 15.9.2015).

Gerade dieses letztere Zitat zeigt beispielhaft, wie über einfache sprachliche Operationen die semantische Vielschichtigkeit einer Aussage erzielt wird: Auf einer oberflächlich inhaltlichen Ebene geht es hier zunächst zwar darum, einen möglichen Grund zur Besorgnis auszuschließen. Im selben Atemzug kommt jedoch durch das adversativ eingesetzte 'aber' zum Ausdruck, dass es nichtsdestotrotz etwas gibt – und wenn es auch nicht die Anzahl der Flüchtlingskinder ist –, das den Verantwortlichen Kopfzerbrechen bereitet. Worum es sich dabei genau handelt, wird allerdings erneut im Dunkeln gelassen.

Ganz Ähnliches vollzieht sich, wenn der Kärntner Landesschulratspräsident dem *Standard* gegenüber versichert: „[W]ir brechen nicht in Panik aus“, und sein oberösterreichisches Pendant ebenfalls keinerlei „Grund zu Hysterie sieht“ (*Der Standard* 13.8.2015): In beiden Fällen wird jegliche Aufregung in Bezug auf den bevorstehenden Schulstart zwar entschieden verneint, gerade im Zuge dessen aber die Botschaft mitgeliefert, dass jene Panik und Hysterie so fern, wie offenbar vermittelt werden möchte, auch wieder nicht liegen.

So erfolgt die Benennung einer potentiellen Problemhaftigkeit der Situation zum überwiegenden Großteil in Form einer gleichzeitigen Verneinung derselben.

Insgesamt ist in der Berichterstattung um den Schulbeginn eine gewisse Kultur der Mehrdeutigkeit auszumachen, eine Kultur der systematischen Ambiguität im Formulierungsstil, welche ihrerseits weiter zu jenem Gefühl der drückenden Ungewissheit beisteuert, von dem die Texte dieser Periode auch inhaltlich geprägt sind.

### **Strategie der Ambivalenz**

Die Frage nach möglichen Ursachen und Zielen dieser beständigen Diskrepanz zwischen explizit Gesagtem und implizit Vermitteltem führt zunächst zu der Feststellung, dass sich diese aus zweierlei speist: Auf der einen Seite steht das zur Schau gestellte Beharren auf der absoluten Harmlosigkeit der Situation vonseiten der interviewten Personen, das an sich bereits von einer Radikalität gekennzeichnet ist, die stutzig macht. Auf der anderen Seite wird der Wahrheitsgehalt solcher Aussagen vonseiten der einschlägigen Berichterstattung mithilfe syntaktischer und textueller Mittel stets tendenziell in Zweifel gezogen.

Während letzteres wohl auf das journalistische Bestreben zurückzuführen sein wird, die

inhaltliche Einseitigkeit der wiedergegebenen Zitate durch bloßes Suggestieren ihrer Fragwürdigkeit auszugleichen, kann eine mögliche Motivation für die kompromisslose Leugnung jedweder Problemherde aus den Worten des späteren Wiener Stadtschulratspräsidenten Himmer abgeleitet werden. Dieser zeigt sich empört darüber, dass Paul Kimberger – damals beides Lehrergewerkschafter – zuvor die Tatenlosigkeit des Bildungsministeriums angeprangert und dringend mehr Personal für die Schulen gefordert hatte, und beschuldigt ihn nun, „in der ohnehin schon sehr aufgeheizten Stimmung [auch] noch eine 'emotionalisierte Debatte' vom Zaun zu brechen. Er „pocht auch darauf, 'dass in der Bevölkerung dadurch nicht der Eindruck erweckt wird, es bricht alles auseinander. Das tut es nämlich nicht.'“ (*Der Standard* 27.8.2015)

Hier erscheint die Thematisierung eines durch einzuschulende Flüchtlingskinder entstehenden Handlungsbedarfs wie ein rotes Tuch, wie ein Tabubruch, für den man den Vorwurf erntet, unnötig Unmut zu säen und die Bevölkerung gegen die Geflüchteten aufzustacheln. So wird darin fortgefahren, auf die noch keinesfalls erschöpften Kapazitäten des Systems zu schwören und weiter die Vorstellung zu bemühen, dass sich durch die sogenannte Flüchtlingswelle unser herkömmlicher Lauf der Dinge nicht nennenswert verändern würde. Diese Ansicht nicht zu teilen, gilt umgekehrt als Verrat an der Willkommenskultur und wird als prinzipielle Ablehnung der Aufnahme Geflüchteter stigmatisiert (vgl. dazu etwa *Der Standard* 26.8.2015). Die dadurch bedingte Verunmöglichung offener Grundsatzdiskussionen ist zweifelsohne eine von mehreren Ursachen für das Ausbleiben längerfristiger Konzepte, an dem sich im Übrigen im Laufe des Schuljahres auch nichts ändern sollte (vgl. *Der Standard* 26.1.2016a; *Die Presse* 3.6.2016).

So bleiben also die Länder bzw. Schulen mehr oder weniger auf sich allein gestellt, was in einem bunten Konglomerat an unterschiedlichen Regelungen und Herangehensweisen resultiert (vgl. *Der Standard* 22.3.2016b). Dass die jeweils Verantwortlichen dabei in Bezug auf die Zweckmäßigkeit ihres Vorgehens durchaus verunsichert sind, lässt folgende Formulierung erahnen: „In den Pflichtschulen setzt man unter anderem auf die 'Neu in Wien'-Kurse.“ (*Der Standard* 18.2.2016) Die Frage der pädagogischen Betreuung geflüchteter SchülerInnen rückt hier in die assoziative Nähe des Glücksspiels, also einer Aktivität, bei der Erfolg und Misserfolg maßgeblich vom Zufall abhängen.

Im Großen und Ganzen scheint sich das Bildungspersonal jedoch spätestens ab November mit den weiterhin unvorhersehbaren Flüchtlingszahlen, dem täglichen Improvisationsimperativ und der nach wie vor fehlenden bundesweiten Gesamtstrategie mehr und mehr zu arrangieren und die anfängliche Unruhe versiegt.

## **2. Die 'Flüchtlingskrise' als kaum zu bewältigende Belastung**

Einer der früheren Artikel im untersuchten Korpus, der eher allgemein informierend gehalten ist und zunächst einmal die gesetzlichen Grundlagen zum Thema Schule und Asyl darlegt, trägt die Schlagzeile „Schulen müssen Flüchtlingskinder aufnehmen“ und spezifiziert dann im Lead: „Einzig Gymnasien sind nicht verpflichtet, Flüchtlinge aufzunehmen.“ (*Die Presse* 25.8.2015) Von Anfang an kommt also zum Ausdruck, dass die betroffenen Einrichtungen jenen „Kindern, die im Unterricht zu integrieren sind“ (*Die Presse* 31.8.2015) mit nur mäßiger Begeisterung entgegenblicken und diese Aufgabe eher als Bürde wahrnehmen, der man sich, so man 'nicht verpflichtet' ist, gut und gerne auch entzieht.

Diesen Eindruck bestätigen mehrere zu späteren Zeitpunkten eintreffende Meldungen, wie etwa: „NÖ muss die meisten Kinder integrieren“ (*Die Presse* 2.9.2015b; vgl. auch *Der Standard* 26.1.2016a), „Margareten hat die meisten Flüchtlingskinder“ im Wien-Vergleich (*Die Presse* 13.4.2016), oder „[d]ie Hauptstadt trage die 'Hauptlast bei der Integration von Flüchtlingen'“ (*Der Standard* 22.3.2016a). Diese letztere Formulierung, die auf den Bildungssprecher der Wiener Grünen zurückgeht, spricht eine besonders deutliche Sprache: Wenn von einer 'Hauptlast' die Rede sein kann, so setzt dies voraus, dass man abseits dieser auch überall anderswo belastet ist, wenn auch eben etwas weniger.

Ähnliche Schlussfolgerungen erlaubt der geradezu massenhaft auftretende Terminus 'Unterstützung' (vgl. etwa *Die Presse* 28.1.2016) – neben der 'steigenden Zahl' und den 'Herausforderungen' ein drittes Exemplar jener Ausdrücke, die auffallend stark vertreten sind. Auch hier verweist die Wurzel 'stütz-', mit der Wörter wie 'stützen', 'Stütze', 'Stützpfeiler', etc. gebildet werden, auf das Vorhandensein einer materiellen oder seelischen Last. Eine solche wird im untersuchten Textkorpus insbesondere an zweierlei Stellen verortet: Beim schulischen Personal zum einen und zum anderen bei der österreichischen Staatskasse.

## **Belastung vor allem für die Schulen**

Die oben bereits angeschnittene Intervention des grünen Bildungssprechers setzt sich damit fort, dass dieser die enormen Strapazen, denen PädagogInnen dieser Tage ausgesetzt sein müssen, verständnisvoll anerkennt, woraufhin geschlussfolgert wird: „Daher soll es mehr Unterstützungspersonal für Lehrer geben.“ (*Der Standard* 14.4.2016)

In dieselbe Kerbe schlägt die *Presse*, wenn sie titelt: „Lehrer und Schüler wollen mehr Personal“ (*Die Presse* 26.8.2015b), oder an anderer Stelle meldet: „Wiens Schulen kämpfen mit wachsenden Schwierigkeiten.“ (*Die Presse* 22.3.2016)

Über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg manifestiert sich in der Berichterstattung zum Thema schulpflichtiger Flüchtlinge die Tendenz, eher eine 'Krise der Schulen' zu konstatieren und die Beschwerden der dort arbeitenden Personen ins Zentrum zu stellen, als beispielsweise den Bund und die zuständigen Ministerien zur Verantwortung zu ziehen. Handlungsleitende Zielvorstellung ist somit weniger, das Wohlergehen der Geflüchteten zu sichern, sondern eher, die Not des Bildungspersonals zu lindern. Analog zur gesetzlich verpflichtenden Aufnahme schulpflichtiger Flüchtlinge scheinen nämlich auch die Handlungsanforderungen, die sich aus dieser ergeben, vordergründig Angelegenheit der Schulen zu sein und weniger der Politik. Letztere inszeniert sich dabei vielmehr als wohlwollende Unterstützerin, die bemüht ist, (in den Worten der Bildungsministerin:) „die Lehrer zu entlasten und zu unterstützen“ (*Der Standard* 26.1.2016a). In diesem Sinne werden auch politische Maßnahmen häufig als eine Art 'Gefälligkeit' zugunsten der Bildungseinrichtungen dargestellt und nicht als eben erforderliche Schritte, um schulpflichtigen AsylwerberInnen den Zugang zu Unterricht und Bildung zu ermöglichen. So heißt es beispielsweise im *Standard*: „Österreichs Schulen bekommen [...] eine Flüchtlingskoordinatorin“ – also gewissermaßen als Geschenk oder Trostpflaster angesichts der beschwerlichen Lage – und weiter: „Sie solle den Landesschulräten Hilfestellungen geben und sie [...] unterstützen.“ (*Der Standard* 1.9.2015) Die Verantwortung wird also in erster Linie beim Bildungspersonal verortet, während die politischen VertreterInnen diesem lediglich helfend unter die Arme greifen können.

In demselben Duktus ist schließlich auch jene Episode gehalten, mit der Ende Jänner sämtliche Beteuerungen, nach denen 'alles kein Problem' wäre, schlagartig zum Schweigen

gebracht werden: „Dass die Schulen wegen der Flüchtlingskrise mit Herausforderungen konfrontiert sind, ist nicht neu. Doch nun schlagen erstmals die Lehrer öffentlich Alarm“ (*Die Presse* 28.1.2016): In einem offenen Brief an die Bildungsministerin habe die Personalvertretung der Wiener PflichtschullehrerInnen „mehr Unterstützung bei der Bewältigung der aktuellen Flüchtlingssituation“ eingefordert: „Die Belastung steige täglich, Übersetzer und Psychologen fehlen, klagen die Lehrer. Wien – Angesichts der rasanten Zunahme an Flüchtlingskindern sehen Lehrer 'die Wiener Pflichtschule an ihre Grenzen stoßen', es drohe ein Absinken der Unterrichtsqualität.“ (*Der Standard* 28.1.2016)

Aus diesen Textausschnitten kann zunächst Folgendes abgeleitet werden: Es gibt

- eine Ursache: die 'Flüchtlingskrise' sowie die 'rasante Zunahme an Flüchtlingskindern'
- eine Problemlage: Die Wiener Pflichtschule ist der 'Bewältigung' dieser Situation nicht gewachsen, Lehrerinnen und Lehrer sind überlastet.
- eine Gefahr: das Absinken der Unterrichtsqualität „und damit sinken auch die Zukunftschancen aller Kinder', betonen die Lehrervertreter" (*Der Standard* 28.1.2016)
- einen Leidtragenden: die Lehrerschaft sowie potentiell auch 'alle Kinder'
- einen Lösungsansatz: mehr 'Unterstützung' für das Lehrpersonal in Form von ÜbersetzerInnen und PsychologInnen

So scheint sich alles zwischen einer ominösen 'Krise' als Ausgangspunkt und den daraus resultierenden 'Herausforderungen' für die Schulen abzuspielen. Völlig ausgespart bleiben dagegen die Geflüchteten als potentiell Leidtragende, der Krieg in Syrien oder die weltweiten sozialen Ungleichheiten als Ursache, sowie auch die österreichischen PolitikerInnen als etwaige MitverursacherInnen der aktuellen Missstände.

Explizite Kritik an der Regierung kommt ein weiteres Mal nur von Paul Kimberger, der sich dahingehend schon einen Namen gemacht hat und auch jetzt wieder klare Worte findet: „[D]a kommt viel zu wenig: Das Einzige, was wir im Sommer bekommen haben, ist ein Leitfaden. Und dieser hilft uns an den Schulen beim besten Willen nicht weiter.“ (*Die Presse* 28.1.2016) Im Anschluss an dieses Zitat folgt allerdings eine Aufzählung der finanziellen und personellen Zusatzmittel, jeweils beziffert, die bislang beschlossen und zum Teil auch schon eingesetzt worden sind. Aber: „Wiens Pflichtschullehrer stellt das nicht zufrieden: Die Maßnahmen 'werden zur Bewältigung der aktuellen Situation nicht ausreichen', heißt es im offenen Brief.“ (*Die Presse* 28.1.2016) Daraufhin wird die Zahl der bislang aufgenommenen geflüchteten

SchülerInnen genannt, die sich in Wien mittlerweile auf etwa 1950 beläuft. Aus den im September vorausgesagten '350 bis Ende des Kalenderjahres' (vgl. *Der Standard* 15.9.2015; *Die Presse* 2.9.2015a; etc.) ist also das Fünffache geworden. Damit wird Kimbergers Kritik an der Regierung entscheidend entschärft, wenn nicht sogar nichtig gemacht. Der Vorwurf der Tatenlosigkeit wirkt angesichts dieser langen Liste an brandneuen Sonderregelungen unangebracht. Vielmehr wird suggeriert, dass die Anforderungen durch die derart 'rasant' ansteigenden Flüchtlingszahlen eben so immens sind, dass ihnen kaum Herr zu werden ist, und dass die 'Bewältigung der Situation' ein Unterfangen darstellt, an dem unser Bildungssystem zu zerschellen droht.

Somit können die Aussagen, nach denen fünf Monate zuvor noch alles 'kein Problem' und das Schulsystem 'bestens vorbereitet' war (vgl. etwa *Der Standard* 2.9.2015; *Die Presse* 2.9.2015b), valide bleiben. Schließlich hat man zu dieser Zeit noch mit nicht mehr als 350 Personen gerechnet. Der aber auch schon damals immer wieder stark gemachte Hinweis auf die quasi unvorhersagbaren Schwankungen der Flüchtlingszahlen bietet nun eine Erklärung für die Tatsache, dass die Verhältnisse sich eben gewandelt haben.

### **Belastung für den staatlichen Finanzhaushalt**

Der Frage der Finanzierung dieser sogenannten Flüchtlingskrise wird im untersuchten Material ein vergleichsweise prominenter Platz zugestanden (vgl. etwa *Der Standard* 25.1.2016; *Die Presse* 7.9.2015b). Inhaltlich beschränken sich die betreffenden Passagen in der Regel auf eine bloße Aufstellung der Kosten aus jeweils verschiedenen Perspektiven und sind, aufgrund der hohen Zeichenanzahl, die dafür aufgewendet wird, und der im Vergleich dazu seltener wechselnden Informationslage, notwendigerweise von Wiederholungen geprägt.

Die Logik, die dabei aufgebaut wird, lautet zunächst einmal nur: 'Asyl = Mehrkosten'.

Nicht selten ist diese grundlegende Botschaft bereits direkt in den Schlagzeilen vertreten: „Asyl: Mehrkosten für Schule“ (*Die Presse* 26.1.2016), „Heinisch-Hosek: Mehr Geld für Flüchtlingskinder“ (*Die Presse* 13.8.2015a), oder „Flüchtlinge: Heinisch-Hosek erwartet 64 Millionen Mehrkosten“ (*Der Standard* 25.1.2016).

Die bloße Notwendigkeit zusätzlicher Staatsausgaben könnte nun aber rein theoretisch auch noch ganz wertfrei gehandelt werden. Indem allerdings die entstehenden Kosten immer wieder genau beziffert und detailreich aufgeschlüsselt werden, sodass die betreffenden

Abschnitte schließlich vor Euro-Beträgen nur noch so wimmeln (vgl. etwa *Der Standard* 25.1.2016; *Die Presse* 28.1.2016), entsteht durchaus der Eindruck, dass uns diese 'Flüchtlingskrise' buchstäblich teuer zu stehen kommt. Neben den landesweiten Gesamtkosten wird häufig auch genannt, wie sich diese auf die verschiedenen Ministerien verteilen (vgl. *Die Presse* 24.3.2016), wie viele Millionen jeweils für welche Maßnahme bestimmt sind (vgl. *Der Standard* 30.3.2016), oder was davon der Bund und was die Länder übernehmen müssen (vgl. *Der Standard* 26.1.2016a). Teilweise wird dieses Zahlengetümmel dadurch geradezu unübersichtlich und lädt regelrecht dazu ein, mit fortschreitendem Textverlauf über sämtliche Ziffern einfach hinwegzulesen und jedes Mal nur noch 'viel Geld' zu denken. Zumal sich die Frage, ob eine andere Botschaft als diese überhaupt intendiert ist, tatsächlich stellt, wenn beispielsweise ein *Presse*-Artikel (26.1.2016) Auskunft über die Steigerung der Ausgaben einzelner Ministerien im Vergleich zum Vorjahr geben möchte, dies allerdings zum Teil in absoluten, zum Teil in relativen Zahlen tut, und außerdem zum Teil darstellt, um wie viel, und zum Teil, auf wie viel sich die Kosten multiplizieren, sodass die Angaben letztlich untereinander unmöglich vergleichbar sind und ihre Auflistung einen bloßen Selbstzweck nicht überschreiten kann.

Neben dieser vergleichsweise subtilen Strategie auf Textebene, die ihre Wirkung vor allem über das quantitativ hohe Ausmaß an Meldungen zum Thema Finanzielles sowie die darin enthaltenen Wiederholungen entfaltet, fällt in lexikalischer Hinsicht auf, dass häufig das „Geld fließt“ (*Die Presse* 28.1.2016, 1.7.2016; *Der Standard* 26.1.2016a), oder gar 'ausgeschüttet wird' (vgl. *Die Presse* 24.3.2016). Beides mobilisiert die Vorstellung überbordender Geldmassen, die ohne Unterlass aus unserer Staatskasse strömen. Der Fall des 'Ausschüttens' suggeriert darüber hinaus, dass dieses Geld aus der Sicht der Ausgebenden quasi in den Abfall wandert, oder zumindest auf Nimmerwiedersehen weggegeben wird. Nur in seltenen Fällen wird das Geld stattdessen 'investiert' (vgl. *Der Standard* 29.10.2015, 24.3.2016), was den Sachverhalt sogleich in ein gänzlich anderes Licht stellt.

Stellenweise kommt aber auch expliziter zum Ausdruck, dass die Versorgung schulpflichtiger Flüchtlinge für den österreichischen Staatshaushalt eine Belastung darstellt. So fragt etwa die *Presse* vor Beginn des Schuljahres in einer Zwischenüberschrift: „Woher kommen die Ressourcen dafür?“ (*Die Presse* 26.8.2015a) und antwortet darauf mit der wenig

beruhigenden Bemerkung, dass dieser Punkt noch nicht geklärt sei und derzeit „intensive Beratungen“ stattfänden (ebd.). Wenige Tage später stellt auch der *Standard* fest: „Wie das finanziert werden soll, ist noch unklar.“ (*Der Standard* 1.9.2015) und lässt damit die dahinter stehende Sorge 'Wie soll das bloß finanziert werden?' anklingen.

Ein besonders kraftvolles Bild zeichnet schließlich die Formulierung, die Ministerien würden in der Frage der Mittelverteilung „mit To-Do-Listen nach vorne dräng[en]“ (*Der Standard* 17.9.2015), was die Vermutung nahelegt, dass nicht genug für alle da ist.

### **3. Es ist nie zu spät: Österreichs gelungene Antwort auf die Flüchtlingsfrage**

Mit Februar 2016 schlägt die Stimmung der allgemeinen Rat- und Tatenlosigkeit zusehends um und die politisch Verantwortlichen scheinen sich nunmehr daran zu machen, ihren Anteil an der 'Bewältigung der Krise' zu übernehmen. Die Tatsache, dass dies nicht schon Monate zuvor geschehen ist, erklärt sich aus der damals dargestellten Überrumpelung durch die (völlig unvorhergesehenen) anreisenden Menschenmassen sowie die Schwierigkeit, die nötigen finanziellen Mittel aufzutreiben. Während der somit entstandenen Wartezeit wurde das Verständnis der Leserschaft für die späte politische Reaktion durch wiederholte Verweise auf den hohen Komplexitätsgrad der Situation – vor allem in organisatorischer Hinsicht – bereits vorbereitend sichergestellt, sodass der jetzige Einsatz der Regierenden als zwar verzögerte, aber nunmehr gewissenhafte Pflichterfüllung beworben werden kann.

Diese neue Phase der Berichterstattung beginnt etwa Mitte Februar mit der Meldung, dass die Wiener Bildungsstadträtin ein „Maßnahmenpaket“ (*Der Standard* 18.2.2016) präsentiert habe, das nun also fix und fertig, verpackt und verschnürt, gewissermaßen als Geschenk übergeben wird. Mittlerweile würden nämlich alleine in Wien bereits an die 2000 Flüchtlingskinder zur Schule gehen:

„Den dadurch entstehenden Herausforderungen soll mit einer Reihe von Maßnahmen in den Klassenzimmern und außerhalb der Schule begegnet werden. Ziel sei die 'umfassende Integration' von Kindern und Jugendlichen. Die jeweiligen Aktivitäten in einem Projektpapier gesammelt und aufgelistet. [sic]“ (*Der Standard* 18.2.2016)

Da hat also jemand saubere Arbeit geleistet.

In der Folge scheint es immer neue Angebote nur so zu regnen. Wo früher die Themen der Finanzierung und der organisatorischen 'Herausforderungen' quantitativ dominierten, wird nun verstärkt darüber berichtet, welche Konzepte zur 'Integration' geflüchteter SchülerInnen beständig neu 'geschaffen' und 'entworfen' werden (vgl. *Der Standard* 18.2.2016).

Es handelt sich dabei um „spezifische Angebote für Flüchtlinge“, „spezielle Sprachförderung“ (*Der Standard* 24.3.2016), oder auch „erstmalig mobile interkulturelle Teams“ (*Die Presse* 28.1.2016). Für geflüchtete Jugendliche, die nicht mehr schulpflichtig sind, wurde „ein eigener Lehrplan entwickelt“ und „die Pädagoginnen und Pädagogen werden dafür extra bezahlt aus dem Extrabudget für Integrationsmaßnahmen“ (*Der Standard* 30.3.2016).

'Speziell' für Flüchtlinge tritt nun also 'erstmalig' eine ganze Reihe 'spezifischer' 'Extra'-Regelungen in Kraft, was zum einen erneut die Ungewöhnlichkeit der Situation hervorstreicht, zum anderen aber auch vermittelt, dass die betreffenden EntscheidungsträgerInnen bemüht sind, auf die besonderen Bedürfnisse der Geflüchteten einzugehen. So bezeichnet etwa die Bildungsministerin die sogenannten Übergangsstufen – das sind Kurse für Jugendliche, die nicht mehr in die Schulpflicht fallen – als „ein maßgeschneidertes Lehrgangsangebot“ (*Der Standard* 30.3.2016) für diese Personengruppe und lobt somit die Arbeit ihres Ressorts als präzise und äußerst situationsadäquat.

### **Innovation und Systemumbau**

Ähnlich wie bei der Anzahl der einzuschulenden Flüchtlinge und später den Finanzen werden auch sämtliche Nachrichten über die neuesten 'Integrationsmaßnahmen' stets mit reichlich Zahlen ausgeschmückt. Während im September des Vorjahres noch überschlagsmäßig „hunderte neue Lehrerinnen und Lehrer“ (*Die Presse* 3.9.2015) im Gespräch waren, erfährt man nun ungleich ausführlicher, wie viele Posten jeweils für welche Funktion geschaffen wurden, und wie sich diese auf die verschiedenen Schultypen aufteilen (vgl. etwa *Der Standard* 24.3.2016).

Außerdem kommt in diesem Zusammenhang wiederholt eine Reihe von Vokabeln zum Einsatz, die in das Wortfeld des Hausbaus bzw. -umbaus eingeordnet werden können: Die Planstellen für Sprachförderung werden „aufgestockt“ (*Der Standard* 24.3.2016, vgl. auch 29.4.2016), Flüchtlingsklassen „eingerrichtet“ (*Der Standard* 15.2.2016a; vgl. auch *Die Presse* 15.2.2016), und die Übergangsstufen für Jugendliche „ausgebaut“ (*Der Standard* 20.5.2016, vgl. auch 18.2.2016). Gemeinsam mit der generellen Häufigkeit solcher Nachrichten entsteht

insgesamt der Eindruck, dass ein fundamentaler personeller Aus- und Umbau im Gange ist, der unser Schulsystem tiefgreifend restrukturieren wird. Übersetzt heißt dies, dass also nunmehr alle Hebel in Bewegung gesetzt werden, um den jungen Geflüchteten eine Ausbildung und damit eine selbstbestimmte Zukunft zu ermöglichen.

Auch der Anspruch der Innovation steht in der öffentlichen Debatte um die Einschulung Geflüchteter von Anfang an im Raum. Bereits im August 2015 zitiert die *Presse* Außenminister Kurz, der es als unangemessen erachtet, „'alte Systeme' auf neue Herausforderungen zu übertragen“, und eine „Systemumstellung“ in Form der Einführung separater Flüchtlingsklassen fordert (*Die Presse* 13.8.2015<sup>2b</sup>). Bildungsministerin Heinisch-Hosek erklärt sich tatsächlich „auch bereit, 'neue Wege zu beschreiten'“ (*Der Standard* 10.8.2015): ein Versprechen, das sie wohl unter anderem mit dem „innovativen Angebot“ (*Der Standard* 30.3.2016) jener Übergangsstufen jetzt einlösen möchte.

Doch auch die Kurz'schen Deutschklassen für Flüchtlinge sind wenig später Realität geworden und werden zum Teil als Mehrstufenklassen geführt: „Mehrstufenklassen sind Klassen, in denen Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren gemeinsam lernen – in Wien schon seit langen Jahren ein bei Eltern gefragtes Modell.“ (*Die Presse* 15.2.2016)

So haben die politischen VertreterInnen also nach der durch die undurchsichtige Ausgangslage erzwungenen Anlaufzeit schließlich eine Antwort auf die Flüchtlingsfrage gefunden, die am Puls der Zeit ist und allen Ansprüchen der Modernität genügt.

Folgerichtig wird ab sofort – im *Standard* stärker als in der *Presse* – der Eindruck vermittelt, die anfängliche Desorganisation sei jetzt in ein gut geöltes System übergegangen, in dem nunmehr für alles gesorgt ist. Ein Artikel mit der Schlagzeile „Stoisits: 'Integration der Flüchtlingskinder hat sehr gut funktioniert'“ (*Der Standard* 20.5.2016) gibt eine Zusammenfassung der getanen Arbeit: Unter anderem heißt es dort ganz unbeschwert, im Hinblick auf den raschen Deutscherwerb geflüchteter SchülerInnen „habe das Bildungsministerium unterstützende Maßnahmen ergriffen“ und „[a]uch die budgetären Mittel wurden erhöht: Im Jahr 2016 stehen aus dem Integrationstopf 63,75 Millionen Euro und für das Jahr 2017 80 Millionen Euro zusätzlich für Integrationsmaßnahmen zur Verfügung.“

Plötzlich wirkt alles einwandfrei geregelt und durchdacht. Das von der Lehrgewerkschaft heftig kritisierte viel zu lange Ausbleiben zusätzlichen Lehrpersonals (vgl. *Die Presse*

28.1.2016), der monatelange „Kampf um mehr Geld“ (*Die Presse* 22.3.2016), sowie auch die wiederholt geäußerten Befürchtungen, dass man selbst mit dem Geld aus dem Integrationstopf nicht das Auslangen finden würde (vgl. *Der Standard* 1.3.2016; *Die Presse* 24.3.2016), scheinen vergessen.

### **Kritik?**

Kritik an der Vorgehensweise oder allfällige Verbesserungsvorschläge kommen auch in dieser Phase der Berichterstattung nur selten zum Ausdruck – und wenn, dann meist sehr verhalten, wie zum Beispiel hier von der Direktorin einer Wiener Volksschule zum Thema der separaten Flüchtlingsklassen: „Am liebsten wäre mir, alle mit vielen zusätzlichen Ressourcen in Regelklassen unterzubringen. [...]“, sagt Lässig. Aber das sei jetzt vielleicht schon zu politisch.“ (*Die Presse* 20.2.2016)

Der Vorsitzende der Wiener Pflichtschullehrgewerkschaft verortet die Ursache der vielerorts schwierigen Unterrichtsbedingungen überhaupt gleich bei den nach Österreich immigrierten SchülerInnen: „Problematisch“ ist für ihn nicht die Ressourcenknappheit, sondern vielmehr die Tatsache, „dass die Zusammensetzung der Klassen in Wien aufgrund der Zuwanderung in den vergangenen Jahren ohnehin schon sehr heterogen sei“ (*Die Presse* 15.2.2016).

Ein klare Gegenstimme dazu zitiert einige Monate später, im Juni, der *Standard*: Die ehemalige Direktorin einer Wiener AHS „kritisiert, dass auch jetzt nur punktuell und anlassbezogen reagiert wird. 'Wir haben noch immer eine Schule, die auf eine monolinguale, homogene Schülerschaft ausgelegt ist.' In Wirklichkeit habe man im heimischen Schulsystem ein soziales Problem“, das mit dem Phänomen der Einwanderung lediglich an die Oberfläche trete (*Der Standard* 21.6.2016).

Jenseits von Interviews und Zitaten findet sich nur einmalig in der *Presse* eine deutlich kritische Stimme, und zwar in Form eines Gastkommentars von Sybille Hamann: Sie vergleicht die aktuelle Situation des österreichischen Schulsystems mit dem sogenannten Elchtest, mit dem die Leistungsfähigkeit von PKWs geprüft wird:

„Das Wort Elchtest ist zu Recht ein geflügeltes Wort geworden, denn das Prinzip ist auf viele Lebenslagen anwendbar. Es besagt: Ein System darf nicht nur unter ungestörten Idealbedingungen funktionieren [...] Die Mercedes A-Klasse ist einst am Elchtest gescheitert. Ein teures Auto, aber für das wirkliche Leben auf der Landstraße ungeeignet. Unser Schulsystem ist eines der teuersten der Welt. Aber den Herausforderungen einer Einwanderergesellschaft scheint es ebenso wenig gewachsen zu sein. Wobei natürlich nicht der Elch schuld ist, wenn ein Auto umkippt. Sondern die Konstruktion.“ (*Die Presse* 16.3.2016)

#### **4. Die politische Debatte zwischen Gutmenschentum und Pragmatismus**

In der Diskussion um die gesetzlich vorgesehene Einschulung schulpflichtiger Flüchtlinge, die nach einer ersten Phase kurzfristiger Überforderung ab spätestens Jänner 2016 inhaltlich in die Vollen geht, sind zwei thematische Konstanten auszumachen, entlang derer sich die öffentliche Verhandlung im Wesentlichen organisiert: Während mit der Frage der Finanzierung die erste bereits zur Sprache gekommen ist, handelt es sich bei den teils heftigen Auseinandersetzungen zwischen relevanten EntscheidungsträgerInnen, in denen es zu einem Gutteil auch gerade um die Finanzierung geht, nun um den zweiten Aspekt, der die Berichterstattung maßgeblich strukturiert. Auffallend ist in diesem Punkt vor allem die sprachliche Annäherung der politischen Debatte an die Sphäre des Privaten, angefangen bei der Personifikation staatlicher Verantwortungsbereiche in Gestalt einzelner AkteurInnen, bis hin zur Repräsentation der einschlägigen politischen Debatten unter den Vorzeichen zwischenmenschlicher Konflikte.

##### **Die Einschulung Geflüchteter als Privatsache**

Im August 2015 titelt der *Standard*: „Heinisch-Hosek braucht mehr Geld für Sprachförderung“ (*Der Standard* 10.8.2015) und einige Monate später heißt es: „Zur Betreuung von Flüchtlingen an den Schulen wurden Heinisch-Hosek bereits zusätzliche 24 Millionen Euro zugesprochen.“ (*Der Standard* 29.2.2016) In beiden Fällen tritt die Bildungsministerin höchstpersönlich als jene Instanz in Erscheinung, die eine finanzielle Unterstützung 'braucht' bzw. 'zugesprochen bekommt', und weniger das Projekt, das damit realisiert werden soll. Daran anschließend und darüber hinaus wird die politische Angelegenheit der sogenannten Flüchtlingskrise des öfteren auch in den Erlebnishorizont jeder beliebigen Privatperson eingepasst. So ist in der *Presse* beispielsweise die Rede von „Geldsorge[n]“ und „finanziellen Schwierigkeiten des Bildungsministeriums“ (*Die Presse* 24.3.2016), wodurch eine staatspolitische *Causa* mit dem Vokabular einer alltagsweltlichen Erfahrung beschrieben wird, nämlich der Verwaltung des eigenen Haushaltsbudgets.

Die Verkürzung von Staatsangelegenheiten auf eine persönliche Ebene wird aber noch weiter getrieben und regelrecht *ad absurdum* geführt, wenn Heinisch-Hosek sich in ein direkt geschwisterlich anmutendes Konkurrenzverhältnis zu ihrem Pendant aus dem Innenressort stellt: „Sie gehe davon aus, dass sie eine zusätzliche Förderung erhalten werde, immerhin

habe Innenministerin Johanna Mikl-Leitner (ÖVP) eine solche auch [...] bekommen.“ (*Die Presse* 13.8.2015a) Die Gewährleistung von Zukunftschancen für Flüchtlinge als mögliche Argumentationsbasis für politische Forderungen tritt hier zugunsten zwischenmenschlicher Rivalitäten in den Hintergrund.

Ans Eingemachte geht es in dieser Hinsicht schließlich, als sich Finanzminister „Schelling über Heinisch-Hosek verärgert“ zeigt (*Der Standard* 17.9.2015) und „beanstandet, dass auch das Bildungsministerium zu sparen habe. [...] Bildungsministerin Heinisch-Hosek (SPÖ) gibt nach dem Rüffel durch Finanzminister Hans Jörg Schelling (ÖVP) nicht klein bei“ (*Der Standard* 1.3.2016) und bleibt bei ihrer Einschätzung, dass die geplante Steigerung der finanziellen Mittel immer noch zu niedrig gegriffen ist. „Damit wird das ohnehin angespannte Verhältnis zwischen den beiden weiter belastet.“ (*Die Presse* 22.3.2016)

Hier erscheint die Aufgabe der Eingliederung Geflüchteter als eine Situation, die der österreichischen Politszene menschlich und zwischenmenschlich zu schaffen macht, die Gemüter bisweilen heiß laufen lässt und die Beziehungen unter den AkteurInnen strapaziert.

Neben dem Thema der Finanzierung bietet auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit separater Flüchtlingsklassen eine Arena, in der regelrechte „Grabenkämpfe“ (*Der Standard* 13.8.2015) ausgetragen werden und sich auch zeigt, wie verhärtet die Positionen zum Teil schon sind. Außenminister Kurz etwa koppelt eine mögliche Erhöhung des Budgets für das Bildungsressort kompromisslos an eine Bedingung und verschließt sich jeder weiteren Diskussion: „Nur dann, wenn Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek (SPÖ) diese Idee [der Flüchtlingsklassen, Anm.] endlich umsetze, 'kann sie auf meine Unterstützung zählen'.“ (*Der Standard* 13.8.2015; vgl. auch *Die Presse* 13.8.2015b) Heinisch-Hosek stichelt zurück, „dass sich das Bildungsressort bei Sprachförderung 'am aktuellen Forschungsstand orientiert““ (*Der Standard* 13.8.2015), demzufolge eine möglichst unmittelbare Eingliederung in eine reguläre Schulklasse anzustreben wäre. Auch die „Grüne[n] werfen Kurz Unkenntnis vor“ (*Die Presse* 13.8.2015b) und wo 'Vorwürfe' kursieren, kann davon ausgegangen werden, dass bereits ein gewisses Maß an Zwietracht im Spiel ist.

Am spürbarsten wird diese Zwietracht im März 2016, als öffentlich bekannt wird, dass das bereits im September beschlossene Zusatzbudget für die Einschulung der Flüchtlinge noch immer nicht eingelangt ist. „Asyl: Schulen warten auf Geld“ lautet die entsprechende

Schlagzeile in der *Presse* (22.3.2016) und im weiteren Artikel ist die Rede von steigendem „Ärger wegen der seit Monaten verzögerten Abgeltung“ und wachsendem „Unmut über ausbleibendes Geld“. Unter politischen VertreterInnen hagelt es daraufhin Beschwerden und Unterstellungen: Der Wiener Stadtschulratspräsident „Czernohorszky wirft [dem] Finanzministerium zu 'langsame Arbeit' vor“ (*Die Presse* 22.3.2016), der grüne Bildungssprecher Ellensohn glaubt zu erkennen, dass die Stadt Wien bei der Eingliederung Geflüchteter „'bewusst im Stich gelassen'“ wird (*Der Standard* 22.3.2016a), und in den Rängen seiner Mutterpartei vermutet man dahinter gar eine perfide Strategie zur Begleichung offener Rechnungen:

„Ihrem Vernehmen nach würde das zugesagte Budget nicht freigegeben, weil Finanzminister Hans Jörg Schelling (ÖVP) das neue Schulrechtspaket abwarten wolle. 'Und da will er eine alte ÖVP-Forderung neu aufkochen', sagt Ellensohn zum STANDARD: 'Er erpresst den Koalitionspartner um Ausländerklassen zu bekommen.'“ (*Der Standard* 22.3.2016a)

### **Gutmenschentum vs. Rationalität – orientalisches Chaos vs. westliche Zivilisation**

Die Polemik der 'Ausländerklassen' ist ein Punkt, der die Meinungen sauber auseinander spaltet: in eine Gruppe der GegnerInnen und jene der BefürworterInnen. Dabei tritt zutage, dass es als äußerst vorteilhaft erachtet wird, auf der 'Gewinnerseite' zu stehen und dies auch 'immer schon gewusst' zu haben: „Die Opposition in Wien fühlt sich angesichts der Flüchtlingsklassen jedenfalls in ihrem Kurs bestätigt: Man habe in der Vergangenheit stets 'eigene Deutschklassen' gefordert. Nun werde das 'auch umgesetzt', so der Wiener ÖVP-Chef Gernot Blümel.“ (*Die Presse* 16.2.2016; vgl. auch *Der Standard* 15.2.2016a)

Dasselbe Argumentationsmuster wird in einer Ansprache am schwarzen Bundestag der LehrerInnen für Höhere Schulen aufgegriffen und zum Motiv des verfolgten Propheten stilisiert:

„Der Lehrgewerkschafter Gerhard Riegler ist später am Podium ganz angetan: Es habe eine Zeit gegeben, in der man Gefahr gelaufen sei, mit Forderungen nach dem raschen Erlernen von Deutsch der Ausländerfeindlichkeit geziehen zu werden. Er habe 'eine Wut' in sich, dass jene, die Lösungen dieses Problems verschleppt haben, 'noch immer den Ton angeben'.“  
(*Die Presse* 4.3.2016)

Auf diese Weise wird von BefürworterInnen der Flüchtlingsklassen diese Affäre dazu genutzt, die eigene politische Determination zur Schau zu stellen und öffentlich kundzutun, dass sie seit jeher – und auch gegen den Strom – zu ihren Überzeugungen gestanden hätten, deren Wahrhaftigkeit nun endlich auch allgemein anerkannt werde. Jene AkteurInnen aus dem Bildungsbereich, die derartige Deutschklassen hingegen immer abgelehnt hatten, fühlen sich

parallel dazu nun bemüht darauf zu bestehen, dass die letztendliche Einführung derselben definitiv „keinen Kurswechsel“ bedeute (*Der Standard* 15.2.2016a), sondern bei vollem Bewusstsein und vielmehr als rational-pragmatische Übergangslösung beschlossen worden sei. Die 'Niederlage' in der Frage der Flüchtlingsklassen kommt also quasi einem Gesichtsverlust gleich: gerade so, als zeige sich anhand dieser Episode die mangelnde politische Durchsetzungskraft der betreffenden Personen oder gar ihre Wankelmütigkeit.

So wird etwa die Stadt Wien in der *Presse* regelrecht damit aufgezo- gen, dass sie doch vor noch gar nicht allzu langer Zeit „keine Ausländerklassen, keine Zuwanderer- klassen und auch keine eigenen Deutschklassen“ haben wollen hätte, und „[n]un heißt es: Das sei 'keine neue Politik'.“ (*Die Presse* 15.2.2016)

Die Frage der separaten Flüchtlingsklassen eröffnet zwei entgegengesetzte Lager: Auf der einen Seite stehen die handlungsorientierten RealistInnen, die sich mit ihrem militanten Pragmatismus als Stachel im Fleisch der AnhängerInnen des zweiten Lagers inszenieren, das aus realitätsfernen TräumerInnen und Gutmenschen zu bestehen scheint. Die Ansichten und Prinzipien letzterer mögen rein menschlich gesehen wohl durchaus rechtschaffen sein, wären aber in der Realität schlichtweg nicht umsetzbar und würden – wie Lehrgewerkschafter Riegler in obigem Zitat es formulierte – den Problemlösungsprozess lediglich verlangsamen. Diese Meinung findet sich auch an späterer Stelle in der *Presse*, wo die Tatsache, gegen Deutschklassen zu sein, als „ideologischer Ballast“ bezeichnet wird, der im Sinne der Realisierbarkeit zuletzt „über Bord geworfen“ werden musste (*Die Presse* 1.7.2016).

Auffallend ist in diesem Punkt zudem, dass sich die Gruppe der 'RealistInnen' hauptsächlich aus PolitikerInnen bzw. SympathisantInnen der ÖVP zusammensetzt, tendenziell männlich- agierend auftritt und sich im (männlich besetzten) Außenministerium kondensiert, während jene der 'TräumerInnen' in der Nähe der SPÖ verortet werden kann, eher weiblich-barmherzig konnotiert ist und ihre Galionsfigur im (weiblich besetzten) Bildungsministerium hat.

Sichtbar wird diese Spaltung bereits in trivial erscheinenden Fragen der Wortwahl, beispielsweise wenn die *Presse* den Außenminister eine „Forderung“, die Bildungsministerin hingegen einen „Wunsch“ äußern lässt (*Die Presse* 13.8.2015b), oder wenn ersterer politische Professionalität beweist, indem er etwas 'propagiert' oder entschieden für etwas 'eintritt' (vgl. *Die Presse* 4.3.2016), während letztere mangelhaft präzise und beinahe kindlich „'einige

Millionen Euro' [...] verlangt“ (*Der Standard* 13.8.2015; *Die Presse* 13.8.2015b).

Sebastian Kurz besticht in der Regel mit einer rationalisierenden Argumentationsweise, derzufolge das eine 'wenig Sinn mache' und das andere 'nicht zielführend' sei (vgl. *Die Presse* 13.8.2015b). Er hat sein politisches „Credo“ (*Die Presse* 4.3.2016), seinen stabreimend eingängigen „Kurz-Kurs“ (ebd.) und in Bezug auf die Einschulung von Flüchtlingskindern bereits ein klares „Rezept“ vor Augen (*Der Standard* 13.8.2015). Der Bildungsministerin wird im Gegenzug nachgesagt, dass sie sich von „Wunschvorstellungen“ leiten ließe (*Der Standard* 17.9.2015) und im Umgang mit dem Jahresbudget nicht die nötige Disziplin an den Tag lege (vgl. *Der Standard* 29.2.2016).

Gerade *in puncto* Finanzierung wird die Karte der Vernunft- und Realitätsgebundenheit besonders gerne ausgespielt. So heißt es etwa in der eben genannten Kritik Hans Jörg Schellings an Heinisch-Hoseks mangelnder Sparsamkeit weiter, das Finanzressort sei „ja kein öffentlicher Basar“ (*Der Standard* 17.9.2015, 6.10.2015), auf dem, wer zuerst kommt, auch zuerst mahlt, sondern man habe sich ganz im Gegenteil an strenge Auflagen und Ablaufprotokolle zu halten.

Mit der Rede vom 'Basar' wird das Bild eines orientalischen Marktes hervorgerufen, was in Anbetracht dessen, dass ein Großteil der nach Österreich Geflüchteten aus dem arabischen Raum stammt, in seiner Bedeutung kaum überschätzt werden kann. Im kulturell (westlich) geprägten Assoziationsrepertoire wird der orientalische Markt – im Gegensatz etwa zum gediegenen Bauernmarkt – mit größeren Menschenmassen, den Rufen der MarktschreierInnen, und einer daraus resultierenden allgemein höheren Umtriebigkeit in Verbindung gebracht. In der betreffenden Textpassage zeichnet sich der 'Basar' außerdem dadurch aus, dass dort „das Prinzip 'first come, first served'“ (*Der Standard* 17.9.2015) gelte, wodurch er sich eben von der gegenwärtigen Situation der Verteilung finanzieller Zusatzmittel unterscheidet: Hierfür sei im Gegensatz dazu nämlich „eine gemeinsame Vorgehensweise“ (*Der Standard* 17.9.2015) festgelegt worden, nach der zunächst alle Anfragen eingereicht, diese dann der Reihe nach geprüft und schließlich genehmigt werden sollen (vgl. ebd.). Gegenüber dem 'Recht des Stärkeren', Lauteren, oder Schnelleren steht also ein vernunftgeleitetes Prozedere, das gerade darauf abzielt, eben auch die Schwächeren, Leiseren und Langsameren zum Zug kommen zu lassen. Gegenüber dem undemokratischen Tohuwabohu der arabischen Welt steht ein zivilisierter Westen, zu dem sich Schelling, Kurz

und Riegler offenbar zählen. Heinisch-Hosek hingegen – mit ihrer unpräzisen Ausdrucksweise, ihrer schlaffen Budgetführung, ihrer kindlichen Ungeduld bei der Verteilung der Zusatzgelder, und dem völlig unrealistischen Wunsch nach sofortiger Eingliederung der Flüchtlingskinder ohne den Umweg über Deutschklassen – steht auf der anderen Seite, der Seite der TräumerInnen und ChaotInnen.

Dabei darf jedoch keinesfalls übersehen werden, dass durch diese implizite Charakterisierung der Bildungsministerin unter Bezugnahme auf den orientalischen 'Basar' vor allem eine Aussage über die arabische Kultur getätigt wird, die somit – ganz nach dem Muster des kolonialen Diskurses – als unzivilisiert, unaufgeklärt und barbarisch dargestellt ist.

## **5. Allheilmittel 'Integration'**

Der Begriff der 'Integration' ist im untersuchten Textmaterial erwartungsgemäß sehr stark vertreten, allerdings sind die Grenzen seiner Bedeutung – nicht minder erwartungsgemäß – äußerst weitläufig angesetzt, stellenweise beinahe bis zu Sinnentleerung hin aufgeweicht und zum Teil finden sich auch Widersprüchlichkeiten.

### **Was bedeutet 'Integration'?**

Wenn der *Standard* eine unter PflichtschullehrerInnen durchgeführte Umfrage zitiert, bei der eine Mehrheit der Befragten angab, dass die „Integration von Flüchtlingen machbar“ wäre bzw. „gelingen kann“ (*Der Standard* 9.5.2016), so ist hier der Bedeutungsaspekt von 'Integration' als Zielvorstellung und anzustrebendem Endpunkt eines Prozesses spürbar. Demgegenüber meint jedoch Heinisch-Hosek an anderer Stelle, dass die „Lehrer die Schüler durch mehr Personaleinsatz 'noch besser bei der Integration begleiten können'“ sollten (*Der Standard* 29.4.2016), wodurch 'Integration' hier als der Prozess selbst begriffen wird.

Unklar bleibt außerdem, ob 'Integration' nun als Anforderung an die Zugewanderten erachtet wird, die 'sich integrieren' müssten und von österreichischer Seite dabei lediglich 'begleitet' werden könnten, oder ob umgekehrt die 'Integration' der Geflüchteten vielmehr Aufgabe der Aufnahmegesellschaft ist. In den relevanten Zeitungsartikeln finden sich prinzipiell beide Standpunkte nebeneinander, wobei jedoch letzterer, also die transitive Perspektive, deutlich überwiegt. Die im Mai 2016 angetretene neue Bildungsministerin Sonja Hammerschmied

beispielsweise zeigt sich überzeugt: „Es gelte Flüchtlingskinder 'so schnell wie möglich in unsere Gesellschaft zu integrieren'.“ (*Der Standard* 26.6.2016) und auch Bevölkerungsexperte Rainer Münz nennt als Lerngehalt aus der Gastarbeiterzeit, „dass wir rasch integrieren müssen“ (*Die Presse* 31.8.2015).

Fragt sich allerdings, was dieses 'Integrieren' konkret bedeutet, also welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit die 'Integration' als 'gelungen' bezeichnet werden kann. Bei der Suche nach Antworten stellt sich heraus, dass diese Frage ins Leere führt, denn wenn auf das Konzept der 'Integration' Bezug genommen wird, dann eher als etwas, das ohnehin und eigentlich wie von selber passiert: sozusagen ein Sachverhalt, der sich automatisch einstellt, sobald ZuwanderInnen im Spiel sind. Der Begriff an sich trägt somit kaum noch eine Bedeutung, sondern verweist lediglich auf die Anwesenheit von ImmigrantInnen. Dementsprechend wird das Wort 'Integration' alleine offenbar vielfach als unzureichend eingeschätzt, um eine positive Aussage zu erzielen, und muss mit sinngebenden Attributen aufgefüllt werden. So ist des öfteren die Rede davon, „gut“ bzw. „sinnvoll zu integrieren“ (*Der Standard* 18.2.2016, 22.3.2016b; *Die Presse* 15.9.2015a), oder auch von einer wünschenswerten „verbesserten Integration“ (*Der Standard* 29.4.2016).

Am deutlichsten wird der suggerierte Automatismus der 'Integration' zweifelsohne an jener Stelle, an der die *Presse* vom „gelungenen Umgang mit der Integration von Flüchtlingskindern“ spricht (*Die Presse* 2.9.2015c), wobei das Wort 'Integration' hier tatsächlich problemlos mit 'Anwesenheit' ersetzbar wäre, ohne den Sinn der Aussage dadurch zu verändern.

### **Mittel und Wege zur 'Integration'**

Wenn es ferner um die konkreten Schritte geht, die im Hinblick auf jene 'Integration' nun zu setzen seien, wird schließlich offenkundig, dass in einem Großteil der Aussagen trotz allem die Aufnahmegesellschaft als einzige Akteurin bei der Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe für Geflüchtete auftritt. So heißt es beispielsweise in einer Stellungnahme des Bildungsministeriums:

„Es ist unsere gemeinsame Verantwortung, alle Kinder und Jugendlichen so rasch wie möglich in unsere Schulen aufzunehmen und ihnen eine Chance auf Bildung und Integration zu geben.' Das Ziel laute, 'alle Schülerinnen und Schüler rasch einzuschulen, um ihnen von Anfang an das Lernen im Klassenverband, zusätzliche Sprachförderung und eine gemeinsame Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen zu ermöglichen'.“ (*Der Standard* 25.8.2015)

Neben dem Eröffnen von Chancen und dem Ermöglichen eines sozialen Umfelds sei es außerdem unsere Aufgabe, „den Kindern möglichst schnell eine normale Struktur zu geben“ (*Der Standard* 29.10.2015) und ihnen „Normalität [zu] bieten“ (*Der Standard* 25.9.2015). Auch zu diesem Zweck werden sie „in die Schule geschickt“ (*Die Presse* 5.9.2015a), wo sie „pädagogisch betreut“ (*Der Standard* 25.8.2015), „beschult“ (*Die Presse* 20.2.2016, 27.8.2015), „unterrichtet“, oder auf eine spätere Berufsausbildung „vorbereitet werden“ (*Der Standard* 30.3.2016). Zusätzlich zum bloßen Schulbesuch „soll ihnen [...] auch eine Sprachförderung ermöglicht werden“ (*Die Presse* 13.8.2015a): Dabei „wird ihnen nicht nur Deutsch beigebracht, sondern beispielsweise auch Landeskunde.“ (*Die Presse* 15.9.2015a) Gerade in diesem letzteren Fall ist das hier sogar umständliche Passiv besonders aufdringlich, da man die SchülerInnen die deutsche Sprache und die Landeskunde an dieser Stelle doch ebenso gut aktiv 'lernen' lassen könnte, so wie es in anderen Passagen auch tatsächlich heißt (vgl. etwa *Die Presse* 14.10.2015; *Der Standard* 7.4.2016). Allerdings wird offenbar Wert darauf gelegt, dass all diese Möglichkeiten, Chancen und Angebote von der Aufnahmegesellschaft als einzigem Handlungssubjekt ausgehen und den Geflüchteten als Objekt ihrer karitativen Hinwendung gewissermaßen 'zugeführt' werden.

Ein weiterer Punkt in der Liste der „spezifische[n] Angebote für Flüchtlinge in den Schulen“ (*Der Standard* 24.3.2016) lautet „Kommunikation und Konfliktlösung“ (ebd.). Hierfür wurden die sogenannten Mobilen Interkulturellen Teams (MITs) ins Leben gerufen, das sind „mobile Einsatzteams aus interkulturellen Lehrkräften, Schulpsychologen und Sozialarbeitern“ (*Der Standard* 17.9.2015), die auf Anfrage an die Schulen kommen, um bei der Kommunikation mit den Eltern zu helfen sowie psychologische Arbeit zu leisten.

An dieser Stelle bieten sich aufschlussreiche Einblicke in das zugrundeliegende Verständnis von Interkulturalität: Während 'interkulturelle Kompetenz' oder 'interkulturelle Kommunikation' heutzutage vieldiskutierte – wenngleich nicht weniger umstrittene – Konzepte sind, ist etwa die Wortkombination 'interkulturelle Lehrkraft' weniger üblich. Interkulturalität wird dabei auf ein Charakteristikum einzelner Personen verkürzt, die kraft dieser Eigenschaft gewissermaßen als *dei ex machina* in nationalen Bildungseinrichtungen intervenieren können, woraufhin diese aber weiterhin monokulturell ausgerichtet bleiben. Darüber hinaus vermittelt die zitierte Passage auch eine Auffassung von Interkulturalität als einem Notfall, in dessen Angesicht ein 'Einsatzteam' angefordert werden kann, das dann wohl

im Laufschrift herbei eilen und die von der Interkulturalität betroffenen Personen auf Bahren abtransportieren soll.

Somit wird nun greifbar, was mit dem scheinbar sinnentleerten Begriff der 'Integration' im Grunde gemeint ist. Allein die Tatsache, dass dieses Konzept im einschlägigen medialen Diskurs konstant umkreist, aber niemals auch nur annähernd erfasst wird, verweist bereits auf eine darunter liegende implizite Prämisse, die weder ausgesprochen, noch vielleicht eingestanden wird. Das zugegeben überspitzte Bild des Sanitärtrupps versinnbildlicht aber, dass eine Auseinandersetzung mit Interkulturalität lediglich punktuell und im Stile einer Krisenintervention angestrebt wird, Schule ansonsten jedoch nach wie vor als monokultureller Raum konzipiert ist, der als solcher möglichst auch intakt bleiben soll.

'Integration' wird somit – ganz im Sinne seiner etymologischen Wortbedeutung der 'Wiederherstellung eines Ganzen' – als Aufrechterhaltung des *Status quo* verstanden.

### **'Integration' als Aufrechterhaltung des *Status quo***

Einer der wenigen, die dies tatsächlich auch offen aussprechen, ist der Wiener ÖVP-Chef Gernot Blümel: Er schlägt vor, nach dem Muster des US-amerikanischen *Pledge of Allegiance* eine „Werteformel' an Schulen“ einzuführen, „die von allen Kindern 'verinnerlicht und regelmäßig verwendet'“ werden sollte, beispielsweise als Morgenritual oder in öffentlichen Veranstaltungen. „Gerade in Zeiten, wo 'wir mit anderen Kulturen und Grundwerten konfrontiert sind'“ ist es ihm zufolge unabdinglich, dass „unsere Werte und unsere Leitkultur von allen respektiert, akzeptiert und gelebt werden“ (*Der Standard* 13.2.2016; *Die Presse* 13.2.2016). Über dieses Ansinnen wird zwar sowohl im *Standard* als auch in der *Presse* berichtet, beide Tageszeitungen distanzieren sich jedoch spürbar von Blümels Forderung, indem sie diese lediglich in Form von direkten Zitaten wiedergeben und keinerlei weiterführende Informationen oder gar Bewertungen einfügen. Dies weist darauf hin, dass der offen deklarierte Wunsch nach kultureller Anpassung der ZuwanderInnen schließlich dennoch als Tabubruch gesehen wird.

Während Blümel es also für angemessen hält, dass ImmigrantInnen ihre gewohnte Lebensweise ablegen, um fortan 'unsere Werte und unsere Kultur' zu praktizieren, so sollten sie, wenn es nach Burgenlands Landeshauptmann Hans Niessl geht, auch ihre Sprache hinter sich lassen und selbst im Familienkreis auf Deutsch kommunizieren. In einem Interview mit

der *Presse* spricht Niessl sich zunächst noch gegen die zu jenem Zeitpunkt rege diskutierte Deutschpflicht am Schulhof aus und argumentiert:

„Wenn Kinder kommen und nicht Deutsch können, wie sollen sie denn dann auf dem Pausenhof reden? Gar nicht? Das Problem ist nicht der Pausenhof, das Problem sind die Eltern, wenn sie zu Hause mit dem Kind in ihrer Muttersprache sprechen. Also müssen die Erwachsenen über die Erwachsenenbildung Deutsch lernen. Das ist zehn- oder hundertmal effizienter [...].“  
(*Die Presse* 20.1.2016)

Als die *Presse* anschließend von ihm wissen will, welche Möglichkeiten er zur Verbesserung der Erwachsenenbildung sieht, plädiert Niessl ohne Umschweife für Sanktionen bei „Integrationsunwilligkeit“ und antwortet konkret: „Jene, die keine Deutschkurse machen, sollen von der Mindestsicherung weniger bekommen.“ (*Die Presse* 20.1.2016) So verbindet sich in Niessls Standpunkt die Auffassung von 'Integration' als Anpassungsleistung, die auch Blümel vertritt, mit einem Verständnis von 'Integration' als Sanktionssystem für den Fall der Nicht-Erfüllung dieser Assimilation. Obschon derart krude Forderungen wie die von Niessl und Blümel insgesamt doch eher selten auftreten und der Tenor der 'menschlichen Verantwortung' und der Anteilnahme am Schicksal der Geflüchteten im Allgemeinen überwiegt, kann nichtsdestotrotz davon ausgegangen werden, dass die implizite und als solche womöglich auch unbewusste Aufforderung zur Assimilation durchgängig im Hintergrund agiert. Dies zeigt sich alleine daran, dass die Vorstellung einer pluralen Migrationsgesellschaft in den untersuchten Artikeln keinerlei Ausdruck findet. So bildet die oben zitierte Passage, in der Niessl den EinwanderInnen im Grunde das Recht auf Muttersprache aberkennt, lediglich das extreme Außen einer Sichtweise, die sich aber auch im restlichen Textmaterial als Tendenz manifestiert. Die Sprachen der Geflüchteten finden im gesamten Korpus nur äußerst selten Erwähnung und dann meist im Rahmen einer Problematisierung ihrer Anwesenheit, wie im nun folgenden Abschnitt gezeigt werden soll.

## **6. Vom 'schwierigen Umgang mit der Sprache'**

Wenn es im Zusammenhang mit geflüchteten SchülerInnen um das Thema Sprache(n) geht, dann vordergründig mit einem Fokus auf die „fehlenden Deutschkenntnisse“ (*Der Standard* 25.8.2015) der Flüchtlinge sowie darauf, dass mit ihrer Ankunft die Gruppe der „Schüler mit großen Deutschdefiziten“ (*Der Standard* 15.9.2015) bedeutenden Zuwachs bekommen hat:

„Die Flüchtlingsbewegungen sollen laut Stadtschulrat hauptverantwortlich dafür sein, dass die Zahl der Schüler mit Deutschproblemen in Wien immer größer wird.“ schreibt der *Standard* am 15.9.2015 und verpackt damit eine nur zu logische und eigentlich zwingende Konsequenz der Einschulung anderssprachiger Kinder als Insiderwissen und fachmännische Einschätzung von Seiten des Stadtschulrats. Sobald aber die fachmännische Einschätzung einer Situation vonnöten ist, kann im Umkehrschluss angenommen werden, dass für Außenstehende und Laien die volle Tragweite ihrer Auswirkungen nicht zu erfassen wäre, was Tür und Tor für diffuse Befürchtungen und unbestimmte Besorgnis öffnet.

Elternvereine in Wien sehen sich daher gefordert, die Eltern jener Kinder, die bereits vor der 'Flüchtlingswelle' an den Schulen waren, in einem Informationsschreiben zu beruhigen und darauf hinzuweisen, „dass gerade aufgrund der vielen Sprachen, die von den Kindern gesprochen werden, sich relativ schnell alle auf Deutsch unterhalten“ (*Die Presse* 7.9.2015b). Offenbar besteht also eine Angst vor dem Verschwinden der deutschen Sprache aus Wiens Schulhöfen, woraus auch die Idee der Deutschpflicht in den Pausen erwachsen musste. „ÖVP und FPÖ begründen [ihre] Forderung mit [der] wachsende[n] Zahl von Flüchtlingskindern“, welche „erfordere, dass der Schwerpunkt in den [...] Bildungseinrichtungen auf ein schnelles Erlernen der deutschen Sprache gelegt werde“ (*Der Standard* 3.3.2016).

In Bezug auf dieses Erlernen der deutschen Sprache wird allerdings beständig davon ausgegangen, dass der Erwerb einer Zweitsprache mit der Aufgabe der Erstsprache einhergehen müsse, sowie andersrum, dass die Existenz einer anderen Erstsprache den Erwerb des Deutschen gewissermaßen behindere. Diesem Trugschluss erliegt auch die Direktorin einer Wiener Volksschule, wenn sie eine „'extreme Herausforderung' bei Kindern aus dem arabischen Raum“ darin sieht, „dass diese auch ein anderes Alphabet erlernt haben“ (*Die Presse* 7.9.2015b), anstatt richtig herum die Schwierigkeit in der Aufgabe zu verorten, sich ein neues Schriftsystem anzueignen bzw. auch darin, dass vielfach dafür ungeschulte LehrerInnen nun Alphabetisierungskurse abhalten müssen.

Des weiteren wird es in diesem Zusammenhang häufig als problematisch erachtet, dass beispielsweise in Wiens Neuen Mittelschulen „fast sieben von zehn Schülern nicht Deutsch als Muttersprache“ sprechen (*Der Standard* 14.4.2016). An dieser Art der Problemdefinition bereiten gleich mehrere Punkte Unbehagen: Allein schon die Tatsache, dass die Muttersprache eines Menschen unveränderlich ist, lässt es irrational und beinahe zynisch erscheinen, gerade

diese als Problem festzuschreiben. Zweitens ist es grundsätzlich kein Ding der Unmöglichkeit, sich neben der Muttersprache auch eine Zweitsprache anzueignen. Wenn also beispielsweise in der obigen Aussage nicht von 'Deutsch als Muttersprache', sondern von 'Deutsch auf muttersprachlichem Niveau' gesprochen würde, wäre dies deutlich akzeptabler, weil es sich dabei (zumindest der Theorie nach) um ein prinzipiell erreichbares Ziel handelt. Und zuletzt bzw. eigentlich allen voran sollte doch einleuchten, dass, wenn 70% einer Gruppe den Anforderungen des Systems nicht genügen, wohl eher das System in Frage zu stellen, sprich: der monolinguale Habitus des österreichischen Bildungswesens zu kritisieren wäre. Anstatt also die vielfältigen Erstsprachen der SchülerInnen zu problematisieren, muss vielmehr nach den Gründen gefragt werden, warum diese Kinder es offenbar nicht schaffen, gleichzeitig auch ein zufriedenstellendes Level in Deutsch zu erreichen, um schließlich die Rahmenbedingungen des Lernens mit ihren Dispositionen in Einklang zu bringen.

### **Deutsch als 'die Sprache'**

Während die Muttersprachen der Geflüchteten häufig als eine Art Hemmschuh für den Deutscherwerb dargestellt werden, gilt demgegenüber das Deutsche als die einzig legitime: als 'die' Sprache. Die Rede von 'Sprachkursen', 'Sprachförderung' und 'Spracherwerb', wenn eigentlich Deutschkurse, Deutschförderung und Deutscherwerb gemeint sind, ist im einschlägigen Jargon bereits tief verankert und kommt geradezu flächendeckend zum Einsatz (vgl. *Die Presse* 25.8.2015, 3.9.2015, 4.3.2016, 22.3.2016; *Der Standard* 10.8.2015, 26.1.2016b, 24.3.2016, 29.4.2016; u.v.m.). Ab März 2016 taucht vermehrt auch das Wort 'Sprachstartkurs' auf (vgl. *Die Presse* 24.3.2016, 6.4.2016; *Der Standard* 29.4.2016). Dabei handelt es sich um die offizielle Bezeichnung einer von der Regierung beschlossenen Unterrichtsform für schulpflichtige Deutschlernende auf Anfängerniveau (vgl. Klausur der Bundesregierung 2015: 3).

Über eine derartige Terminologie wird der Eindruck vermittelt, die Geflüchteten hätten bis *dato* keine Sprache zu ihrer Verfügung gehabt und würden erst mit dem Erlernen des Deutschen zu sprachbegabten Wesen – überspitzt gesagt also: zu Menschen – werden.

Rückschlüsse auf die impliziten Überzeugungen und Denkmuster, die den Blick auf die Anderssprachigkeit der Flüchtlinge bestimmen, erlaubt auch der folgende Textausschnitt. Er ist Teil einer Reportage über die Arbeit der Mobilen Interkulturellen Teams:

„Die Musikübung, bei der die Flüchtlingskinder ein Instrument spielen und ihre Mitschüler erraten sollen, welche Farbe sie dabei im Kopf haben, soll den Kindern und Jugendlichen helfen, 'dort, wo ihre Sprache nicht funktioniert, miteinander in Kommunikation zu treten', erklärt Kathrin Knapp, die als Schulpsychologin Teil des interkulturellen Teams an der NMS Enkplatz ist. Sie sollen sich trotz ihrer fehlenden Deutschkenntnisse als Menschen erleben, die etwas können und auch in der Lage sind, etwas zu erreichen.“ (*Der Standard* 26.6.2016)

Zwar wird hier zur Kenntnis genommen, dass die Flüchtlinge – wenn es auch nicht Deutsch ist – doch auch über eine Sprache verfügen, diese würde allerdings im gegenwärtigen Kontext 'nicht funktionieren'. Selbstverständlich: Eine Sprache erfüllt nur dann ihren Zweck, wenn der/die adressierte EmpfängerIn auch imstande ist, diese zu dekodieren, ansonsten ist sie in der betreffenden Kommunikationssituation nicht zielführend – nicht 'funktional'. Wenn hingegen etwas 'nicht funktioniert', so heißt das in anderen Worten, dass es 'defekt' ist, was man von Sprachen streng genommen nicht behaupten kann.

Zur 'defekten' Muttersprache kommt in der zitierten Textpassage außerdem der 'Defekt' der fehlenden Deutschkenntnisse. Dieser scheint sich über die gesamte Existenz der geflüchteten SchülerInnen zu ergießen und aus ihnen durch und durch mangelhafte Wesen zu machen. Wenn nämlich die MitarbeiterInnen des Interkulturellen Teams bemüht sind, den Flüchtlingskindern Selbstvertrauen und Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten zu vermitteln, damit sie sich „trotz ihrer fehlenden Deutschkenntnisse als Menschen erleben, die etwas können und auch in der Lage sind, etwas zu erreichen“, so bedeutet dies im Umkehrschluss, dass sie in Wahrheit aufgrund ihrer fehlenden Deutschkenntnisse Menschen wären, die nichts können und auch nichts erreichen werden.

Wenn also im Laufe der Verhandlung der 'Flüchtlingssituation' immer wieder postuliert wird, dass ein möglichst „rasches Deutschlernen“ (*Die Presse* 4.3.2016) nun oberste Priorität habe, so geht der wahre Gehalt dieser Forderung über den bloßen Erwerb unserer Sprache weit hinaus. Das Deutsche fungiert hier vielmehr als Platzhalter für ein ganzes Bündel kultureller Praktiken und Verhaltensmuster, deren Verinnerlichung einen nötigen Zwischenschritt auf dem Weg der/zur 'Integration' darstellt. Mit dem Erlernen der deutschen Sprache soll somit der Idee nach auch eine umfassende Transformation der Geflüchteten stattfinden: von sprach- und kulturlosen Mängelwesen zu 'Menschen, die etwas können'.

## 7. Die Geflüchteten in der Berichterstattung: unwissend, passiv, anonym

Wie bereits zum Ausdruck gekommen sein soll, erfolgt die öffentliche Verhandlung der sogenannten Flüchtlingskrise – sowie auch der hier interessierenden spezifischeren Thematik der Einschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher – vorrangig im Hinblick auf deren Auswirkungen auf das österreichische Schulsystem, den österreichischen Finanzhaushalt, oder die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der österreichischen Politszene. Die Geflüchteten selber werden dabei weitestgehend ausgespart. Wenn sie dennoch in Erscheinung treten, dann bevorzugt als (homogene) Zielgruppe staatlicher Leistungen und Angebote, wobei sie selber völlig passiv bleiben und größtenteils anonym gehalten werden. Zwar finden sich vereinzelt auch Formulierungen, in denen sie als aktive Handlungssubjekte auftreten, die ihren Bildungsweg selbstständig beschreiten (vgl. *Die Presse* 15.9.2015b); diese bilden aber eher die Ausnahme als die Regel. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle 'werden' die Geflüchteten 'beschult', 'integriert', oder 'aufgenommen' (vgl. *Der Standard* 1.9.2015; *Die Presse* 27.8.2015, 2.9.2015c).

Allerdings ist die diskursive Repräsentation der Flüchtlinge nun ein Punkt, in dem sich die beiden untersuchten Zeitungen deutlich voneinander unterscheiden: Während die *Presse* bei der Thematisierung geflüchteter SchülerInnen bis zuletzt einen äußerst unpersönlichen Stil walten lässt, bekommen sie im *Standard* vermehrt auch ein Gesicht, einen Namen, oder eine Geschichte und werden somit ab und an als Individuen greifbar.

Trotzdem ist die Tendenz zur distanzierten Darstellung prinzipiell in beiden Zeitungen anzutreffen. Erreicht wird dies insbesondere durch ein gehäuftes Auftreten von Passiv-Konstruktionen und Nominalisierungen – beides Strategien zur Tilgung der AkteurInnen:

„Dadurch, dass direkt in der Unterkunft gelernt werden kann, soll eine durchgehende Betreuung sichergestellt werden – zumindest bis ein fixer Wohnsitz gefunden wurde. Inhaltlich wird zunächst der Bildungs- und Wissenstand (sic) der Schüler erhoben. Dann erfolgt, falls nötig, die Erstalphabetisierung. Auch das Kennenlernen des neuen Lebensumfeldes und der gesellschaftlichen Gegebenheiten ist Teil des Programmes.“ (*Der Standard* 18.2.2016)

Passagen, in denen es um Trauma-Bewältigung geht, sind überdies vielfach von einer bemerkenswerten Sachlichkeit geprägt, die sich unter anderem in einem schmucklosen Satzbau und dem spärlichen Einsatz veranschaulichender Adjektive manifestiert:

„Außerdem werden die Schulbehörden darauf hingewiesen, dass viele Kinder aufgrund ihrer Erlebnisse traumatisiert sind. [...] Die Verarbeitung der Fluchterfahrung und das Zurechtfinden in der neuen Lebenswelt würden 'viel Zeit und psychische Energie brauchen'.“  
(*Die Presse* 26.8.2015a)

Daneben finden sich nun aber auch Texte, in denen die Flüchtlingskinder etwas mehr Gestalt annehmen und als individuelle Persönlichkeiten gezeigt werden. Dies findet jedoch auf vielfältigste Art und Weise statt, wobei insbesondere das Maß an psychologischer Tiefe variiert, das den dargestellten Personen im Zuge der Beschreibung zugestanden wird.

### **Drei Abstufungen in der Darstellung geflüchteter SchülerInnen**

Eine erste Stufe bildet die bloße Nennung der Herkunft, des Alters und zum Teil auch der Namen der SchülerInnen, wobei ihre Individualität bei dieser Form oftmals auch noch untergraben werden kann. So bestehe etwa eine „reine Flüchtlingsklasse“ an einer Wiener Volksschule „aus 15 Kindern, alle zwischen sechs und neun Jahre alt, alle aus Syrien, Afghanistan oder aus dem Irak“ (*Die Presse* 20.2.2016). Trotz der Unterschiedlichkeit der Herkunftsländer und der Jahrgänge insistiert diese Formulierung auf der Homogenität der Gruppe, die letztlich nur noch darin besteht, dass 'alle' ihre Mitglieder Flüchtlinge sind.

An zweiter Stelle steht der Verweis auf die Fluchterfahrung oder die Kriegserlebnisse, der häufig als Paraphrase zur Bezeichnung der Geflüchteten eingesetzt wird: Der *Standard* spricht von „Kindern [...], die eine hunderte Kilometer lange Flucht aus Kriegsgebieten hinter sich haben“ (*Der Standard* 29.10.2015), in der *Presse* sind es, essayistischer: „13-jährige Syrer, denen das Haus kaputtgebombt wurde, oder 14-jährige Afghanen, die allein zu Fuß durch sieben Länder gegangen sind“ (*Die Presse* 16.3.2016). Zwar ist auch diese Art der Beschreibung noch im Plural gehalten und charakterisiert somit ein kollektives Schicksal; durch die Veranschaulichung ihrer Erlebnisse kann jedoch bereits erahnt werden, dass sich dahinter einzelne Menschen mit einzelnen Geschichten verbergen. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass der alleinige Fokus auf die Vergangenheit dieser Kinder und Jugendlichen, so sehr er auch einen klaren Mehrwert gegenüber deren kompletter Auslassung liefert, dennoch die Gefahr einer Festschreibung auf die Rolle der hilfsbedürftigen Flüchtlinge birgt.

Demgegenüber bewirkt die dritte Form der Darstellung eine spürbar plastischere, ganzheitlichere Wahrnehmung der Geflüchteten: wenn nämlich versucht wird, sie in ihrem

gegenwärtigen 'Sein' zu erfassen, in ihrer aktuellen Lebenssituation als SchülerInnen, wobei sie zu diesem Zweck häufig auch selber zu Wort kommen und auf ihre Einstellungen und Wünsche hin befragt werden. In dieser letzten Kategorie ist die *Presse* nunmehr schwach vertreten, während der *Standard* sich durchaus bemüht zeigt, die Geflüchteten vermehrt in ihrer Individualität abzubilden. So wird beispielsweise in einer Reportage mit dem Titel „Vom Analphabeten bis zur Judosportlerin“ (*Der Standard* 7.4.2016) die hohe Bandbreite an Persönlichkeiten zur Geltung gebracht, die in einem Wiener Deutschkurs zusammentreffen. Diese zeigt sich sowohl in vergleichsweise trivialen Merkmalen wie den Berufswünschen oder dem Bildungsniveau als auch in allfälligen Hürden der sozialen Interaktion, so wie sie sich im Schulalltag mit Heranwachsenden üblicherweise ergeben. Dadurch beweist der *Standard* zumindest an dieser einen Stelle den Mut, von der ansonsten vorherrschenden Charakterisierung der Flüchtlingskinder als höflich, dankbar, wissbegierig und aufgeweckt (vgl. *Der Standard* 25.9.2015, 26.1.2016b) abzuweichen, um ihnen eine gewisse charakterliche Komplexität zu erhalten.

### **Binäre Gegensätze**

Vereinzelt erhält man auch Informationen über die Herkunftsländer der Flüchtlingskinder, vor allem über Syrien. Diese Passagen sprechen zwar nicht im engeren Sinne von den geflüchteten Personen und deren Eigenschaften, sondern 'bloß' von ihrer Heimat, allerdings ist davon auszugehen, dass die LeserInnen den Eindruck, den sie von den beschriebenen Verhältnissen gewinnen, auf die Menschen, die in ihnen ihren Ursprung gefunden haben, übertragen werden. Besonders beliebt sind in diesem Zusammenhang Gegenüberstellungen, da sie die Möglichkeit bieten, gleichzeitig eine Aussage über Österreich, Europa und die westliche Welt mitzuliefern und unser positives Selbstbild zu bestätigen.

Die *Presse* schreibt als Einstiegssatz für einen ihrer früheren Artikel im Korpus: „In ihrer Heimat ist ein Schulbesuch unmöglich, in Österreich ist er hingegen Pflicht.“ (*Die Presse* 5.9.2015a) und suggeriert somit über die Opposition Verpflichtung / Verunmöglichung eine Beziehung der fundamentalen Gegensätzlichkeit zwischen den Herkunftsländern der Flüchtlinge und deren neuem Lebensmittelpunkt.

Der *Standard* fragt junge SyrerInnen nach den Unterschieden zwischen der Schule hier und dort und erhält mehrere Antworten: erstens „'Hier keine Bomben! Hier lernen wir.'“, zweitens

„Hier gibt es Regeln!“, und drittens: „In Syrien seien sie bei einer falschen Antwort mit dem Rohrstab geschlagen worden. [...] Auch andere 'Vergehen' hätten drastische Strafen zur Folge gehabt.“ (*Der Standard* 26.1.2016b). Zuletzt ist noch die Rede von Schuluniformen und enormen Klassenstärken von bis zu 40 SchülerInnen pro Gruppe. Es entsteht hier das Bild eines Lebensumfeldes, das von Gewalt und Willkür geprägt ist. Demgegenüber besuchen die Jugendlichen nun zu siebt einen Kurs „[i]m architekturpreisgekrönten Glas-Stahl-Bau der Dr.-Bruno-Kreisky-Schule“ und „haben gelernt, dass man Fehler nicht fürchten muss“ (ebd.), wodurch der Kontrast zwischen Syrien und Österreich klar hervortritt.

Und noch eine weitere Information über die Lebensweise der Geflüchteten wird den LeserInnen in diesem Artikel zuteil:

„Das Thema Ernährung war im Herbst, zu Beginn des Kurses, eines der schwierigeren, erinnert sich Sabine Mayer. Die Kinder kamen jeden Tag mit schokoladebestrichenem Weißbrot zur Schule. Erste Versuche, eine 'gesunde Jause' einzuführen, zeitigten keinen Erfolg.“ (*Der Standard* 26.1.2016b)

Zusätzlich zum engagierten Einsatz der Deutschlehrerin Mayer sei noch eine Intervention der Muttersprachenlehrerin nötig gewesen,

„bis die Eltern das Anliegen mehr als Empfehlung zum Wohl ihrer Kinder denn als Bevormundung annehmen konnten. Heute vertrauen sie der Lehrerin und deren Entscheidung darüber, wann ein Kind fit genug ist, um die Schule ohne speziellen Förderkurs zu meistern.“ (ebd.)

Diese Anekdote erweist sich in vielerlei Hinsicht als aufschlussreich: Auf einer rein inhaltlichen Ebene erfährt man zunächst, dass gesunde Ernährung in Syrien offenbar keinen hohen Stellenwert hat, was als klarer Entwicklungsrückstand im Vergleich zur westlichen Welt interpretiert wird. Immerhin fühlen sich die Lehrenden der Dr.-Bruno-Kreisky-Schule berechtigt, gegenüber den syrischen SchülerInnen und deren Eltern selbst nach anfänglichen Widerständen auf die Dringlichkeit einer Veränderung ihrer Essensgewohnheiten zu bestehen. Dabei beanspruchen sie für sich die Position jener, an deren Hand das unwissende orientalische Subjekt aus seiner Rückständigkeit ausbrechen und zu Aufklärung und Freiheit gelangen kann. Es entsteht also eine Konstellation paternalistischer Entmündigung, so wie sie aus der diskursiven Figur der Zivilisierungsmission des Kolonialismus bekannt ist. Diese Entmündigung – oder 'Bevormundung', wie es im Artikel heißt – wird als legitim eingeschätzt, da sie 'zum Wohl der Kinder' stattfindet. Die Eltern erweisen sich schließlich auch als 'gelehrige' orientalische Subjekte, indem sie letzten Endes 'Vertrauen' fassen, wobei eine gewisse Infantilisierung – selbst der Erwachsenen – hier nicht zu leugnen ist.

Dieses Vertrauen der Eltern – (eine letzte Beobachtung) – gilt dem Wortlaut nach zum einen der Lehrerin als Person und zum anderen „deren Entscheidung darüber, wann ein Kind fit genug“ wäre, um ihren 'speziellen Förderkurs' zu verlassen und in eine Regelschulklasse zu wechseln. Gemäß der Funktion, die den Flüchtlingsklassen im Allgemeinen zugeschrieben wird, sollte diese Entscheidung hauptsächlich von der Beherrschung der Unterrichtssprache abhängen (vgl. etwa *Der Standard* 15.9.2015; *Die Presse* 3.6.2016). Die Tatsache aber, dass dieser Satz unmittelbar nach der Episode zur ungesunden Ernährungsweise der Kinder steht, legt nahe, dass auch Kriterien wie dieses letztere die Einschätzung der Lehrerin beeinflussen werden, zumal die beiden Themenblöcke über den Begriff der 'Fitness' konnotativ ineinander verschwimmen. Folglich würde es sich bei jenen Flüchtlingsklassen um weit mehr handeln, als einen bloßen Deutschkurs. Vielmehr gilt die Sonderförderung erst dann als positiv abgeschlossen, wenn die SchülerInnen sowohl die deutsche Sprache als auch diverse kulturelle Gepflogenheiten in wünschenswertem Ausmaß beherrschen.

## IV. FAZIT

### **Herausforderungen**

Im untersuchten Zeitungsdiskurs zeigt sich rein quantitativ betrachtet eine deutliche Dominanz zweier Themen: die Frage der Finanzierung zum einen und die teils heftigen Auseinandersetzungen zwischen relevanten AkteurInnen zum anderen.

Ersteres besticht mit einer beeindruckenden Flut von Zahlen und bedient somit eine sachlich-rationalisierende Repräsentationsweise. Zweiteres zeichnet sich demgegenüber gerade dadurch aus, der einschlägigen Debatte einen emotionalen Anstrich zu verleihen und sie inhaltlich wie auch stilistisch ins Assoziationsfeld des Persönlichen und Privaten zu rücken, indem die öffentliche Aushandlung staatlicher Bildungs- und Asylpolitik als strapaziöse Aneinanderreihung zwischenmenschlicher Konflikte dargestellt wird.

Beide Tendenzen der Berichterstattung treffen letztlich aber ein und dieselbe implizite Aussage, nämlich dass die sogenannte Flüchtlingskrise in verschiedentlicher Hinsicht eine enorme Belastung für Österreich darstellt. Diese treffe nicht nur, wie bereits angesprochen, die persönlichen Beziehungen innerhalb der heimischen Politszene und den staatlichen Finanzhaushalt, sondern auch Teile der Zivilgesellschaft: Lehrerinnen und Lehrer klagen wiederholt über kaum noch bewältigbare tägliche 'Herausforderungen', die das Pflichtschulsystem insbesondere in Wien längst schon an seine Grenzen stoßen ließen, und fordern dringend mehr Geld und Personal. Auf Seiten der politisch Verantwortlichen inszeniert man sich daraufhin als Freund und Helfer der Lehrerschaft, die es nun zu 'unterstützen' und zu 'entlasten' gelte. Um also die strukturelle Unterbudgetierung des Bildungssektors und die laut Gewerkschaft viel zu späte Reaktion auf den höheren Personalbedarf durch zusätzliche SchülerInnen nicht als politisch verursachte Missstände verantworten bzw. anprangern zu müssen, wird kurzerhand von 'Herausforderungen' gesprochen. Somit kann die Frage nach politischen Kausalitäten und verantwortlichen AkteurInnen aus der Debatte getilgt werden und die Versäumnisse der ersten Monate des Schuljahres 2015/16 erscheinen stattdessen als unvermeidbare Konsequenz einer unvorhersehbaren Entwicklung.

## **Die 'Flüchtlingskrise' als Naturerscheinung**

Eben diese Unvorhersehbarkeit der sogenannten Flüchtlingsströme ist gerade in den ersten Monaten des Untersuchungszeitraums (insbesondere August und September 2015, in Abstufungen aber bis etwa Jänner 2016) das zentrale Thema: Die vorläufige Unmöglichkeit einer auch nur ungefähren Einschätzung, mit wie vielen Flüchtlingen die Schulen im September zu rechnen hätten und bis wohin diese Zahl im Laufe des Schuljahres noch steigen kann, blockiere jede stichhaltige Planung. Aus diesem Grund wird allem Anschein nach vorerst einmal zugewartet, 'beschwichtigt', 'besänftigt' und beteuert, dass man ohnehin schon 'bestens vorbereitet' sei. Vereinzelt aufflackernde Anzeichen der Beunruhigung, etwa von Seiten der Landesschulräte, sowie jedwede Kritik an der Tatenlosigkeit der Regierenden werden als Ablehnung der Aufnahme Geflüchteter gewertet und mit dem Vorwurf der mutwilligen Panikmache geahndet. Dies verunmöglicht von vornherein das Entstehen offener Grundsatzdiskussionen und die demokratische Aus- bzw. Neuverhandlung bildungs- und asylpolitischer Prinzipien. Als schließlich mit Unterrichtsbeginn und im Laufe der Folgemonate an den Schulen zum Teil chaotische Zustände herrschen, die LehrerInnen mit den ihnen anvertrauten Aufgaben mitunter heillos überfordert sein dürften, und die Zahl der einzuschulenden Flüchtlinge sich bis zum Jahreswechsel gegenüber der Prognose verfünffacht, kann die Schuldfrage unter Bezugnahme auf die Unvorhersehbarkeit der Situation erneut zurückgewiesen werden.

Die Tatsache, dass Menschen aufgrund von durch Menschen verursachtes Elend auf der Flucht sind, wird somit in ein nicht weiter zu hinterfragendes Phänomen verkehrt und gewissermaßen als Naturgewalt gehandelt, deren Ursprung und Verlauf sich einer präzisen Nachvollziehbarkeit verwehren. In der Tat entsteht bei kontinuierlicher Lektüre der themenspezifisch relevanten Zeitungsartikel der Eindruck, dass diese 'Flüchtlingsbewegungen' ein gewisses Eigenleben aufweisen, das nicht im einzelnen erfasst und schon gar nicht vorhergesagt werden könne. Dadurch erhalten sie für den/die LeserIn etwas höchst Befremdliches und sind unserer geordneten Gesellschaftsstruktur jedenfalls vollkommen äußerlich.

Eine solcherart gezeichnete Ausgangslage legt den Grundstein für später erfolgende Gegenüberstellungen, die nach dem Muster rassistischer Diskurse eine binäre Spaltung einziehen: zwischen westlicher Rationalität und dem irrationalen Chaos der

'Flüchtlingsströme', zwischen kultiviertem Aufklärungsdenken und orientalischem Zivilisationsrückstand. Bei dieser Spaltung setzt schließlich auch die Idee der 'Integration' an, mithilfe derer der kulturelle und zivilisatorische Graben überwunden werden soll. Aus einer postkolonialen Perspektive kann das Konzept 'Integration' als Wiederbelebung der kolonialen 'Zivilisierungsmission' gedeutet werden: In beiden Fällen handelt es sich um diskursive Figuren, die vorgeblich im Dienste der Inklusion stehen, letzten Endes aber die Segregation und Benachteiligung bestimmter ethnischer Gruppen legitimieren.

### **'Integration': eine neokoloniale Praxis rassistischer Ausgrenzung**

Im Theorieteil wurde Rassismus ausgehend von Stuart Hall und Birgit Rommelspacher als eine soziale Praxis definiert, die darauf abzielt, Personen bzw. Personengruppen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft von materiellen oder symbolischen Ressourcen auszuschließen und dies durch die Zuschreibung gewisser Eigenschaften, die als Defizite gedeutet werden, 'rational' zu begründen. Mit Etienne Balibars Begriff des Neo-Rassismus kann dem hinzugefügt werden, dass seit dem Nationalsozialismus an die Stelle der körperlich-biologischen Unterscheidungsmerkmale zusehends eine bestimmte Vorstellung von 'Kultur' getreten ist, die allerdings in derselben Art und Weise dazu dient, Ungleichbehandlungen zu legitimieren, indem diese nunmehr auf eine vorgebliche kulturelle Inkompatibilität zurückgeführt werden. In jüngerer Zeit kondensiert sich dieser Kulturbegriff insbesondere in der Kategorie der Sprache, wie İnci Dirim feststellt. Sie ruft dafür den Begriff des Linguizismus bzw. Neo-Linguizismus (analog zum Neo-Rassismus) ins Leben und bezeichnet diesen als eine Spezialform des Rassismus, bei der die Unterscheidung zwischen 'zugehörig' und 'nicht zugehörig' entlang der Differenzlinie 'Sprache' vorgenommen wird.

An dieser Stelle wird nun vielfach das Konzept der 'Integration' ins Treffen geführt, demzufolge die gesellschaftliche Gleichstellung zwar an die Erfüllung bestimmter Auflagen, wie etwa die Kenntnis der Landessprache, gekoppelt wäre, dann aber durchaus gewährleistet werden könne. Ausgehend von den Erkenntnissen der Postkolonialen Theorie lässt sich jedoch beobachten, dass die Rede von 'Integration' meist auf der Feststellung der kulturellen 'Rückständigkeit' von Gesellschaften des globalen Südens aufbaut. Die gewünschte kulturelle Anpassung wird dementsprechend als Gewinn und Fortschritt für die von dort abstammenden ImmigrantInnen gewertet, wodurch ein Verhältnis paternalistischer Entmündigung entsteht und die vorgeblich angestrebte Inklusion letztlich eine subtile Form der Exklusion ermöglicht.

## **Exklusion unter der Maske von Inklusion**

Im Anschluss an Dirims Linguizismusbegriff konnte auch am untersuchten Textmaterial festgestellt werden, dass die postulierte Unmöglichkeit einer unmittelbaren Teilhabe geflüchteter SchülerInnen am normalen Schulbetrieb vordergründig mit deren fehlender Kenntnis der Unterrichtssprache begründet wird: So lautet die 'pragmatische Lösung' an vielen Schulstandorten schlussendlich, ankommende Flüchtlinge sollten zuerst in separaten Auffangklassen intensiv Deutsch lernen, um dann in eine reguläre Schulklasse zu wechseln, sobald sie dem dortigen Unterricht folgen können.

Nun wird aber die Anderssprachigkeit der geflüchteten SchülerInnen keineswegs neutral, sondern durchaus unter dem Aspekt des Defizits oder gar der Beeinträchtigung gesehen, was in einem weiteren Schritt in die rassistische Tendenz mündet, nicht nur die sprachliche Disposition der Flüchtlinge, sondern auch ihre Intelligenz und ihre Fähigkeiten als minderwertig einzuschätzen. Dabei zeigt sich die Vorstellung des Deutschen als der einzig legitimen Sprache, was sich in den untersuchten Pressetexten auch in der nahezu flächendeckenden Substitution des Wortes 'Deutsch' durch 'die Sprache' widerspiegelt und zuletzt im Terminus 'Sprachstartkurs' als Bezeichnung für ein spezifisches Kursangebot für Flüchtlinge gipfelt. So entsteht der Eindruck, die Zugewanderten hätten niemals 'Sprache' gelernt, wären gewissermaßen sprachlose Wesen und würden daher mit dem Erlernen des Deutschen notwendigerweise eine Aufwertung erfahren.

Die Herkunftssprachen der Geflüchteten finden dementsprechend kaum Erwähnung. Sie werden entweder komplett ignoriert, oder aber als für den Deutscherwerb hinderlich dargestellt. So plädieren die einen dafür, dass ImmigrantInnen auch zu Hause im Familienkreis Deutsch sprechen sollen, andere wünschen sich eine Deutschpflicht auf dem Pausenhof, um der schon jetzt als 'problematisch' wahrgenommenen sprachlichen Heterogenität in den Schulklassen entgegenzuwirken. Argumentiert wird dabei ganz nach den Regeln des Neo-Linguizismus mit dem Nutzen für die Neuankömmlinge im Hinblick auf einen raschen Deutscherwerb sowie mit dem Willen zur Inklusion aller durch die Verwendung einer 'gemeinsamen Sprache'.

Schule wird nach wie vor als monokultureller Raum vorgestellt; Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität als Störfaktoren der imaginierten inneren Einheit. So werden etwa als Reaktion auf die an manchen Standorten sehr hohe Anzahl geflüchteter SchülerInnen die

sogenannten Mobilen Interkulturellen Teams ins Leben gerufen, die als 'Einsatzteams' von Schulen angefordert werden können, um in allfälligen Belangen 'interkultureller' Natur behilflich zu sein. Diese Maßnahme, die aufgrund der verschwindend geringen Dichte ihrer tatsächlichen Implementierung (vgl. *Der Standard* 26.6.2016) wohl eher als symbolische, denn als tatsächlich effektive gewertet werden muss, vermittelt ein Bild von Interkulturalität als Notfall, der punktuell behandelt werden kann.

### **Die Konstruktion des 'Anderen' und der Erziehungsauftrag**

Entgegen der im Vorfeld angestellten Vermutung, der *Standard* würde im Vergleich zur *Presse* wohl den weniger ethnozentrischen Kurs fahren, musste festgestellt werden, dass beide Zeitungen gleichermaßen koloniale Diskursmuster reproduzieren.

Dies beginnt mit der Dichotomie 'organisiert vs. chaotisch', die insbesondere in der ersten Phase des Untersuchungszeitraums stark gemacht wird, um die Verantwortung für die unterlassenen Vorbereitungsmaßnahmen auf den desorganisierten Charakter der 'Flüchtlingsströme' abzuwälzen. Dazu kommt später eine ganze Reihe weiterer subtiler Botschaften, die im Großen und Ganzen ein kultiviertes, aufgeklärtes, vernunftgeleitetes Österreich einer undemokratischen, rückständigen und instinktgeleiteten arabischen Welt gegenüberstellen. Vereinzelt Informationen über die Herkunftsländer der Flüchtlinge zeichnen ein äußerst einseitiges Bild von Zuständen der Willkür und der Gesetzlosigkeit, eine Lehrerin berichtet von ihren Bemühungen, den syrischen Kindern das Prinzip einer gesunden Jause begreiflich zu machen, und mit der Frage der 'Wertevermittlung' wird den Geflüchteten beinahe ein konstitutiver Mangel an Umgangsformen unterstellt.

Demgegenüber kultivieren die österreichischen EntscheidungsträgerInnen einen Imperativ der Vernunft- und Realitätsgebundenheit, pflegen eine überwiegend rationalisierende Ausdrucksweise, und bewerben die eigene Arbeit im Hinblick auf die 'Integration' der Flüchtlinge immerzu als besonders modern und innovativ. So kann das europäische Subjekt sich über die Abgrenzung von einem als inkompetent und rückständig konstruierten 'Anderen' selber als überlegen und fortschrittlich erfahren.

### **Exkurs: Kritik am Kulturrelativismus der Postkolonialen Theorie**

In Anlehnung an eine zentrale These der Postkolonialen Theorie kann weiters festgestellt werden, dass die diskursive Figur vom Zivilisationsrückstand bestimmter Kulturen des

globalen Südens in der Folge auch dazu befähigt, im Zuge der 'Integration' eine Veränderung bestimmter Gewohnheiten einzufordern und dies von einer eurozentrischen Position aus als Möglichkeit der Emanzipation für die Geflüchteten zu deuten.

Nun soll hiermit aber nicht behauptet werden, dass im Sinne eines radikalen Kulturrelativismus alle gesellschaftlichen Ordnungen nur aus ihrer internen Logik heraus bewertet werden dürften und nun etwa Kulturen, in denen beispielsweise Kinderarbeit oder das Schlagen von Frauen keinen Tabubruch darstellen, gleichermaßen zu 'respektieren' seien.

Im Hinblick auf eine Transformation gesellschaftlicher Machtverhältnisse sind klare Positionierungen gefragt. Auch im Feld der Rassismuskritik oder der Postkolonialen Studien ist es daher unerlässlich, Werturteile in beide Richtungen der kulturellen Differenz abzugeben, um eine gezielte Kritik vornehmen zu können und das pluralistische Gesellschaftsmodell voranzutreiben.

Demokratie und Menschenrechte sind und bleiben Errungenschaften von enormem emanzipatorischem Wert, deren Aufrechterhaltung und Akzeptanz auch selbstbewusst eingefordert werden darf. Ob 'Integration' jedoch ein geeignetes Instrument dafür darstellt, bleibt stark anzuzweifeln. Die soziale und kulturelle Anpassung kann sich nicht in den ersten Monaten des Aufenthalts im Gastland vollziehen. Die Geschichte der weltweiten Migration hat gezeigt, dass das Aufgehen zugezogener Minderheiten in einer Aufnahmegesellschaft bis hin zur Übernahme gestalterischer Aufgaben über mehrere Generationen hinweg erfolgt. Das Konzept der 'Integration' in seiner aktuellen Erscheinungsform entbehrt jeglicher Umsetzbarkeit und ist nichts anderes als ein Herrschaftsdispositiv zur Disziplinierung sozial untergeordneter Bevölkerungsgruppen und zur Befriedung einer sozio-ökonomischen Schieflage, die auch ohne ImmigrantInnen weiter bestünde.

### **Die subjektivierende Wirkung rassistischer Diskurse**

Zurück zur Repräsentation der Subjekte im untersuchten Zeitungsdiskurs soll abschließend noch einmal festgehalten werden, dass die Geflüchteten in der Berichterstattung selber äußerst selten zu Wort kommen, sondern entweder als bedrohliche Masse anonymer Schutzsuchender, oder (später) als passive Objekte unserer großzügigen Fürsorge in Erscheinung treten. Das Monopol der Handlungsfähigkeit liegt dabei einzig und allein auf österreichischer Seite.

Begreift man rassistische Diskurse als eine soziale Praxis mit identitätsstiftendem Charakter, so kann davon ausgegangen werden, dass die subtile Abwertung der Sprachen und

Lebensweisen der Flüchtlinge sowie auch ihre räumliche und symbolische Segregation in eigenen Klassen in beide Richtungen des Machtgefälles eine subjektivierende Wirkung entfalten.

'Integration' wird nicht als Förderung der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft bei gleichzeitiger Möglichkeit zur autonomen Lebensgestaltung verstanden und praktiziert, sondern weist jungen Flüchtlingen einen Platz in der Gesellschaft zu, von dem aus sie Gefahr laufen, sich von Anfang an als 'anders', als 'nicht zugehörig', als minderwertig erleben zu müssen und dadurch in ihrem Handlungsspielraum dauerhaft eingeschränkt zu sein.

So erweist sich die 'Integration' der Flüchtlinge als ein Dispositiv, das mithilfe rassistischer und (neo-)kolonialer Zuschreibungsmuster nicht nur eine entscheidende Legitimationsgrundlage für Diskriminierungen schafft, sondern zudem komplexe Anrufungsmechanismen wirksam werden lässt, durch die sich diese Legitimationsgrundlage ins Innere der unterdrückten Subjekte verlagert, die sich schließlich auch selber als jene 'Anderen' begreifen müssen, als die sie konstruiert wurden.



# ANHANG



## Quellenverzeichnis

### 1. Sekundärliteratur

- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA.
- Ataç, Ilker / Rosenberger, Sieglinde (2013): Inklusion/Exklusion – ein relationales Konzept der Migrationsforschung. In: Ataç, Ilker / Rosenberger, Sieglinde (Hg.): Politik der Inklusion und Exklusion. Göttingen: V&R unipress, S.35-52.
- Aygün-Sağdıç, Gülden / Bajenaru, Oana / Melter, Claus (2015): Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S.109-129.
- Balibar, Étienne (1990): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne / Wallerstein, Immanuel: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument, S.25-36.
- Bauböck, Rainer (2001): Erster Abschnitt: Integration von Einwanderern – Reflexionen zum Begriff und seinen Anwendungsmöglichkeiten. In: Waldrauch, Harald / Davy, Ulrike (Hg.): Die Integration von Einwanderern. 2. Ein Index der rechtlichen Diskriminierung. Frankfurt / New York: Campus Verlag, S.27-52.
- Bourdieu, Pierre (1990a): Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. In: Ders. (Hg.): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller, S.11-70.
- Bourdieu, Pierre (1990b): Sprache und symbolische Macht. In: Ders. (Hg.): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller, S.71-113.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bublitz, Hannelore / Bührmann, Andrea D. / Hanke, Christine / Seier, Andrea (Hg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt / New York: Campus.
- Bundesministerium für Inneres: Asylstatistik 2015.  
[http://www.bmi.gv.at/cms/BMI\\_Asylwesen/statistik/files/Asyl\\_Jahresstatistik\\_2015.pdf](http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf) (letzter Zugriff: 28.5.2017).

- Busch, Brigitta (2015): Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher\_innen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S.45-67.
- Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und die Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Merken, Andreas / Diaz, Victor Rego (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung A. Gramscis. Hamburg: Argument, S.15-32.
- Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. Geier, Thomas / Zaborowski, Katrin U. (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.43-59.
- Demirović, Alex (1992): vom Vorurteil zum neorassismus. Das Objekt 'Rassismus' in Ideologiekritik und Ideologietheorie. In: Institut für Sozialforschung (Hg.): Aspekte der Fremdenfeindlichkeit. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Frankfurt / New York: Campus, S.21-54.
- Der Standard (2017): Mediadaten. <http://derstandard.at/1381373770748/Mediadaten-Print> (letzter Zugriff: 16.5.2017).
- Die Presse (2012): Print-Mediadaten. [http://diepresse.com/unternehmen/sales/print/108333/Print-Mediadaten\\_Media-Analyse](http://diepresse.com/unternehmen/sales/print/108333/Print-Mediadaten_Media-Analyse) (letzter Zugriff: 16.5.2017).
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechthild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, S.91-111.

- Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse. Textual analysis for social research.* London / New York: Routledge.
- [GH:] Gramsci, Antonio (1991ff.): *Gefängnishefte [GH]. Kritische Gesamtausgabe.* Herausgegeben v. W.F. Haug. Bände 4, 6, 7,10. Hamburg: Argument.
- Goethe-Institut (2007): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache.*  
[www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum\\_online\\_final\\_Version5.pdf](http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version5.pdf)  
(letzter Zugriff: 16.12.2016).
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.
- Ha, Kien Nghi (2009): *Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis.* In: Dietze, Gabriele / Brunner, Claudia / Wenzel, Edith (Hg.): *Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht.* Bielefeld: transcript, S.137-150.
- Hall, Stuart (1992): *The West and the Rest. Discourse and Power,* S.185-227.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.* Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2000a): *Postmoderne und Artikulation. Ein Interview mit Stuart Hall.* Zusammenge stellt von Lawrence Grossberg. In: Hall, Stuart: *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3.* Herausgegeben und übersetzt von Nora Räthzel. Hamburg: Argument, S.52-77.
- Hall, Stuart (2000b): *Rassismus als ideologischer Diskurs:* In: Räthzel, Nora (Hg.): *Theorien über Rassismus.* Hamburg: Argument, S.7-16.
- Hall, Stuart (2004): *Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistischen Debatten.* In: Koivisto, Juha / Merkens, Andreas (Hg.): *Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4.* Hamburg: Argument, S.34-65.
- Hall, Stuart (2013): *Wann gab es „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze.* In: Conrad, Sebastian / Randeria, Shalini / Römhild, Regina (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften.* 2., erweiterte Auflage. Frankfurt / New York: Campus Verlag, S.197-223.

- Horvath, Kenneth (2014): Die Logik der Entrechtung. Sicherheits- und Nutzendiskurse im österreichischen Migrationsregime. Göttingen: V&R unipress.
- Jäger, Siegfried (2001): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner / Hirsland, Andreas / Schneider, Werner / Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske+Budrich, S.81-112.
- Jäger, Siegfried (2008): Zwischen den Kulturen. Diskursanalytische Grenzgänge. In: Hepp, Andres / Winter, Rainer (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.327-351.
- Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Münster: Unrast-Verlag.
- Kalpaka, Annita / Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim / Basel: Beltz, S.77-98.
- Kalpaka, Annita / Rätzsch, Nora (2000): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. In: Rätzsch, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S.177-190.
- Khakpour, Natascha (2015): „Alles steht und fällt mit der Deutschnote“. Anmerkungen zum „außerordentlichen Status“ und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprachen und Bildung. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S.223-244.
- Klausur der Bundesregierung vom 11. September 2015:  
<https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=60471> (letzter Zugriff: 26.4.2017).
- Krumschnabel, Hannah (2012): Kritik des Integrationsparadigmas. Integration als multiple Ausgrenzungspraxis? Diplomarbeit. Universität Wien.
- Krzyzanowski, Michal / Wodak, Ruth (2009): The politics of exclusion. Debating migration in Austria. New Brunswick / London: Transaction Publishers.
- Laclau, Ernesto (1990): New reflections on the revolution of our time. London: Verso.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. Essay. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 43.

<http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> (letzter Zugriff: 16.12.2016).

- Merkens, Andreas (2004): Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In: Andreas Merkens: Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader auf Grundlage der kritischen Gesamtausgabe der Gefängnishefte, S.15-46.
- Mineva, Gergana / Salgado, Rubia (2015): Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend? In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S.245-262.
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S.69-86.
- Österreichischer Integrationsfonds (2016): Werte- und Orientierungskurse. <http://www.integrationsfonds.at/themen/kurse/werte-und-orientierungskurse/werte-und-orientierungskurse/> (letzter Zugriff: 23.5.2017).
- Plutzar, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Studienverlag: Innsbruck, S.123-142.
- Reisigl, Martin / Wodak, Ruth (2001): Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism. London / New York: Routledge.
- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt: Campus Verlag.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus. In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau, S.25-38.
- Said, Edward W. (1994): Orientalism. New York: Vintage Books.
- Said, Edward W. (1999): Die Konstruktion des Anderen. In: Burgmer, Christoph (Hg.): Rassismus in der Diskussion. Berlin: Elefant-Press, S.27-44.

- Scherrer, Christoph (2007): Hegemonie – empirisch fassbar? In: Merckens, Andreas / Diaz, Victor Rego (Hg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politische-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument, S.71-84.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG): § 8a und § 8e.  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (letzter Zugriff: 16.12.2016).
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG): § 4 Abs. 2a und Abs. 3.  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (letzter Zugriff: 16.12.2016).
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1995): Can the Subaltern Speak? In: Ashcroft, Bill / Griffiths, Gareth / Tiffin, Helen (Hg.): The Post-Colonial Studies Reader. London/New York: Routledge, S.24-28.
- Springsits, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein“. Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S.89-108.
- Terkessidis, Mark (2008): Globale Kultur in Deutschland: Der lange Abschied von der Fremdheit. In: Hepp, Andreas / Winter, Rainer (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S.311-325.
- Titscher, Stefan / Wodak, Ruth / Meyer, Michael / Vetter, Eva (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Westdeutscher Verlag.
- Van Dijk, Teun A. (1989): Mediating racism. The role of the media in the reproduction of racism. In: Wodak, Ruth (Hg.): Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins B.V., S.199-226.
- Wodak, Ruth (2001): The discours-historical approach. In: Wodak, Ruth / Meyer, Michael (Hg.): Methods of Critical Discourse Analysis. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publication, S.63-94.
- Wodak, Ruth (2009): Discursive construction of national identity. Edinburgh University Press.
- Wodak, Ruth / Nowak, Peter / Pelikan, Johanna / Gruber, Helmut / de Cillia, Rudolf / Mitten, Richard (1990): „Wir sind alle unschuldige Täter!“ Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

## 2. Zeitungsartikel

### Die Presse

- 13.8.2015a: Heinisch-Hosek: Mehr Geld für Flüchtlingskinder  
[http://diepresse.com/home/innenpolitik/4798498/HeinischHosek\\_Mehr-Geld-fuer-Fluechtlingskinder](http://diepresse.com/home/innenpolitik/4798498/HeinischHosek_Mehr-Geld-fuer-Fluechtlingskinder)
- 13.8.2015b: Kurz fordert erneut Deutsch-Klassen für Flüchtlinge  
<http://diepresse.com/home/innenpolitik/4798831/Kurz-fordert-erneut-DeutschKlassen-fuer-Fluechtlinge>
- 13.8.2015c: Flüchtlinge sollen auch in Gymnasien kommen  
<http://diepresse.com/home/innenpolitik/4798283/Fluechtlinge-sollen-auch-in-Gymnasien-kommen>
- 25.8.2015: Schulen müssen Flüchtlingskinder aufnehmen  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/4806098/Schulen-muessen-Fluechtlingskinder-aufnehmen>
- 26.8.2015a: Asyl: „Hohe Fluktuation“ in Schulklassen zu erwarten  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4806696/Asyl\\_Hohe-Fluktuation-in-Schulklassen-zu-erwarten](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4806696/Asyl_Hohe-Fluktuation-in-Schulklassen-zu-erwarten)
- 26.8.2015b: Asyl: Lehrer und Schüler wollen mehr Personal  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4806935/Asyl\\_Lehrer-und-Schueler-wollen-mehr-Personal-](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4806935/Asyl_Lehrer-und-Schueler-wollen-mehr-Personal-)
- 27.8.2015: Schulen rüsten sich für die Flüchtlinge  
<http://diepresse.com/home/innenpolitik/4807311/Schulen-ruesten-sich-fuer-die-Fluechtlinge->
- 31.8.2015: Flüchtlingskinder: "Lehrer aus Pension holen"  
[http://diepresse.com/home/innenpolitik/4809924/Fluechtlingskinder\\_Lehrer-aus-Pension-holen](http://diepresse.com/home/innenpolitik/4809924/Fluechtlingskinder_Lehrer-aus-Pension-holen)
- 1.9.2015: Stoisits wird Flüchtlingsbeauftragte für Schulen  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/4811456/Stoisits-wird-Fluechtlingsbeauftragte-fuer-Schulen>

- 2.9.2015a: 5000 Flüchtlinge, eigene Klassen, viel Ungewissheit  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/4811322/5000-Fluechtlinge-eigene-Klassen-viel-Ungewissheit>
- 2.9.2015b: Stoisits wird Flüchtlings-Koordinatorin an Schulen  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/4811506/Stoisits-wird-FluechtlingsKoordinatorin-an-Schulen>
- 2.9.2015c: Flüchtlinge: Stoisits gegen Fremdsprachenklassen  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4811954/Fluechtlinge\\_Stoisits-gegen-Fremdsprachenklassen-](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4811954/Fluechtlinge_Stoisits-gegen-Fremdsprachenklassen-)
- 3.9.2015: Flüchtlinge: Mehr Zeit zum Deutschlernen  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4812217/Fluechtlinge\\_Mehr-Zeit-zum-Deutschlernen](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4812217/Fluechtlinge_Mehr-Zeit-zum-Deutschlernen)
- 4.9.2015: Stoisits: „Traumata nicht in der Klasse bewältigen“  
[http://diepresse.com/home/bildung/4813954/Stoisits\\_Traumata-nicht-in-der-Klasse-bewaeltigen](http://diepresse.com/home/bildung/4813954/Stoisits_Traumata-nicht-in-der-Klasse-bewaeltigen)
- 5.9.2015a: Schulbeginn für Flüchtlingskinder  
<http://diepresse.com/home/bildung/4813925/Schulbeginn-fuer-Fluechtlingskinder>
- 5.9.2015b: Stoisits: „Traumata nicht in der Klasse bewältigen“  
[http://diepresse.com/home/bildung/4813954/Stoisits\\_Traumata-nicht-in-der-Klasse-bewaeltigen](http://diepresse.com/home/bildung/4813954/Stoisits_Traumata-nicht-in-der-Klasse-bewaeltigen)
- 7.9.2015a: Flüchtlinge: Grüne wollen kurzfristig Zusatzmittel für Schulen  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4815340/Fluechtlinge\\_Gruene-wollen-kurzfristig-Zusatzmittel-fuer-Schulen-](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4815340/Fluechtlinge_Gruene-wollen-kurzfristig-Zusatzmittel-fuer-Schulen-)
- 7.9.2015b: Flüchtlinge: Heinisch-Hosek verhandelt mit Finanzressort  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4815332/Fluechtlinge\\_HeinischHosek-verhandelt-mit-Finanzressort](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4815332/Fluechtlinge_HeinischHosek-verhandelt-mit-Finanzressort)
- 15.9.2015a: 350 Kinder neu in Wiens Schulen  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/4821377/350-Kinder-neu-in-Wiens-Schulen->

- 15.9.2015b: Deutsch lernen: „Helfe mir mit Händen und Füßen“  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4821090/Deutsch-lernen\\_Helfe-mir-mit-Haenden-und-Fuessen](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4821090/Deutsch-lernen_Helfe-mir-mit-Haenden-und-Fuessen)
- 23.9.2015: Flüchtlinge: Ministerin legt Projektplan vor  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4827073/Fluechtlinge\\_Ministerin-legt-Projektplan-vor](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4827073/Fluechtlinge_Ministerin-legt-Projektplan-vor)
- 24.9.2015: Rund 600 Flüchtlingskinder an steirischen Schulen  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/4828403/Rund-600-Fluechtlingskinder-an-steirischen-Schulen>
- 30.9.2015: OÖ: Flüchtlinge über 15 dürfen nicht in Pflichtschulen  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4832043/OOe\\_Fluechtlinge-ueber-15-duerfen-nicht-in-Pflichtschulen](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4832043/OOe_Fluechtlinge-ueber-15-duerfen-nicht-in-Pflichtschulen)
- 14.10.2015: Gymnasien: „Schule ist viel leichter als in Syrien“  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4842934/Gymnasien\\_Schule-ist-viel-leichter-als-in-Syrien](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4842934/Gymnasien_Schule-ist-viel-leichter-als-in-Syrien)
- 23.10.2015: OÖ: Schwarz-Blau blitzt mit Deutschpflicht ab  
[http://diepresse.com/home/innenpolitik/4850916/OOe\\_SchwarzBlau-blitzt-mit-Deutschpflicht-ab](http://diepresse.com/home/innenpolitik/4850916/OOe_SchwarzBlau-blitzt-mit-Deutschpflicht-ab)
- 23.12.2015: Schule: Mehr Flüchtlingskinder als erwartet  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4892865/Schule\\_Mehr-Fluechtlingskinder-als-erwartet](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4892865/Schule_Mehr-Fluechtlingskinder-als-erwartet)
- 20.1.2016: Integration: „Eltern, nicht der Pausenhof sind das Problem“  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4907935/Integration\\_Eltern-nicht-der-Pausenhof-sind-das-Problem](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4907935/Integration_Eltern-nicht-der-Pausenhof-sind-das-Problem)
- 26.1.2016: Asyl: Mehrkosten für Schule  
[http://diepresse.com/home/bildung/4911901/Asyl\\_Mehrkosten-fuer-Schule](http://diepresse.com/home/bildung/4911901/Asyl_Mehrkosten-fuer-Schule)
- 28.1.2016: Integration: Lehrer sehen Wiener Pflichtschulen „an Grenze“  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4913977/Integration\\_Lehrer-sehen-Wiener-Pflichtschulen-an-Grenze](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4913977/Integration_Lehrer-sehen-Wiener-Pflichtschulen-an-Grenze)

- 13.2.2016: Flüchtlinge: Blümel für „Wertformel an Schulen“  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4925310/Fluechtlinge\\_Bluemel-fuer-Wertformel-an-Schulen-](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4925310/Fluechtlinge_Bluemel-fuer-Wertformel-an-Schulen-)
- 15.2.2016: Bereits zehn eigene Flüchtlingsklassen in Wien  
<http://diepresse.com/home/bildung/4926011/Bereits-zehn-eigene-Fluechtlingsklassen-in-Wien>
- 16.2.2016: Zehn Flüchtlingsklassen als „Übergangslösung“  
<http://diepresse.com/home/innenpolitik/4926558/Zehn-Fluechtlingsklassen-als-Uebergangsloesung>
- 20.2.2016: Flüchtlingsklassen: „Schauen schon, dass wir die Kinder mischen“  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4929722/Fluechtlingsklassen\\_Schauen-schon-dass-wir-die-Kinder-mischen](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4929722/Fluechtlingsklassen_Schauen-schon-dass-wir-die-Kinder-mischen)
- 29.2.2016: Flüchtlingskinder: Problem bei der Aufteilung  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4935470/Fluechtlingskinder\\_Problem-bei-Aufteilung](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4935470/Fluechtlingskinder_Problem-bei-Aufteilung)
- 4.3.2016: Integration: Kurz-Kurs gegen falsche Toleranz  
[http://diepresse.com/home/innenpolitik/4938821/Integration\\_KurzKurs-gegen-falsche-Toleranz](http://diepresse.com/home/innenpolitik/4938821/Integration_KurzKurs-gegen-falsche-Toleranz)
- 16.3.2016: Jene, die sich ohnedies schwertun, kriegen noch mehr aufgeladen  
<http://diepresse.com/home/meinung/quergeschrieben/sibyllehamann/4947014/Jene-die-sich-ohnedies-schwertun-kriegen-noch-mehr-aufgeladen>
- 22.3.2016: Asyl: Schulen warten auf Geld  
[http://diepresse.com/home/innenpolitik/4951079/Asyl\\_Schulen-warten-auf-Geld](http://diepresse.com/home/innenpolitik/4951079/Asyl_Schulen-warten-auf-Geld)
- 24.3.2016: Flüchtlinge: 200 Lehrer mehr für Sprachförderung  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4952643/Fluechtlinge\\_200-Lehrer-mehr-fuer-Sprachfoerderung](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4952643/Fluechtlinge_200-Lehrer-mehr-fuer-Sprachfoerderung)
- 6.4.2016: Bildungsreform: Deutschtest für Flüchtlingskinder  
[http://diepresse.com/home/bildung/schule/4960886/Bildungsreform\\_Deutschtest-fuer-Fluechtlingskinder](http://diepresse.com/home/bildung/schule/4960886/Bildungsreform_Deutschtest-fuer-Fluechtlingskinder)

- 13.4.2016: Margareten hat die meisten Flüchtlingskinder  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/4965970/Margareten-hat-die-meisten-Fluechtlingskinder>
- 3.6.2016: Es gibt immer mehr reine Flüchtlingsklassen  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/5002332/Es-gibt-immer-mehr-reine-Fluechtlingsklassen>
- 1.7.2016: Flüchtlinge und faule Kompromisse: Die Bildungsbilanz zum Schulende  
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/5040761/Bildungsbilanz-zum-Schulende>

### *Der Standard*

- 10.8.2015: Heinisch-Hosek braucht mehr Geld für Sprachförderung  
<http://derstandard.at/2000020490165/Heinisch-Hosek-braucht-mehr-Geld-fuer-Sprachfoerderung>
- 13.8.2015: Landesschulräte pochen auf mehr Geld für Flüchtlingskinder  
<http://derstandard.at/2000020691273/Kurz-erneuert-Forderung-nach-Deutsch-Klassen>
- 25.8.2015: Schulpflicht: „Kein Flüchtlingskind wird weggeschickt“  
<http://derstandard.at/2000021179918/Schulpflicht-Kein-Fluechtlingskind-wird-weggeschickt>
- 26.8.2015: Flüchtlingskinder: Gewerkschaft will Lehrer aus Herkunftsländern  
<http://derstandard.at/2000021273621/Fluechtlingskinder-Gewerkschaft-will-Sonderpaedagogen-aus-Herkunftslaendern>
- 27.8.2015: Lehrergewerkschafter kritisiert „verlogene“ Asyldebatte  
<http://derstandard.at/2000021308765/Lehrergewerkschafter-kritisiert-verlogene-Asyldebatte>
- 1.9.2015: Neuer Job: Stoisits wird Flüchtlingskoordinatorin für Schulen  
<http://derstandard.at/2000021600976/Fluechtlinge-Stoisits-wird-Ansprechpartnerin-fuer-Schulen>
- 2.9.2015: Stoisits: Schule gibt Flüchtlingen Stabilität  
<http://derstandard.at/2000021625072/Stoisits-Schule-gibt-Fluechtlingen-Stabilitaet>

- 7.9.2015: Flüchtlingskinder: Bedarf an Schulen im Oktober absehbar  
<http://derstandard.at/2000021831213/Fluechtlinge-Heinisch-Hosek-Bedarf-an-Schulen-im-Oktober-absehbar>
- 11.9.2015: Willkommensaktion für Flüchtlinge an Schulen  
<http://derstandard.at/2000022079423/Bildungsministerium-startet-Willkommensaktion-fuer-Fluechtlinge>
- 15.9.2015: Stadtschulrat: „Kein Problem“ mit Anzahl der Flüchtlingskinder  
<http://derstandard.at/2000022217156/Stadtschulrat-Kein-Problem-mit-Anzahl-der-Fluechtlingskinder-in-Schulen>
- 17.9.2015: Millionen für Integration: Schelling über Heinisch-Hosek verärgert  
<http://derstandard.at/2000022383774/Sondertopf-Nicht-jeder-feilscht-gerne-am-Integrationsbasar>
- 20.9.2015: Flüchtlingskinder an Schulen: Lernen unter Belastung  
<http://derstandard.at/2000022405222/Schule-Wenn-Erlebtes-am-Lernen-hindert>
- 22.9.2015: Heinisch-Hosek übermittelt demnächst Integrationsprojekte  
<http://derstandard.at/2000022583381/Heinisch-Hosek-uebermittelt-demnaechst-Integrationsprojekte>
- 25.9.2015: Flüchtlingsschule in Traiskirchen: Ein wenig Ruhe nach dem Sturm  
<http://derstandard.at/2000022606543/Schule-in-Traiskirchen-Ein-wenig-Ruhe-nach-der-Flucht>
- 6.10.2015: Nicht jeder feilscht gerne am Integrationsbasar  
<http://derstandard.at/2000022383318/Nicht-jeder-feilscht-gerne-am-Integrationsbasar>
- 29.10.2015: Flüchtlingskinder in der Schule: „Struktur ist wichtig“  
<http://derstandard.at/2000024735539/Fluechtlingskinder-in-der-Schule-Struktur-ist-wichtig>
- 30.10.2015: Flüchtlinge dürfen an Polys nicht mehr unterrichtet werden  
<http://derstandard.at/2000024824480/Fluechtlinge-duerfen-an-Polys-nicht-mehr-unterrichtet-werden>
- 16.12.2015: Deutschlehrer protestieren gegen Asylnovelle  
<http://derstandard.at/2000027616347/Deutschlehrer-protestieren-gegen-Asyl-Novelle>

- 17.12.2015: Studie empfiehlt Unterricht für Flüchtlinge in regulären Klassen  
<http://derstandard.at/2000027688485/Fluechtlinge-Studie-empfiehl-schnelle-Integration-in-regulaere-Klassen>
- 25.1.2016: Flüchtlinge: Heinisch-Hosek erwartet 64 Millionen Mehrkosten  
<http://derstandard.at/2000029703507/Fluechtlinge-Heinisch-Hosek-erwartet-64-Millionen-Mehrkosten>
- 26.1.2016a: Gesamtstrategie für Flüchtlingskinder gefordert  
<http://derstandard.at/2000029778987/Gesamtstrategie-fuer-Fluechtlingskinder-gefordert>
- 26.1.2016b: „Hier gibt es keine Bomben, hier lernen wir“  
<http://derstandard.at/2000029779009/Deutschkurs-Hier-gibt-es-keine-Bomben-hier-lernen-wir>
- 28.1.2016: Brief an Ministerin: Wiens Pflichtschulen „stoßen an ihre Grenzen“  
<http://derstandard.at/2000029947730/Lehrer-sehen-Wiener-Pflichtschulen-an-Grenze>
- 31.1.2016: Deutschpflicht an oberösterreichischen Schulen wird zu „Bemühen“  
<http://derstandard.at/2000030103513/Deutschpflicht-an-oberoesterreichischen-Schulen-wird-zu-Bemuehen>
- 13.2.2016: Blümel für „Werteformel“ an Schulen  
<http://derstandard.at/2000031033653/Bluemel-fuer-Werteformel-an-Schulen>
- 15.2.2016a: Wiener Stadtschulrat: Flüchtlingsklassen keine Dauerlösung  
<http://derstandard.at/2000031125541/Stadtschulrat-Fluechtlingsklassen-keine-Dauerloesung>
- 15.2.2016b: Pflichtschulgewerkschaft fordert eigene Klassen für Flüchtlingskinder  
<http://derstandard.at/2000031104683/Pflichtschulgewerkschaft-fordert-eigene-Klassen-fuer-Fluechtlingskinder>
- 18.2.2016: Wien unterrichtet Flüchtlingskinder auch in Unterkunft  
<http://derstandard.at/2000031336162/Wien-unterrichtet-Fluechtlingskinder-auch-in-Unterkunft>
- 29.2.2016: Heinisch-Hosek holt sich Rüffel vom Finanzminister  
<http://derstandard.at/2000031990849/Heinisch-Hosek-holt-sich-Rueffel-vom-Finanzminister>

- 1.3.2016: Bildungsministerin antwortet Finanzminister: Geld reicht nicht  
<http://derstandard.at/2000032053781/Bildungsministerin-antwortet-Finanzminister-Geld-reicht-nicht>
- 3.3.2016: Deutschpflicht in Pausen: Resolution von Schwarz-Blau in Oberösterreich an Bund <http://derstandard.at/2000032202777/Deutschpflicht-in-Pausen-Resolution-von-Schwarz-Blau-in-OOe-an>
- 22.3.2016a: Asyl: Geld für Wiener Schulen ausständig  
<http://derstandard.at/2000033445224/AsylGeld-fuer-Wiener-Schulen-ausstaendig>
- 22.3.2016b: Schülervertreter drängen auf bessere Integration  
<http://derstandard.at/2000033301753/Schuelervertreter-draengen-auf-bessere-Integration>
- 24.3.2016: Bildungsressort fördert Sprachkurse und Konfliktlösung  
<http://derstandard.at/2000033606247/Bildungsressort-foerdert-Sprachkurse-und-Konfliktloesung>
- 30.3.2016: Jugendliche Flüchtlinge in berufsbildenden Schulen  
<http://derstandard.at/2000033825628/Wie-jugendliche-Fluechtlinge-in-berufsbildenden-Schulen-lernen>
- 7.4.2016: Vom Analphabeten bis zur Judosportlerin  
<http://derstandard.at/2000034134134/Vom-Analphabeten-bis-zur-Judosportlerin>
- 8.4.2016: Flüchtlinge in Tirol: Nur jeder zweite unbegleitete Minderjährige in Schule  
<http://derstandard.at/2000034359729/Nur-jeder-zweite-unbegleitete-minderjaehrige-Fluechtling-geht-zur-Schule>
- 14.4.2016: „Keine Präventionsarbeit möglich“: Wien Schulen bekommen mehr Personal <http://derstandard.at/2000034868906/Derzeit-keine-Praeventionsarbeit-moeglichMehr-Personal-fuer-Schulen>
- 29.4.2016: AHS und BMHS bekommen bis 2018 fast 700 neue Planstellen  
<http://derstandard.at/2000035995445/AHS-und-BMHS-bekommen-fast-700-neue-Planstellen-bis-2018>
- 9.5.2016: Pflichtschullehrer: Integration von Flüchtlingen machbar  
<http://derstandard.at/2000036571312/Pflichtschullehrer-Integration-von-Fluechtlingen-machbar>

- 20.5.2016: Stoisits: „Integration der Flüchtlingskinder hat sehr gut funktioniert“  
<https://derstandard.at/jetzt/livebericht/2000036898182/chat-stoisits-integration-der-fluechtlingskinder-hat-sehr-gut-funktioniert>
- 25.5.2016: Bildungsbericht: Wer hat, dem wird gegeben  
<http://derstandard.at/2000037624990/Bildungsbericht-Wer-hat-dem-wird-gegeben>
- 21.6.2016: Was Flüchtlingskinder für die Bildungslandschaft bedeuten  
<http://derstandard.at/2000039166391/Was-Fluechtlingskinder-fuer-die-Bildungslandschaft-bedeuten>
- 26.6.2016: Etwas Selbstbewusstsein für Flüchtlingskinder  
<http://derstandard.at/2000039745195/Ein-bisschen-Selbstbewusstsein-fuer-Fluechtlingskinder>
- 30.6.2016: Wiener Stadtschulratspräsident: „Brauchen 110 Sprachlehrer zusätzlich“  
<http://derstandard.at/2000040136445/Stadtschulratspraesident-Brauchen-110-Sprachlehrer-zusaetzlich>

## Abstract

Vor dem Hintergrund des starken Anstiegs der in Österreich gestellten Asylanträge im Jahr 2015 und dessen öffentlicher Resonanz untersucht die vorliegende Arbeit die diskursive Repräsentation der Aufnahme schulpflichtiger Flüchtlinge ins österreichische Schulsystem.

Dazu werden unter Rückgriff auf die diskurs-historische Methode von Ruth Wodak österreichische Qualitätsmedien (*Die Presse* und *Der Standard*) aus rassismuskritischer und postkolonialer Perspektive analysiert, um gängige Muster der diskursiven Strukturierung dieses Phänomens herauszuarbeiten. Das forschungsleitende Interesse gilt dabei den spezifischen Formen der Problemdefinition sowie der Frage, wie davon ausgehend die Subjekte vorgestellt und konstituiert werden.

Von Anfang an dominiert eine Darstellung der Situation als unvorhersehbarer (Natur-) Katastrophe, deren Konsequenzen hauptsächlich in Begriffen der finanziellen Belastung und der persönlichen Überforderung innenpolitischer ProtagonistInnen verhandelt werden.

Durch die Externalisierung der mangelnden Problemlösungskapazität der österreichischen Exekutive auf ein von außen hereinbrechendes 'Chaos' werden koloniale Zuschreibungsmuster aktualisiert, wodurch die Vorstellung einer handlungssouveränen westlichen Ordnung reproduziert werden kann. Die Geflüchteten treten dabei nahezu ausschließlich als Objekte österreichischer Fürsorge in Erscheinung.