



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Konstruktion und Imagination der *Anderen*.
Analyse von Otheringprozessen im Deutschlehrwerk
„Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich“

verfasst von / submitted by

Nora Metwally, BA

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

UA 190 333 299

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

UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

DANKSAGUNG

Mama, ich danke dir für deine Geduld, dein gutes Zureden und Zuhören. Dein grenzenloser Optimismus hat mich die ganze Zeit über bestärkt. Du bist die Beste auf der Welt – und ewig werd‘ ich lieben dich.

Papa, danke für dein Durchhaltevermögen, deine fröhlichen Nachrichten, Bilder und lustigen Wortmeldungen zwischendurch.

Naomi, Habibti, meine liebste Schwester. Ohne dich wäre ich wohl eingegangen wie dein Zimmerfarn. Es ist kaum zu beschreiben, wie dankbar ich bin, dich an meiner Seite zu wissen. Danke für die vielen gemeinsamen Stunden, die vielen witzigen Momente und Freudentränen.

Jonas, mein liebster Bruder. Deine Worte haben mich stets beruhigt, positiv gestimmt und durchhalten lassen. All deine Wünsche werden sich bald erfüllen, mein Herz. Ersguterjunge.

Julia, ohne dich hätte ich bereits aufgeben müssen. Ich danke dir von ganzem Herzen für deine Unterstützung, deine Freundschaft und deine Zuversicht.

Lena, vielen lieben Dank für die zahlreichen Gespräche, für die Spaziergänge und den unbeirrten Glauben, dass ich meine Ziele erreichen kann.

Ein großes Dankeschön möchte ich hiermit auch an **Frau Prof. Dirim** aussprechen: Danke, dass Sie der Betreuung meiner Diplomarbeit zugestimmt haben und danke für Ihre Hilfestellungen – trotz des enormen Zeitdrucks!

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Nora Metwally, erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im April 2021

*Forgotten throes of another's life,
the heart of love is their only light.
Faithless greeds, consolidating,
holding down sweet charity.
With Western Eyes and serpent's breath
we lay our own conscience to rest.*

Portishead: Song „Western Eyes“

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	12
2	Methodik	14
2.1	Diskursanalyse: Terminologie	14
2.2	Die Kritische Diskursanalyse	20
2.3	Analyseverfahren	22
3	Otherringprozesse: Konstruktion und Imagination der <i>Anderen</i> im migrationsgesellschaftlichen Kontext	23
3.1	Theoretische Vorbemerkungen	24
3.1.1	Poststrukturalismus und Postkolonialismus	24
3.1.2	Problemfelder der Rassismuskritik	28
3.2	Der Westen und sein <i>Anderes</i>	29
3.2.1	Orientalismus nach Edward Said	30
3.2.2	Subalternität, Hegemonie und Repräsentation	39
3.2.3	Imagination und Kulturalisierung	40
3.3	Zugehörigkeitsdiskurse in der Migrationsgesellschaft	45
3.3.1	Dominanz- und Normalisierungspraxen	46
3.3.2	Die <i>Migrationsanderen</i>	50
3.3.3	Exkurs: Otherring im Kontext von Bildung	51
4	Analyse des DaZ-Lehrwerks <i>Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich</i>	54
4.1	Vorbemerkungen	54
4.2	Strukturanalyse: Beschreibung des Lehrwerks	55
4.3	Sequenzanalyse: Kapitelauswahl	57
4.4	Feinanalyse	58
4.4.1	Institutioneller Rahmen	58
4.4.2	Familie und Partnerschaft	62
4.4.3	Beruf und Arbeitswelt	71
4.4.4	Regeln und Werte	78

4.5	Gesamtanalyse	86
5	Conclusio und Ausblick	91
6	Literaturverzeichnis	92
7	Anhang.....	97
7.1	Abbildungsverzeichnis	97
7.2	Abstract.....	98

1 Einleitung

„Verheiratete Männer sind [...] nicht das ‚Familienoberhaupt‘. Das bedeutet, dass der Mann nicht alleine entscheiden darf, was die einzelnen Familienmitglieder tun oder nicht tun dürfen. Die Entscheidungen von erwachsenen Familienmitgliedern (der eigenen Frau, der Mutter etc.) sind zu respektieren.“¹ Diese Erklärung findet sich in der Lernunterlage des für MigrantInnen zu absolvierenden Werte- und Orientierungskurses *Mein Österreich – Chancen und Regeln* (2016) des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF). Die stereotype Darstellung der *Anderen* – hier insbesondere der orientalischen Patriarchen – weist auf eine grundsätzliche Trennlinie zwischen *Wir* und *Andere* hin. Welche Funktion hat dieser Prozess des *Otherring*, diese Differenzierung zwischen „Eigen-“ und vermeintlicher „Fremdkultur“ und in welchen Kontexten kommt sie zum Tragen? Welche Mechanismen liegen der Konstruktion und Imagination der *Anderen* zugrunde und wie werden Zugehörigkeitsverhältnisse im migrationspolitischen Kontext definiert?

Diese Fragestellungen sollen in der vorliegenden Diplomarbeit bearbeitet werden. Ziel ist es, nicht nur wesentliche theoretische Konzepte zur Thematik des *Otherring* darzulegen, sondern dieses als in Deutschlehrwerken ebenfalls auftretende Phänomen zu erfassen. Die Überprüfung der These erfolgt über eine Kritische Diskursanalyse zu relevanten Kapiteln der Lehrwerksreihe *Pluspunkt Deutsch - Leben in Österreich*, wobei die Kursbücher der Serie im Fokus stehen. Dabei sollen spezifische Mechanismen der Konstruktion der *Anderen* untersucht und somit Zugehörigkeitsverhältnisse im migrationspolitischen Kontext beleuchtet werden. (Vgl. Mecheril et al. 2010: 12)

Mit der Methode der Diskursanalyse ist es möglich, einen umfassenden Einblick in die „Konstitution und Konstruktion von Welt“ bzw. den damit zusammenhängenden Machtverhältnissen und „Bedeutungszuschreibungen“ zu erhalten. (Keller 2011: 8) Indem sie auf Zusammenhänge zwischen sozialen Praktiken und (Re-)Produktion von Sinnsystemen fokussiert, lässt sich diese Analysemethode über die Textebene hinausgehend auf gegenständliche Manifestationen von Diskursen erweitern. (Vgl. ebd. 34)

Diskurse sind frei nach Michel Foucault zunächst als Praxis aufzufassen, die Gegenstände, über welche sie spricht, selbst mitkonstituiert und spezifischen Regelsystemen folgt.

¹ Österreichischer Integrationsfond (Hg.): *Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln*. Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs. Wien 2016, S. 54.

Foucaults kritische Perspektive auf diese soziale Praktiken und deren Bezug zu Machtverhältnissen – sein Interessensgebiet umfasste etwa Wissen/Wahrheit, Psychiatrie und Sexualität – hat den zahlreichen Referenzen nach zu urteilen auch disziplinenübergreifend rege Diskussionen veranlasst. (Vgl. Keller 2011: 44) Diskurse existieren laut Foucault in bestimmten Formationen, das heißt einer bestimmten Anzahl tatsächlich getätigter Aussagen und legen fest, was zu sagen möglich sei: „Welches [...] sind nun die Bedingungen, die endgültig darüber entscheiden, was – gemessen am unbegrenzten Angebot der Sprache – zu einer Zeit und an bestimmter Stelle tatsächlich gesagt wird?“ (Konersmanns Nachwort in *Die Ordnung des Diskurses*, 2014: 77)

Mit dieser Frage beschäftigte sich zwanzig Jahre später auch der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger. Am Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) entwickelte er gemeinsam mit MitarbeiterInnen die *Kritische Diskursanalyse*, an der sich die vorliegende Arbeit orientiert. Jäger misst vor allem auch den Diskursebenen der Medien, der Literatur, der Politik, der Erziehung und des Alltags besondere Relevanz zu. (Vgl. Jäger 1997: 133) Somit ist für diese Lehrwerkanalyse etwa die Einbeziehung von Gesetzestexten, Broschüren, Interviews und massenmedialen Narrativen bzw. öffentlichen Diskussionsprozessen bezüglich der Migrationspolitik in Österreich bedeutend.

Bei dem zu untersuchenden Material handelt es sich um eine Kursbuchreihe aus der Erwachsenenbildung und so sind die an Erwachsene gerichteten Erwartungen und Lernziele zu ergründen, die unter anderem den Richtlinien der gängigen ÖIF-Prüfungsformaten unterliegen. Da *Pluspunkt Deutsch* laut Selbstbeschreibung bestmöglich auf eine Prüfung „im Rahmen von ‚Deutsch vor Zuzug‘, der Integrationsvereinbarung oder eines Staatsbürgerschaftseintrages“² vorbereiten möchte, gilt es, die spezifische Auffassung von *Integration* und somit von Zugehörigkeitsordnungen innerhalb der österreichischen Gesellschaft zu beleuchten.

Das folgende Projekt gestaltet sich nicht als ein groß angelegtes sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm, wie es etwa Foucaults *Archäologie* vorgesehen hätte. Da es unmöglich ist, den Gesamtdiskurs hinsichtlich Othering/Rassismus oder auch Migration/Integration hier darzulegen, konzentriert sich die Analyse auf einen stark beschränkten Korpus an Texten.

² Schote, Joachim: *Pluspunkt Deutsch – Österreich B1*. Berlin: Cornelsen Verlag 2012, S. 2.

2 Methodik

2.1 Diskursanalyse: Terminologie

Beziehungen der Menschen zur Welt werden durch „kollektiv erzeugte symbolische Sinnsysteme und Wissensordnungen“ (Keller 2011: 7) hergestellt – darüber herrscht in den verschiedenen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen Grundkonsens. Angesichts der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Wissenssystemen prosperierte auch der Terminus des *discourse*. Die breite Rezeption der Werke Michel Foucaults verlieh dem Diskursbegriff eine gewisse Alltagstauglichkeit, insofern er im Sinne von „Gespräch zwischen verschiedenen Personen“, „spezifische Diskussionsprozesse“ oder „Argumentationskette zu einer bestimmten Position“ gebraucht wird. (Vgl. ebd. 13)

In Foucaults Worten handelt es sich um eine „Ordnung der Dinge“ bzw. um die Regelung der Möglichkeitsbedingungen: „Das in den Diskursen jeweils Gesagte ist zugleich tendenziell dasjenige, was gesagt und getan werden kann, ohne wegen der Verletzung dieses Gebots sanktioniert werden zu müssen.“ (Jäger 1997: 133)

Diskurse als sprachlicher Ausdruck und somit als Gegenstand einer spezifischen sozialen Praxis würden bestimmten Regeln und Gesetzmäßigkeiten gehorchen. Diese soziale Praxis bildet wiederum ein Spezialwissen heraus, das sich institutionell über ritualisierte Rede- und Handlungsweisen ausdrückt und das zugleich Machtformen in einer Kultur zu einer bestimmten Epoche anzeigt. (Vgl. Keller 2011: 11) Anzumerken ist hier, dass sich Foucaults Interesse nicht auf sprachlich-grammatische Regelsysteme des Sprachgebrauchs bezieht, sondern auf die Ebene der Bedeutung bzw. die Muster der Bedeutungserzeugung und auf die stabil verankerten Praktiken der Diskursproduktion. (Vgl. ebd. 46)

Er fokussiert auf institutionelle Rahmenbedingungen und auf den jeweiligen Standpunkt eines handelnden Subjekts. So würde etwa der Autor eines Textes oder Werkes von der jeweiligen *Funktion des Autors* in einer bestimmten Epoche in Anspruch genommen. Was geschrieben und was nicht geschrieben würde, sei von einer *Autor-Funktion* vorgeschrieben, die der Autor von seiner jeweiligen Zeit übernimmt oder modifiziert. (Vgl. Foucault 2014: 21)

Der Schwerpunkt liegt also auf der Untersuchung der materialen Existenz von Diskursen in Gestalt „tatsächlicher“ Sprechakte, den sogenannten Formationen. Die zu bestimmten Zeitpunkten auftretenden Aussagen sind stets nach Mustern bzw. Regelsystemen gebildet worden, die DiskursanalytikerInnen zu rekonstruieren versuchen. Anschließend lässt sich die Zugehörigkeit von Aussagen zu den jeweiligen Diskursen nachvollziehen. (Vgl. Keller 2011: 46)

Dispositiv

Um in späteren Kapiteln einzelne Elemente der Analyse identifizieren zu können, sind weitere Foucault'sche Begrifflichkeiten zu klären. Unter *Dispositiv* fasst Foucault ein „heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze [...]“. (Foucault 1978: 119 f.) Mit anderen Worten gesprochen handelt es sich um eine Art von Formation, also sprachliche Ausdrücke/Aussagen und damit verbundene Alltagspraxen samt deren Kontext. Eingeschlossen sind hierbei die materielle und ideelle Infrastruktur, beispielsweise Maßnahmen, Regelwerke, Artefakte, durch die ein Diskurs (re-)produziert wird und dementsprechend Effekte auslöst. (Vgl. Keller 2011: 68)

„Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann.“ (Foucault 1978: 120) In diesem vollziehen sich Positionswechsel und oftmals starke Funktionsänderungen zwischen den Elementen und eingebundene Machtverhältnisse werden deutlich: „Das Dispositiv ist [...] in ein Spiel der Macht eingeschrieben. Eben das ist das Dispositiv: Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden.“ (ebd. 123)

Diskurs und Wissen

In diesem Netz des Dispositivs können Diskurse als Versuche aufgefasst werden, „Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren.“ (Keller 2011: 8) Versteht man darunter also eine kommunikative Praxis, in der sich Wissen und somit Wirklichkeit formiert, herstellt bzw. auch reproduziert, wird deutlich, dass dieses Wissen notwendig in der „realen“ Politik und in konkreten Maßnahmen ihre Anwendung findet.

Als Träger von Wissen ist der Diskurs eine die Wirklichkeit durchdringende Größe und sowohl Produkt als auch Instrument der Macht:

„Der Diskurs mag dem Anschein nach fast ein Nichts sein – die Verbote die ihn treffen, offenbaren nur allzubald seine Verbindung mit dem Begehren und der Macht. Und das ist nicht erstaunlich. Denn der Diskurs [...] ist nicht einfach das, was das Begehren offenbart (oder verbirgt): er ist auch Gegenstand des Begehrens; und der Diskurs – dies lehrt uns immer wieder die Geschichte – ist auch nicht bloß das, was die Kämpfe oder die Systeme der Beherrschung in Sprache übersetzt: er ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht.“ (Foucault 2014: 11)

Wissen und Wahrheit sind in historischen Machtverhältnissen und in Diskursen gediehen, die nun selbst wieder Macht konkretisieren. Das jeweils aktuelle fluktuierende Wissen, das der Diskurs transportiert, wird zweifellos von jenen bestimmt, die zu jenem Zeitpunkt Macht besitzen. (Vgl. Jäger 1997: 138 f.) So kann über Diskurse Herrschaft ausgeübt werden, wobei Foucault Macht nicht als eine unterdrückende, von oben wirkende beschreibt, sondern als eine sich selbst erzeugende, allgegenwärtige und Realität konstituierende Macht. (Vgl. Foucault 1987: 47 f.) Jedes Subjekt verfüge selbst über Machtpotentiale und würde Macht ausüben. Foucault sieht darin

„die Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt [...] und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionellen Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern.“ (Foucault 1989a: 113 ff.)

Wie sich Wissen verteilt und wo es wie angewendet wird, steht im Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Wie sind unsere Beobachtungen über die Welt zustande gekommen bzw. wie können die jeweiligen Voraussetzungen einer Epoche aufgedeckt werden? Wie sind diese zu interpretieren? Diese Fragestellungen zu Macht und ihrer Verbindung zu Wissen und Sprache sollen im Folgenden bearbeitet werden.

Diskurs und Macht

Der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger deutet Diskurs als den „Fluss von Wissen durch die Zeit“. (Jäger 1997: 132) Dabei definiert er Wissen weder als Wahrheit, noch als ein zeitweilig geltendes Wissen, sondern als die Vielfalt von „Für-wahr-Gehaltenem“ oder

„Für-richtig-Gehaltenem.“ (Vgl. ebd. 132 f.) Diesen Wissensfluss erhalten miteinander sprechende und kooperierende Menschen aufrecht, auch wenn dieser global betrachtet sehr unterschiedlich und/oder asynchron verläuft. Gemeinsam ist allen Diskursen eine mehr oder weniger starke Struktur, die festen Regeln folgt und konventionalisiert scheint. Dies trifft auf die Formen von Äußerungen sowie deren Inhalte zu, die in der jeweiligen Gesellschaft vorzufinden sind.

Somit kommt der Sprache als „Medium der Ordnung und Macht“ eine besondere Relevanz zu:

„Sie benennt, definiert, beschreibt und markiert [...] sowohl Platz als auch Bedeutung und Zugehörigkeit der Dinge und Menschen in der Welt. [...] Diskurse bezeichnen mehr als die sprachliche Strukturierung von Gesellschaft, sie sind als historische Macht-Wissens-Struktur dem Individuum vorgängig und ermöglichen gesellschaftliche Vergemeinschaftungs- und Integrationsprozesse als auch Differenzierungs- und Stratifikationsprozesse.“ (Reuter 2002: 199 f.)

Hier wird abermals deutlich, dass eine sprachliche Äußerung einer Person nicht als individuell bezeichnet werden kann, aber der Ort, an dem die Person sie tätigt, bestimmt werden muss (siehe *Autor-Funktion*).

Die Diskursanalyse beschäftigt sich mit dem tatsächlichen Gebrauch von geschriebener/gesprochener Sprache sowie anderen Symbolformen in gesellschaftlichen Praktiken und sieht den Bedeutungsgehalt dieses Zeichengebrauchs als sozial konstituiert. Foucault hatte die Bedingungsverhältnisse der Macht- und Wissensgeschichte eben auch an das Medium der Schrift gekoppelt, welche letztlich das gesellschaftliche Leben allmählich vertexten würde. (Vgl. ebd. 281)

Weiters betont Jäger, dass dem Gebrauch symbolischer Ordnungen rekonstruierbare Regeln des Deutens und Handelns zugrunde liegen und der Gesamtdiskurs durch bestimmte institutionell-organisatorische Kontexte gebildet wird. (Vgl. Keller 2001: 9) Sprachliche Äußerungen seien somit stets durch diesen geregelten Rahmen und deren Intentionen vorbestimmt. Sprache könne allerdings nicht als bloße Reaktion gesellschaftlicher Praxis aufgefasst werden.

Siegfried Jäger setzt die Diskursanalyse ein, weil sie „sprachliche Texte aller Art in ihrem Bezug zu ihrem sozialgeschichtlichen Hintergrund, aus dem sie gespeist werden und auf den sie sich beziehen bzw. auf den sie wiederum einwirken“ thematisiert. (Jäger 1992 zit. n. Keller 2011: 35) Mit seinem Konzept der *Kritischen Diskursanalyse* wird Sprache nicht

nur als Form sozialer Praxis bestimmt, er will vor allem die gegenseitige Beeinflussung von Sprache und sozialer Struktur vor Augen führen. Der jeweilige Diskurs zu verschiedenen Themen (beispielsweise der „Diskursstrang *Migration*“) sei nicht auf das Wirken böser Mächte zurückzuführen. Jäger betrachtet den Verlauf als Folge gesamtgesellschaftlichen Handelns im Rahmen der gegenwärtigen Verteilung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. (Vgl. Jäger 1997: 147)

Wie bereits erwähnt prägen und formieren Diskurse die Realität immer nur als Vermittler zwischen tätigen Subjekten in ihren jeweiligen Kontexten. Während Subjekte aber Diskurse kontinuierlich (re-)produzieren, werde zugleich „hinter deren Rücken“ prozessiert; jedes Subjekt nimmt lediglich seine Diskursposition im „Gewimmel der Diskurse“ (ebd. 139) ein. Margarete Jäger versteht unter dem Begriff der Diskursposition „den Ort, von dem aus eine Beteiligung am Diskurs und seine Bewertung für den Einzelnen und die Einzelne bzw. für Gruppen und Institutionen erfolgt. Sie produziert und reproduziert die besonderen diskursiven Verstrickungen, die sich aus den bisher durchlebten und aktuellen Lebenslagen der Diskursbeteiligten speisen.“ (Jäger M. 1996: 47) Die Diskursposition ist gewissermaßen das Ergebnis dieser Verstricktheit.

Diskurs und Subjektkonstitution

Den vorangegangenen Ausführungen nach sieht Foucault die Macht in den gesellschaftlichen Diskursen und Strukturen realisiert. Um diese Strukturen durchzusetzen, bedarf es der Subjekte, welche spezifischen Interessen folgen. Basis der sozialen Wirklichkeit sind die Fähigkeiten und Ressourcen aller interagierenden Subjekte, welche sich gegenseitig erneuern und bedingen: Die Handlungen sind wiederum von Strukturen und symbolischen Ordnungen geprägt und vollziehen diese nahezu „vorgegebenen Formen der Macht“. (Rommelspacher 1995: 24 f.)

Gerade in seinen späteren Überlegungen zur Genealogie der Macht, also der Entstehungsgeschichte von Machtmechanismen und sozialer Prozesse von Bedeutungs- und Handlungsmustern, betrachtet Foucault die Macht-Wissens-Verhältnisse im Lichte der Subjektivität. (Reuter 2002: 58) Wissenschaftliche Diskurse etwa, die eine aufklärerische Denkpraxis voraussetzen, würden das Subjekt der Moderne als rationales Wesen produzieren. Weil Diskurse als kommunikative Äußerungen zu bestimmten

Themenfeldern eine bestimmte Wirklichkeitskonstruktion gegenüber anderen durchsetzen, wird auch Selbstkonstitution möglich:

„[D]er für die Moderne konstitutive Diskurs der Subjektivität ist unermüdlich damit beschäftigt, eine Produktion von Unterscheidungen zu bewirken – ‚psychisch krank‘ versus ‚gesund‘, ‚kriminell‘ versus ‚legal‘, ‚sexuell abweichend‘ versus ‚normal‘ – , die das Selbst einer Struktur des Daseins unterwerfen, die durch das Vorhandensein des Anderen ermöglicht wird. Die in den institutionalisierten Diskursen von Biologie, Medizin oder Psychologie hervorgetriebene ‚Sorge um sich‘ bedarf eines Anderen, der diesen Diskurs des Gleichen und des Anderen in Gang hält.“ (Reuter 2002: 59)

Hier werden die Eigendynamik und Selbstreferentialität der Macht sichtbar: Fremd- und Selbstentwürfe bedingen sich gegenseitig und jeweilige Relationen bilden sich im Diskurs selbst. (Vgl. ebd. 59 bzw. 285) Durch diese „Diskursivierung des Subjektes“ (ebd. 59) wird dem Menschen eine Selbstthematisierung zu eigen, die aber die Praxis der „Ordnung“ des Eigenen und des Fremden mit sich bringt. Wer sich selbst definiert, definiert auch, wer er/sie nicht ist. Die Konsequenz der Selbstsorge – einschließlich Körperpflege, Gesundheitsregeln etc. – sei laut Foucault eine zunehmende Wechselbeziehung zu anderen, d.h. das Subjektverständnis bleibt stets in intersubjektive Bedeutungskontexte integriert.

Die Funktionsweisen des modernen Normalisierungsdiskurses arrangieren durch ihre Unterscheidungsmechanismen die Strukturierung der Machtverhältnisse. Die Wirklichkeit wird in einer kontinuierlichen Auseinandersetzung der Subjekte um die Durchsetzung ihrer Weltdeutungen konstruiert. (Vgl. ebd. 200)

Foucault deckt aber nicht wie in den klassischen Modernisierungstheorien eine Emanzipation des Subjektes in einem Individualisierungsprozess auf, sondern enttarnt den Herrschaftscharakter des modernen Staates und seiner Institutionen als Unterwerfer des Menschen. Demnach sind Disziplinierung, Regulierung und Normalisierung die wesentlichen Wirkungsformen, in die Individuen durchaus integrierbar sind, sofern sie sich in in deren „raffinierte Strukturen“ einbringen und anpassen lassen. (Vgl. ebd. 203)

In der alltäglichen Politik der Disziplinierung des Individuums, das sich mit einer „Durchschnitts-Identität“ zufrieden gibt, bestätigt sich die Praxis dieser normalisierenden Subjektivierung, so Reuter. Die Norm bleibt zwar inhaltlich flexibel, ihr Funktionieren macht allerdings den Ausschluss des Normwidrigen notwendig. Daher sei die moderne Kultur des Abendlandes, insbesondere seit dem Anstieg normierender Wissenschaften ab dem 18. Jahrhundert, eine Geschichte der Spaltung, in der sich durch Ordnung und

Standardisierung auch die Kluft zum „Außer-Ordentlichen“ aufgetan habe. Das Machtmodell Foucaults klassifiziert verschiedene Verhältnisse von Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen in ein Schema des Unterscheidens, schafft somit ein Innen und Außen und sowohl Integrations- als auch Differenzierungsprozesse. (Vgl. Reuter 2002: 200 ff.)

Normalisierung fußt insbesondere auf Texten, welche Fakten der Wirklichkeit festhalten. Die daraus geformten Wahrheiten wiederum nehmen Einfluss auf das soziale Leben. Das Wissen um „normale“ Wachstumsraten, „normale“ Krankheitsverläufe etc. setzt Verhaltensweisen und Subjekte in Relation, beschreibt, bildet ab und kreiert gleichzeitig eine Normativität des Sich-Anpassens, Sich-Unterwerfens. Abweichendes, Ungewohntes und Fremdes wird unabdingbar mitproduziert. Die soziale Konstruktion des Fremden findet also nicht „an den Rändern der eigenen Kultur“ statt, sondern „inmitten des Bewußtseins des rationalen Subjektes, das in einem permanenten Dialog mit sich selbst und seinem wahnsinnigen Anderen zu stehen scheint.“ (ebd. 205) Normalität ist verinnerlichtes Wissen, das sich in Wirklichkeitskonstruktionen und Handlungspraktiken der AkteurInnen einwebt.

Als Beispiel für einen gewaltsamen Prozess der Subjektkonstitution kann die Kolonialisierung angeführt werden. Hier wurde der *domestizierte Andere* durch pädagogische und performative Praktiken geschaffen. (Vgl. Nghi Ha/Schmitz 2006: 115) Die Reproduktion kolonialer Weltbilder und Hierarchien führt den Dualismus zwischen innen und außen, rational und irrational, Subjekt und Objekt weiter. (Vgl. ebd. 243) Wie sich die Grenzziehung zwischen dem *Wir* und den *Anderen* fortlaufend konstituiert und stabilisiert, wird in der vorliegenden Arbeit noch ausführlich besprochen.

2.2 Die Kritische Diskursanalyse: Diskursstruktur

Wie bereits ausgeführt ist die Aufgabe der DiskursanalytikerInnen die Rekonstruktion des Regelsystems, das den an unterschiedlichen Stellen auftretenden, verstreuten Aussagen in der Gesellschaft zugrunde liegt. Damit sind institutionell-praktische und symbolisch-semantiche Verknappungs-Mechanismen inkludiert. (Vgl. Keller 2011: 46)

Siegfried Jäger, der sich den diskurstheoretischen Überlegungen Foucaults anschließt, sieht die Diskursanalyse zunächst als ein präskriptives Verfahren, welches verdeckte

Positionen freizulegen sucht. Dabei handelt es sich keineswegs um unbewusste, sondern um verleugnete, bewusst verdeckte Inhalte. (Vgl. Jäger 1997: 139) Mit der u.a. von ihm entwickelten *Kritischen Diskursanalyse* (kurz: KDA) stellte Jäger etwa umfangreiche qualitative Studien zum Thema Rassismus an, indem er Alltagsdiskurse in Verbindung zu politischen Diskussionen, Medienberichterstattung und rechtsextremer Gewalttaten analysierte. Ziel dabei war die Rekonstruktion von rassistischen Argumentationen und deren Legitimation. (Vgl. Attia 2009: 47) Somit ist nicht Sprache oder der Sprachgebrauch per se im Fokus, sondern der sprachliche Charakter sozialer und kultureller Prozesse. Diese wiederum stünden selbst in einer dialektischen Beziehung zum Diskurs und reproduzieren und transformieren die Gesellschaft samt gegebener Machtbeziehungen.

Um den Sprachgebrauch auf ideologische Färbung hin zu untersuchen, will die KDA Texte sowie deren Interpretation und Rezeption hinsichtlich ihrer sozialen Effekte analysieren. Wie sich die Forschungsperspektive der Kritischen Diskursanalyse im Detail gestaltet, wird im nächsten Unterkapitel näher ausgeführt.

Es besteht die Grundannahme, dass Diskurse historisch eingebettet sind und somit immer kontextuell betrachtet werden müssten. (Vgl. Keller 2011: 39) Es kann von einer intertextuellen Verflechtung mit anderen Diskursen ausgegangen werden, da die Verbindung zwischen Text und Gesellschaft stets über eine Vermittlungsinstanz läuft und sich die verschiedenen Diskursebenen (z.B. Politik, Medien, Erziehung, Alltag) gegenseitig beeinflussen. (Vgl. Jäger 1997: 140 ff.)

Wie ersichtlich wird, versteht sich die KDA als beschreibende, qualitative, interpretative Methodik, die von einem dialektischen Abwägen unterschiedlicher diskursiv erzeugter Norm- und Wertvorstellungen geprägt ist und auf soziale Beziehungen direkt einwirken will. Untersuchungsgegenstand sind soziale Verhältnisse und ebenjene Bedingungen, welche die Strukturen etablierter Machtbeziehungen fördern. Als Maßstab gilt stets das Menschenrecht, auf dieser Welt in Würde zu leben. (Vgl. ebd. 140)

Nicht unerwähnt bleiben darf der Einfluss Jürgen Links und Ursula Link-Heers auf die KDA. Deren diskurstheoretischer Ansatz war für jenen der DISS als Basis dienlich. Mit seiner Definition des Diskurses als ein „institutionalisiertes Spezialwissen einschließlich der entsprechenden ritualisierten Redeformen, Handlungsweisen und Machteffekte“ bezieht Link sämtliche Funktionweisen gesellschaftlicher Kollektivsymboliken ein. (Vgl. Keller 2011: 32) Die Gesamtheit an Diskurselementen – alle Relationen, Verfahren, welche Spezialdiskurse charakterisieren – nennt er „Interdiskurs“. (Vgl. Link/Link-Heer

1990: 88) Symptomatisch für den Interdiskurs ist jener des Journalismus bzw. der Massenmedien. Der „Spezialdiskurs“ wiederum bezeichnet jede historisch-spezifische diskursive Formation, in welchem das zerstreute Wissen re-integriert wird. Dabei spielen ebenso „kollektivsymbolische“ Redeelemente wie beispielsweise Symbole, Metaphern und Bilder eine wesentliche Rolle. (Vgl. ebd. 96) Diese können zu fundamentalen ideologischen Konzepten der Gesellschaft werden und wiederum an Machteffekte gekoppelt sein. Link schlägt den Begriff der ‚diskursiven Position‘ vor, um den bestimmten, zusammenhängenden Einsatz von Kollektivsymbolen zu beschreiben. Öffentliche Diskussionsprozesse bestimmt Link als Elaborationen interdiskursiver Elemente. Textproduktionen fußen genau auf diesen sozialisatorisch angeeignetem Wissen, den dahinter stehenden Motiven und den jeweilig zugänglichen Ressourcen der Versprachlichung. (Keller 2011: 33)

2.3 Analyseverfahren

All diese Ausführungen zur Diskursanalyse, zu Foucaults formulierten Überlegungen und deren Neubearbeitungen offenbaren die Tauglichkeit dieser Methode für das zu behandelnde Thema „Othering in Deutschlehrwerken“. Gerade im Hinblick auf Symboliken, interdiskursive Elemente in öffentlichen Diskussionsprozessen und institutionalisiertem Sprachgebrauch hat sich Jägers Vorgehensweise als überaus fruchtbar erwiesen: Da es sich bei *Othering* um eine gesamtgesellschaftlichen Praxis handelt, stehen die Analyse der Regulierungen von Aussagepraktiken und deren wirklichkeitskonstituierende Macht im Vordergrund. (Vgl. Keller 2011: 8)

Die Analyse des Lehrwerks *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* will grundlegende gesellschaftspolitische Narrationen und deren Effekte aufdecken und somit praxisrelevante Einblicke offenlegen. Diese könnten aufschlussreiche Konzepte einer adäquaten Gestaltung von Deutschlehrwerken mit sich bringen.

Aufgrund der Eigenschaften eines Lehrwerks sind Aspekte der sogenannten kritischen Lehrwerksforschung für die Analyse relevant. Es muss also im Auge behalten werden, wie Wissen zielgruppenspezifisch *neu (re-)produziert* wird, welche Wissens Elemente direkt adaptiert bzw. ausgefiltert oder ersetzt werden. (Vgl. Mecheril et. al. 2010: 73)

Das *Diskursfragment Lehrwerk* ist dem Diskursstrang *Otherring, Konstruktion und Imagination der Anderen* und im weiteren Sinne auch jenem der *Migration/Integration* zuzordnen. Das Printmedium – hier: Texte *und* Bilder – reflektiert als ein Element des sozio-historischen Diskurses auch parallel laufende öffentliche Diskurse bezüglich der Wahrnehmung, Imagination und Produktion *Migrationsanderer*.

Zur Feinanalyse zählen folgende Ebenen: der institutionellen Rahme, die Analyse der Textoberfläche (im Fall der Lehrwerkanalyse sind *Bilder/Grafiken* impliziert), sprachlich-rhetorische Mittel (Textsorten, Sprachgebrauch etc.) und inhaltlich-ideologische Aussagen. Am Ende soll der Gesamtdiskurs betrachtet werden.

Da bei der methodischen Vorgehensweise der Schwerpunkt auf Interpretationsprozessen liegt, ist das Ziel auch eine Dispositivanalyse, die über die Textebene hinausgeht und die Manifestation von diskursiv gebildeten (Be-)Deutungen erfasst („nicht-sprachliches Wissen“). (Vgl. Keller 2011: 34) Dass dies freilich nur in Ansätzen vonstatten gehen kann, liegt am eingeschränkten Rahmen des Mediums „Diplomarbeit“.

3 Otherringprozesse: Konstruktion und Imagination der Anderen im migrationsgesellschaftlichen Diskurs

Als 1978 die Studie *Orientalismus* des US-amerikanischen Literaturtheoretikers Edward Said erschien, ahnte er wohl noch nicht, wie folgenwirksam sein Projekt werden würde. Heute gilt es als ein Schlüsselwerk des sogenannten Postkolonialismus, welchem der Erfolg zuzuschreiben ist, den Überlegenheitsanspruch „des Westens“ als *das* Ordnungsmodell schlechthin aufgedeckt zu haben. Der jahrhundertelange Drang der Europäer, sich alles „Außereuropäische“ erklären und aneignen zu wollen, sei laut Said notwendigerweise mit Kategorisierungen und Bewertungen fremder Lebensweisen einhergegangen. Der westliche Imperialismus gestaltete sich deshalb so effizient, da er sich auf ideologische Rechtfertigungen stützte und neue Theorien zur „Rasse“ bzw. „rassischer Überlegenheit“ der Europäer für sich nutzen konnte. (Vgl. Young 2016: Vorwort)

Die Konstruktion von *Anderen*, von Gegenbildern und (vermeintlich feindlicher) Kulturen diene einer Abgrenzung gegenüber „rückschrittlicher“ Gesellschaften und verhalf später auch zu einer Legitimation der Kolonialisierung. (Griffel 2018: 40 f.)

3.1 Theoretische Vorbemerkungen

In diesem Kapitel sollen vorerst Begrifflichkeiten im... Zusammenhang mit... geklärt und erläutert werden. Auf diese wird im Laufe der weiteren Analyse immer wieder zurückgegriffen. Dabei ist es unumgänglich, die historisch eingebetteten Diskurse fortwährend zu hinterfragen, den Forschungsstand in Grundzügen abzubilden und mit gegenwärtigen Ausformungen zu verbinden.

3.1.1 Poststrukturalismus und Postkolonialismus

Mit der geistigen Strömung des Postkolonialismus bzw. der Postcolonial Studies etablierten sich in den 1970-Jahren Denkansätze eines kritischen Hinterfragens der Folgen des europäischen Kolonialismus, der Machtrelationen, Wissensproduktion und Ambivalenzen zwischen aufklärerischen Idealen und kolonialer Realität. Wie konnte sich das „eurozentrische Wahrheitsregime“ etablieren? Welche Strategien zum Erhalt der Definitionsmacht wurden wirksam? In diesem Zusammenhang sind laut Nghi Ha und Schmitz folgende Untersuchungsfelder zu nennen: die Konstruktion und Konstitution des Eigenen und des Anderen als historischer Prozess, strukturelle Ungleichheit aufgrund spezifischer Machtverhältnisse, die Untersuchung kultureller Produktionen (bspw. Literatur) unter dem Effekt von Macht und Fremdkonstruktionen und schließlich die Stabilisierung kultureller Repräsentationen und politischer Kontrolle durch Ausbeutung und In-/Exklusionen. (Vgl. Nghi Ha/Schmitz 2006: 226 f.)

Die Ursprünge des Postkolonialismus liegen in den historischen Widerstandsbewegungen gegen koloniale Okkupation und Kontrolle. Diese Leistung ist nicht nur einzelnen „postcolonial subjects“ (Vgl. Young 2016: 63) zuzuschreiben, sondern der Verbindung von Ideen und Praktiken mehrerer Intellektueller und Aktivist_innen, die sich nach jahrzehntelanger kritischer und politischer Arbeit gegenüber dem Westen durchzusetzen begannen. Diese Aktivist_innen konnten am effektivsten gegen den Kolonialismus und Eurozentrismus auftreten und fanden nicht zuletzt engagierte Verbündete im Westen, welche sich ebenfalls der Kritik anschlossen. So entwickelte sich eine kraftvolle akademische Institution, in der die „objects of knowledge“ (Vgl. ebd.) zu Subjekten werden konnten. Als Grundlage für eine emanzipatorischen Politik eigneten sich Theorien zu Freiheitsrechten oder auch des Marxismus, die in koloniale Kontexte eingegliedert und bearbeitet wurden. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sickerte dieses neue Wissen

in den Westen durch und schrieb der westlichen Gesellschaft samt ihrer Institutionen die revolutionären Gedanken der Unabhängigkeitsbewegungen ein. Die Kritik bezieht sich sowohl auf politische als auch theoretische Praktiken. (Vgl. Young 2016: 66) Die postkoloniale Theorie soll das ideologische Erbe des Kolonialismus nicht nur in den dekolonisierten Gebieten so weit wie möglich rückgängig machen, sondern auch im Westen selbst. Wenn der Prozess der politischen Entkolonialisierung eingesetzt hat, muss schließlich die kulturelle folgen: Der Westen müsse dekolonialisiert *und* dekonstruiert werden. (Vgl. ebd.24 f.)

Mit dem Verfahren der *Dekonstruktion* haben Vertreter_innen des Poststrukturalismus die Art und Weise beschrieben, wie mit Texten bzw. Bedeutungsträgern zu operieren sei. Schon Ferdinand de Saussure (1857-1913), Gründer der modernen Sprachwissenschaft und des Strukturalismus, fasst Sprache als ein vernetztes Zeichensystem auf, welches durch Differenz und Gegenüberstellung entschlüsselt werden könne: Die zu Zeichen assoziierten Repräsentationen eines entsprechenden Objektes sind durch Verschiedenheiten charakterisiert. Erst durch die Abgrenzung zu *anderen* Zeichen gelangt man zu einer Identifizierung des zu Bezeichnenden [*signifiant* bzw. Signifikant] und somit zur Bedeutungsebene [*signifié* bzw. Signifikat]. (Vgl. Saussure 2016: 13)

Saussures Bemühungen, die Sprache als eigenständiges System zu fassen, zeigen sich in der Form seiner Ausführungen: Sprachliche Einheiten bestehen laut Saussure also aus einer Ausdrucks- (Signifikant) und einer Inhaltsebene (Signifikat) und bilden eine relationale Dimension. Dem individuellen Akt des Redens liegen ebenso spezifische Bewusstseinsdaten bzw. „Vorstellungen“ zugrunde, welche sich schließlich über die Repräsentationen durch sprachliche Zeichen bzw. Lautbilder ausdrücken lassen. Das mentale Konzept eines Terminus‘ wird somit stets über einen indirekten Weg veräußert und ermöglicht erst dann eine Zeichen-Objekt-Zuordnung. (Vgl. ebd.)

Dieser Aspekt des hier stark vereinfachten Programms von Saussure findet in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bei den sogenannten Poststrukturalist_innen Resonanz und erfährt erhebliche Erweiterungen. Wenn also sprachliche Bedeutungen von Unterschieden abhängen und aus der Differenz von Signifikanten schließlich das Signifikat resultiere, so erscheint das Zusammenwirken der Zeichen als ein zirkuläres, endloses Spiel. (Eagleton 1997: 110) Der Signifikant könne also kein zuverlässiges Signifikat übermitteln, da dieses auf bestimmte Zeichen verweise, welche wiederum Bedeutungen hervorbringen. (Vgl. ebd. 111)

Die Poststrukturalist_innen nehmen schließlich eine Trennung des Signifikanten vom Signifikat vor; die Bedeutung sei in einem Zeichen nicht unmittelbar präsent (Vgl. Eagleton 1997: 111): „Da die Bedeutung eines Zeichens davon abhängt, was das Zeichen *nicht* ist, ist seine Bedeutung immer auch in bestimmtem Sinne abwesend. Bedeutung [...] stellt mehr eine Art konstantes Flackern von gleichzeitiger An- und Abwesenheit dar.“ (ebd.) Sprache im poststrukturalistischen Verständnis könne vielmehr mit einer Spurensuche verglichen werden; Wörter tragen Spuren der vorangegangenen Bedeutungen in sich und halten sich offen für neue Spuren. Poststrukturalist_innen betonen also die starke „Vernetztheit“ von Texten aller Art und verweisen darauf, dass Sprache über Abgrenzungsmechanismen Kategorien bzw. spezifische Ordnungen bildet. (Vgl. Eagleton S. 112 ff.). Weil sich im Laufe der Menschheitsgeschichte aus Differenzen heraus bestimmte Diskurse generiert hätten, würden durch deren Dekonstruktion gesellschaftliche Formationen offengelegt werden, was letztlich eine Politisierung nach sich ziehen würde (siehe auch Diskursanalyse, Kap. 1.2).

Der französische Philosoph Jacques Derrida (1930-2004) beispielsweise knüpft an Saussures Konzept der Differenz [*Différance*] an und hat mit seinem Projekt der Dekonstruktion viele Diskussionsräume eröffnet, insbesondere durch die akribischen Analysen philosophischer Texte. (Vgl. Angermüller/Bellina 2012: 32) Denksysteme seien nach Derrida als „metaphysisch“ aufzufassen und würden einem unanfechtbaren Grundprinzip folgen, auf welchem Bedeutungshierarchien erstellt werden können. (Vgl. Eagleton: 1997: 115 f.) Dabei sind diese Prinzipien bereits das Resultat spezifischer Bedeutungssysteme und nicht das System selbst. Definiert werden sie durch die bereits erwähnten „binären Oppositionen“ (Vgl. ebd. 116) , also durch das, was ausgeschlossen werden kann. Mithilfe der Dekonstruktion wird zwar einerseits aufgezeigt, dass dem Menschen eine binäre Denkweise innewohnt, andererseits, wie diese wiederum ideologische Sichtweisen widerspiegelt:

„Ideologien ziehen gern strikte Grenzen zwischen dem Akzeptablen und dem Inakzeptablen, zwischen Selbst und Nicht-Selbst, zwischen Wahrem und Falschem, Sinn und Unsinn, Vernunft und Wahnsinn, Zentralem und Marginalem, Oberfläche und Tiefe.“ (Eagleton 1997: 117)

was bei präziser Betrachtung unzulässig sein muss. Derridas Leseweise ist von der kritischen Auseinandersetzung mit scheinbar nebensächlichen Begriffen, beiläufigen Kommentaren und einem vermeintlich logischen (metaphysischen) Denksystem geprägt.

Indem er die binäre Struktur in verschiedenen (philosophischen, literarischen) Texten entlarvt, auf viele Perspektiven und auf das Schreiben per se verweist, wird die Struktur generell in Frage gestellt; durch das endlose Differenzieren gäbe es keine Basis, auf der etwa Bedeutungshierarchien aufzubauen seien. (Vgl. Eagleton 1997: 118) Ein wesentliches Anliegen des dekonstruktiven Vorgehensweise ist somit, die durch Oppositionsbildungen marginalisierten Positionen sichtbar zu machen, dominante bzw. normierende Deutungen zu destabilisieren und die Vielfalt und Uneindeutigkeit von Identität herauszustreichen. (Vgl. Linnemann et al. 2013: 11)

Gerade für die postkoloniale Kritik erwiesen sich Derridas Abhandlungen als wichtiger Anknüpfungspunkt, da soziale oder politische Entwicklungen aus poststrukturalistischer Sicht kulturelle Produktion sind und die dominanten eurozentrischen Diskurse somit (an-)greifbar werden. (Vgl. Angermüller/Bellina 2012: 28) Gesellschaftliche Prozesse konstituieren sich fortlaufend und zeigen hiermit machtbasierte Perspektiven von In- bzw. Exklusion auf: „Vor diesem Hintergrund wird Repräsentation nicht mehr verstanden als Enthüllung eines Machtverhältnisses oder als Enthüllung von ‚Wahrheit‘, sondern als eine *Verhüllung* von Machtverhältnissen“. (ebd.)

Aufgrund der Frage nach der Repräsentation des *Anderen* erscheint dieser Ansatz für feministische, soziologische, psycho- oder diskursanalytische Überlegungen relevant. Poststrukturalistische Theorien fokussieren überdies auf die „Dezentrierung des sprechenden und handelnden Subjekts“ (ebd. 27) Darin enthalten ist die generelle Kritik an geschlossenen Strukturen, „wobei den Dilemmata der ‚Repräsentation‘ – verstanden im doppelten Sinne als kulturelle Darstellung und politische Vertretung – besondere reflexive Aufmerksamkeit zukommt.“ (ebd.)

Ab den 1980-er-Jahren hat sich im postkolonialen Forschungsfeld der Blick auf die Heterogenität der „vielfältigen Welten der postkolonialen Gegenwart“ (ebd. 28) als Ausgangspunkt etabliert. Im Fokus stehen nach wie vor „diskursive Techniken der Repräsentation des kolonisierten ‚Anderen‘“ (ebd.), die in sozialen und institutionellen Kontexten (nach-)wirken.

3.1.2 Problemfelder der Rassismuskritik

Viele dieser bisher genannten Aspekte in der postkolonialen Theoriebildung fließen unmittelbar in die sogenannte Rassismuskritik ein. Mit welchen Fragen sich diese unter anderem beschäftigt, wird Thema des anschließenden Kapitels „Der Westen und sein *Anderes*“ sein.

Im Zuge der sozialen Konstruktion von menschlichen „Rassen“ im Kontext der Kolonialisierung³ versuchte man nicht nur die Klassifikation von Menschen zu naturalisieren, sondern ungleiche Macht- und Herrschaftsverhältnisse rechtfertigen zu können. Elemente aus Rassentheorie, Klassifikationen „primitiver“ Völker, Ideen über die Moderne und die Zivilisation fanden Eingang in Wissenschaft, Politik und Kultur und brachten die „europäische Rasse“ (Said 2009: 266) als die herrschende hervor. Die klassischen Kulturen des Orients etwa seien dank der wissenschaftlichen Techniken der Weißen erst erkennbar geworden und deren Sprachen hätten nur durch sorgfältige Forschung mit verschiedensten Studien (Herkunfts-, Entwicklungs-, Charakterstudien etc.) in Verbindung gesetzt werden können. (Vgl. ebd. 266 f.) Die „ursprünglichen Typen“ etwa würden die Grenzen zwischen Menschen aufzeigen, was der weiße Forscher durch seine wissenschaftlichen Bemühungen bezeugen könne. (Vgl. ebd. 267) Einen traurigen Höhepunkt erreichte die Idee von „Rassenhierarchien“ in der Ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Mit dem Grauen der Shoa zeigten sich die Folgen faschistischer bzw. nationalsozialistischer Ideologien. Der Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen folgten Beiträge aus der rassismuskritischen Forschung, sodass mit dem Begriff der „Rasse“ zumindest in offiziellen europäischen Kontexten nicht mehr diskutiert wird. (Vgl. Mecheril 2007: 12)

Im englischen Sprachgebrauch hingegen ist der Begriff *race* nach wie vor in Verwendung. In seinen Werken zur Praxis des (institutionellen) Rassismus⁴ verwendet der Soziologe Robert Miles den Terminus Rassialisierung („racialisation“), um zu beschreiben, wie soziale Beziehungen „durch die Bedeutungskonstruktion biologischer Merkmale [...] strukturiert werden, dass sie differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren und strukturieren.“ (Miles 1999: 100) Die Rassialisierung besteht darin, dass zunächst Menschen überhaupt nach biologischen/somatischen Merkmalen gruppiert werden; im nächsten Schritt wird schließlich die Selektion spezifischer Eigenschaften vorgenommen,

³ Vgl. Werke von den neuzeitlichen „Vätern“ der Rassentheorie Augustin Thierry, Arthur de Gobineau, H.S. Chamberlain etc.

welche zusätzlich mit rassistischen Bedeutungen aufgeladen sind (bspw. Hautfarbe). (Vgl. ebd. 95)

Auf den nächsten Seiten wird außerdem aufgezeigt, dass neben körperlicher Merkmale auch imaginierte und reale Lebensweisen (Stichwort: „kulturelle Praxen“) mitunter rassistisch konnotiert werden können. (Vgl. Mecheril/Melter 2010: 153)

Rassismus kann als institutionelle Diskriminierungspraxis definiert werden, in der es im Prozess des *Otherring* zur „Rassialisierung“ von Individuen oder auch Gruppen kommt. Die der Dominanzkultur angehörigen *Weiß* konstruieren die *Anderen*, indem sie ihnen spezifische Merkmale und Charakteristika zuschreiben – es folgt eine Grenzziehung bei gleichzeitiger Unterordnung jener. Dabei basieren die Unterscheidungsmerkmale auf einem flexiblen, variablen „Erklärungssystem“, dass sich je nach Zeit und Kontext ändern kann. (Vgl. ebd.150)

3.2 Der Westen und sein *Anderes*

Es wurde bereits festgestellt, dass sich postkolonialistische, rassismuskritische Ansätze für die Analyse kultureller Hegemonie und für eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff eignen. Die historische Analyse von Praxen und „Machtförmigkeit“ der Diskurse dient der Freilegung deren Konstruktion und öffnet Wege zur Veränderung. (Vgl. Attia 2009: 38 f.) Diskriminierungsphänomene, etwa herabsetzende Bilder über die *Anderen*, werden historisch, politisch und gesellschaftlich kontextualisiert, um sie in ihrer Größe kritisch zu reflektieren und dekonstruieren (Vgl. ebd. 39).

In den Literatur- und Kulturwissenschaften werden beispielsweise alte und neue Diskurse und Praxen daraufhin analysiert, inwiefern sie essenzialisierende Bilder und Gegenbilder re/-produzieren. (Vgl. ebd. 56) Man könne nun die Frage danach stellen, wem diese nutzen könnte und welche Situationen sie überhaupt hervorgebracht und vorangetrieben haben. All diese Studien haben viele viele Zeugnisse historischer Entwicklungen hervorgebracht und bieten einen Einblick, wie „der Westen“ andere und sich selbst definiert. (Vgl. ebd. 56)

Aus diesem Grund finden die Inhalte von Edward Saids *Orientalismus* hier eine ausführlichere Besprechung. Anhand seiner Darstellungen sind die Effekte, insbesondere die Folgen der *Imagination Fremder* und die Dichotomisierung vom *Eigenen* und *Fremden*

nicht nur leichter nachzuvollziehen, sondern in den entsprechenden Kontexten verortet. Auf diese Weise erschließt sich eindrucklich, welche *Bilder* in welcher Form „gedeihen“ und reproduziert wurden und werden.

3.2.1 Orientalismus nach Edward Said

In seinem Werk *Orientalismus* geht Edward Said der Frage nach, wie sich die innere Logik des Orientalismus gestaltet und wie die Ideen darüber zustande kamen. (Vgl. Said 2009: 14) Mit diesem zunächst schwer fassbaren Begriff meint er die „Umgehungsweise mit dem Orient, die auf dessen besonderer Stellung in der europäisch-westlichen Erfahrung beruht.“ (ebd. 9) Dem Orientalismus sei kein wahrheitsgemäßer Diskurs über den Orient eingeschrieben, er diene vielmehr „als Symbol der europäisch-atlantischen Macht über den Orient“. (ebd. 15) Saims Analysen konzentrieren sich auf die Konstruktion des Orientalismus und dem dahinterliegenden Denksystem, auf deren Wegbereiter und Gründungsväter, kanonische Texte und einflussreiche Personen in diesem Zusammenhang. Arthur James Balfour (1848-1930), ehemaliger britischer Premierminister bzw. Außenminister und dessen Vorbild Generalkonsul Evelyn Baring (1841-1917), werden hier besondere Erwähnung finden. (Vgl. ebd. 33)

Als eine an Europa grenzende „Welt“ steht der Orient mit seinen großen, alten Kolonien für die Quelle ganzer Zivilisationen und Sprachgemeinschaften, der zu einem kulturellen Gegenüber konstruiert werden konnte. Die Bilder des *Anderen* definierten den Orient als Gegenstück zum Westen – als Gegenbild, Gegenidee und Gegenerfahrung – wobei Said betont, dass nichts an *diesem Orient* bloß *imaginär* sei. Er gehöre „als fester Bestandteil zur *tatsächlichen* Zivilisation und Kultur Europas, und der Orientalismus bezeugt diese Teilhabe kulturell, oder eher ideologisch, als eine Diskursform mit den sie tragenden Institutionen, dem entsprechenden Fachwissen, Vokabular und Symbolfundus, mit eigenen Doktrinen, sogar mit Kolonialbürokratien und Kolonialstilen“. (Said 2009: 9 f.) Mit dieser Feststellung skizziert Said, wie sich der Diskurs über den Orient sukzessive formierte.

Im Zuge des voranschreitenden Kolonialismus Großbritanniens bildete sich die Orientalistik als akademische Disziplin heraus. Diese ist bis heute auf breiter Basis anerkannt, was sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung an zahlreichen universitären Institutionen widerspiegelt (Vgl. ebd.). Neben dieser akademischen

Tradition kann unter Orientalismus die allgemeine Denkweise bzw. ontologische und epistemologische Unterscheidung zwischen *Orient* und *Okzident* gefasst werden. Diese imaginäre Ost-West-Polarisierung wurde entscheidend von (westlichen) Dichtern, Philosophen, Politologen sowie Ökonomen und Juristen vorangetrieben. Die weitläufigen Beschreibungen über Land und Leute, deren „Mentalität“, Gebräuche und Lebensgestaltung etc. können als eine der Folgen dieser Vergegensätzlichung verstanden werden. (Vgl. ebd. 11)

Die stetige Wechselwirkung zwischen der akademischen und imaginären Bedeutung des Orientalismus forcierte seit dem späten 18. Jahrhundert kontrollierten Austausch zwischen den beiden, dem Said nun die historische bzw. „tatsächliche“ Dimension des Orientalismus hinzufügt: Der institutionelle Rahmen, der sich um den Umgang mit dem Orient gebildet hat, legitimiert nun Ansichten, Aussagen, verschiedenste Lehrmeinungen sowie Richtlinien für regulierende Maßnahmen. Der Orientalismus stellt sich seither als „westlicher Stil, den Orient zu beherrschen, zu gestalten und zu unterdrücken“ (ebd.) dar. Said's Verweis auf Foucaults Diskursbegriff kommt nicht von ungefähr: Der Orientalismus sei als Diskurs aufzufassen, um die Vereinnahmung des Orients in gesellschaftlich-politischen, militärischen, ideologischen, wissenschaftlichen und auch künstlerischen Belangen erst erkennen zu können. Die Wirkungskraft eines Begriffes offenbart sich sowohl in der Reglementierung des Denkens und Handelns als auch in der allgemeinen Aktivierung eines „Interessensgeflechts“ bei den Orient betreffenden Sachverhalten. (Vgl. ebd. 12) Es handelt sich also um einen gefestigten Fundus von theoretischen und praktischen Regeln, die in den maßgeblichen sozioökonomischen und politischen Interventionen eingebunden sind. Wie die europäische Kultur erst über die Abgrenzung vom Orient erstarken und zu sich finden konnte, zeichnet Said anhand zahlreicher Beispiele nach, wovon einige noch erwähnt werden sollen.

Vorerst ist festzuhalten, dass der Orient ebenso wie der Westen eine „Idee mit einer eigenen Geschichte und Denktradition, einer eigenen Symoblik und Terminologie“ ist. (ebd. 13) Seine Realität und Relevanz liege im und für den Westen begründet, wobei sich die beiden Konstrukte gewissermaßen stützen würden. Die konsequente Anordnung von Ideen (Anm.: Imaginationen) sei ein wesentlicher Aspekt des Konstruktes „Orient“, wobei dies nicht bedeuten würde, der Orientalismus beruhe auf Hirngespinnsten oder Lügen. (Vgl. ebd. 14 f.).

Um jene Ideen bzw. kulturelle und historische Entwicklungen erforschen zu können, gilt es die Machtkonstellationen zu berücksichtigen. Der Orient wurde nicht bloß „geschaffen“ oder „orientalisiert“, vielmehr ist er in seiner Beziehung zum Okzident in ein hegemoniales Macht- und Herrschaftsverhältnis geraten. (Vgl. ebd. 14) Mit dem Verweis auf Gramsci spricht Said von einem gefestigten Orientalismus, der als eine Auswirkung der kulturellen Hegemonie betrachtet werden kann. Diese Beständigkeit beruhe auf einer spezifischen Position der Überlegenheit, in welcher der Westen immerzu die Oberhand behält:

„Und wie sollte es auch anders sein, zumal in dem außergewöhnlichen, von der Renaissance bis heute anhaltenden Aufstieg Europas? Der Wissenschaftler, der Gelehrte, der Missionar, der Händler, der Soldat war im Orient und dachte über ihn nach, weil er dies tun *konnte*, ohne mit größerem Widerstand der Betroffenen rechnen zu müssen.“ (Said 2009:16)

In dieser westlichen Hegemonie liegt der „komplexe Orient“ begründet, welchen die Orientforschung hervorbrachte und der sich gut für akademische Studien eignete. Wie vorhin schon angedeutet, vervielfachten sich im späten 18. Jahrhundert die orientalischen Exponate in den Museen, Anschauungsmaterialien für anthropologische, biologische als auch linguistische und ethnologische Studien wurden beschafft und Abhandlungen über sozioökonomische oder kulturelle Entwicklungs- und Zivilisationstheorien abgefasst. Diese imaginäre Erforschung des Orientalischen beruhte auf dem westlichen Selbstverständnis von Souveränität und Vormachtstellung. Aus dieser Haltung, den Bedürfnissen, Verdrängungen, Unterstellungen und Projektionen des Westens heraus resultierte die orientalische Welt. (Vgl. ebd.)

Said definiert den Orientalismus weiters als besonderen „Niederschlag geopolitischen Bewusstsein in ästhetischen, philosophischen, ökonomischen, soziologischen, historischen und philologischen Texten“. (ebd. 21) Er ist also weder ein politisches Thema noch ein Beispiel an wissenschaftlicher bzw. institutioneller Analysen oder ein bloßes Ergebnis imperialistischer Unterdrückung. Vielmehr handelt es sich bei diesem Begriff um eine Manifestation eines „zielstrebigem Willens“, die andere Welt durch Forschung, Rekonstruktion und Studium erst zu bekräftigen, um diese dann beherrschen, manipulieren und vereinnahmen zu können. Man könne sich das Verhältnis zwischen Orientalismus und politischer Macht folgendermaßen vorstellen:

„[Der Orientalismus] wurzelt in einer prekären Symbiose mit verschiedenen Machtinstanzen, darunter die politische (in Form des Kolonialismus oder Imperialismus), die intellektuelle (in Form von Leitwissenschaften, etwa der vergleichenden Linguistik und Anatomie oder Bereichen der modernen Politologie), die kulturelle (in Form von Geschmacks-, Texte- oder

Wertekanons und anderen Orthodoxien), die moralische (gestützt auf Annahmen darüber, was „wir“ tun, „die“ aber nicht so sehen oder verstehen können wie „wir“).“ (Said 2009: 21)

Der Orient habe laut Said mehr mit „unserer“ Welt zu tun als mit dem Orient selbst. Als konstitutiver Bestandteil der modernen Kultur sei der Orientalismus eine kulturelle und politische Realität. Somit dränge sich auch die Frage auf, welche weiteren Einflüsse sich in der imperialistischen Tradition wiederfinden lassen und welche Nachwirkungen der Orientalismus mit sich bringen würde. (Vgl. ebd. 25)

Wir und die Anderen

Als ein soziales Phänomen und „machtvolles System von Diskursen und Praxen“ (Scharathow 2009: 13) manifestiert sich Rassismus bzw. das Phänomen des Othering also in sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, was die hegemoniale Ordnung stützt. Wie aber kommt es dazu, dass andere aufgrund bestimmter Merkmale als *Andere* identifiziert werden?

Ein Musterbeispiel des Orientalismus‘ sieht Said in der britischen Kolonialherrschaft über Ägypten von 1882-1907. Berichten des Generalkonsuls Evelyn Baring, 1. Earl of Comer nach wäre das Land durch die Großmächte aus seiner elenden Lage befreit und neu geschaffen worden. Großbritannien wähnte sich lange in dem Bewusstsein, der orientalischen Rückständigkeit Ägyptens wäre eine produktive Kolonie gewichen. Der spätere Außenminister Balfour wies in überlieferten parlamentarischen Reden zu Beginn des 20. Jahrhunderts darauf hin, dass „die Engländer“, „die zivilisierte Welt“, „wir“ bzw. „die Großmächte“ Ägypten in die Moderne geführt hätten und der „Triumph von Wissen und Macht“ dementsprechend zu würdigen sei. (Vgl. Said 2009: 47 f.) Für die Orientalen selbst könne er nicht direkt sprechen, er wisse jedoch was sie fühlen, da ihm die Geschichte des Landes bekannt sei und die Leute ihm vertrauen würden. Said merkt an, dass Balfour nur in dem Sinne über sie spreche, indem er vorstellt, „was sie vielleicht sagen würden, wenn man sie fragte und sie antworten könnten, also nur, um überflüssigerweise das bereits Evidente zu bestätigen: dass sie ein Untertanenvolk seien, beherrscht von einem anderen, das sie kenne und möglicherweise besser als sie wisse, was gut für sie sei.“ (ebd. 47) Diese Worte beschreiben treffend das Prinzip des *Othering*, des Anders-Machens: Auf der einen Seite befinden sich die Westler, auf der anderen die Orientalen, wobei Letztere von den Ersteren beherrscht werden müssen. Dies setzt wiederum die Vereinnahmung deren

Landes voraus, wobei sämtliche Angelegenheiten von „außen“ reorganisiert und die Güter der westlichen Macht unterstellt werden. (Vgl. Said 2009: 49)

Diese Einstellung gegenüber anderer Kulturen und Ethnien zeugt davon, wie sich die banale Theorie von „Wir und die Anderen“ nahtlos in die Legitimation des Kolonialismus einfügt. Im Vergleich zu Balfour hatte sich der Konsul Baring einst noch drastischer ausgedrückt. In seinen überaus spezifischen Thesen definierte er die ihm unterstellten Gruppen als sein „Untertanenvolk“. Wissen machte eine effiziente Verwaltung möglich und verlieh Macht, mehr Macht sei wiederum auf mehr Wissen angewiesen etc. Diese Struktur schuf eine „Dialektik von Information und Kontrolle“; das Empire müsse laut Baring weise handeln und eine „gemeinsame Basis für Herrscher und Beherrschte“ finden. (Vgl. ebd. 49) Schließlich müsse die richtige Regierungsmethode gefunden werden, die dem unterworfenen Volk dienlich sei und es zur Loyalität animiere. Die Engländer hätten sowohl für die Ägypter als auch für die Inder oder Zulu etc. „natürliche“ Achtung und Dankbarkeit zu erwarten. (Vgl. ebd. 49 f.)

Aus einem Jahrhundert des Orientalismus haben sich Aspekte über Herkunft, Charakter, Historie und soziokulturelle Belange der Orientalen gesammelt, die auch von Baring und Balfour weitergetragen wurden. Als vermeintlich „geprüftes und gefestigtes Wissen“ stellte Baring in seinen Schriften fest, dass „Kenner“ darin übereinstimmen würden, der orientalischen Mentalität seien Genauigkeit, Fleiß, Logik und Mäßigung völlig unvertraut. Während der Europäer ein „Vernunftmensch“ sei, sei der Orient insgesamt korrekturbedürftig: Der Geist des Orientalen wird als verkümmert und „asymmetrisch wie seine Straßen“ beschrieben. Zuordnungen in vorgefertigte Kategorien haben sich durch die jahrhundertlang bestehende Grenze zwischen Ost und West etabliert:

„[W]as der Welt des Orientalen ihre Intelligibilität und Identität verlieh, war nicht das Ergebnis seiner eigenen Anstrengungen, sondern verdankte sich eher einer komplexen Folge sachkundiger Manipulationen, durch die der Orient durch den Westen identifiziert wurde. [...] In diesem Sinne stellte man [den Orient] in solche Rahmen wie den des Klassenzimmers, des Gerichtssaales, des Gefängnisses oder des Lehrbuches. Insofern ist der Orientalismus jene Kenntnis des Orients, die alles Orientalische in diese Rahmen stellt, um sie streng zu prüfen, zu erforschen, zu beurteilen, zu maßregeln und zu kontrollieren.“ (Said 2009: 53 f.)

Der Orientalismus zeigte sich also als eine „politische Realitätskonstruktion, deren Struktur die Differenz zwischen dem Bekannten (Europa, der Westen, ‚wir‘) und dem Fremden (der Orient, der Osten, ‚die‘) betonte.“ (Said 2009: 57) Said meint weiters, dass

diese Differenzierung jene beiden Welten erst erschaffen habe, um sie dann wiederum vorauszusetzen. Diese Feststellung erinnert an Foucaults Definition des Dispositivs, wonach dieses Kräfteverhältnisse von Wissen sowohl stützt, als auch davon gestützt wird (siehe Kap. 2.1).

Laut Said sei die dualistische Konstruktion sehr allgemein, sie werde allerdings heute noch genutzt, um zwischen den Menschen „hier“ und „dort“ zu unterscheiden, was die Begegnung unterschiedlicher Gesellschaften einengen und erschweren würde, so Said. Der Umgang mit „dem Fremden“ habe die *Überlegenheit des Westens* zu einer Tatsache gemacht, was sich auch in gängigen Begriffen wie „industrialisierter Westen“ oder „Entwicklungsländer“ widerspiegele. (Vgl. Said 2009: 58 ff.)

Auf diese Weise hat auch die Disziplin der Orientalistik in der europäischen Kultur einen Diskurs bzw. eine Art Kulturpraxis hervorgebracht, die es ermöglicht, unhinterfragte Behauptungen über den Orient aufzustellen (Vgl. ebd. 313). Dieses System befördere „zweckgerichtet, tendenziös und auf einen spezifischen historischen, geistigen und sogar wirtschaftlichen Kontext“ (ebd. 313) bezogene Darstellungen. Bezugnehmend auf Roland Barthes spricht Said hier von Formationen und Deformationen, die folglich ein bestimmtes Ziel haben: „Der Osten“ kann erforscht werden, Orientalist_innen schaffen selbst Darstellungen, die

„a) ihre Handschrift tragen, b) ihre Auffassung dessen veranschaulichen, was der Orient sein könnte oder sollte, c) gezielt andere Wahrnehmungen des Orients kritisieren, d) zum Diskurs der Orientalistik das beisteuern, was er gerade am dringendsten zu benötigen scheint, und e) auf gewisse kulturelle, akademische, nationale, politische und ökonomische Erfordernisse der Zeit reagieren.“ (ebd. 313)

Das hier nicht als objektiv zu bezeichnende „Wissen“ ist „das, was die orientalistische Darstellung mit den [...] obengenannten Attributen *verteilt* und *umverteilt*.“ (ebd. 313 f.) Um auf Foucault zurückzukommen, könnte hier angeführt werden, dass der Aufstieg der Einzelwissenschaften eine unermüdliche Produktion von Expert_innenwissen in Gang gesetzt hat, in denen das Subjekt Untersuchungsgegenstand und Medium zugleich ist: „Der Mensch als ein im Körper repräsentiertes Objekt wird zum Text, der Wissen und Macht in sich trägt, und dessen Bedeutung von den Agenten des Wissensregimes – den Intellektuellen bzw. Experten – entziffert bzw. gelesen werden kann.“ (Foucault zit. n. Reuter 2002: 201)

Saids Thesen zum Orientalismus lassen sich wie folgt zusammenfassen: dem vernunftgeleiteten, hochentwickelten, vom Humanismus geprägten Westen steht ein

„absoluter“, zur Selbstdefinition unfähiger, unterentwickelter Orient gegenüber, welcher eher mithilfe von Abstraktionen als anhand konkreter Beobachtungen beschrieben wird; vom Orient geht eine nicht näher definierte Bedrohung aus, die durch Kampf, Befriedung, Forschung oder „Entwicklungsarbeit“ beherrscht werden muss. (Vgl. Said 2009: 345) Dass diese Sichtweise des Westens auch von Gelehrten oder einflussreichen Institutionen (bspw. Nahoststudien) kaum oder selten hinterfragt wird, kritisiert Said.

Die Unterordnung des Fremden

Dass die alltäglichen Ordnungen zwischen dem *Wir* und den *Anderen* in Prozesse von In- und Exklusion, Selbst- und Fremdauslegung, Zuschreibung und Abspaltung verstrickt sind, wurde detailliert ausgeführt. (Vgl. Reuter 2002: 69) Aufgrund der vielfältigen Interaktionspraktiken gestaltet sich die Unterscheidung des Eigenen und des Fremden als schwierig. Personen, Gruppen und Dinge als „fremd“ zu bezeichnen kann als Resultat einer „ordentlichen“ Wahrnehmung und Auslegung der Welt“ (ebd.) interpretiert werden, in der „Vertrautes“ von „Fremdem“ getrennt wird. Unterscheidungen erscheinen also immer dann sinnvoll, sobald es sich um die Zugehörigkeit von Personen oder Sachverhalten handelt. Die vorstrukturierten Interaktionsbeziehungen samt ihrer Wissens- und Deutungsschemen basieren meist auf einem Ungleichheitsverhältnis, weswegen „Fremdheit und die damit häufig verbundene ‚Ohn-Macht‘ als *sozialer Prozeß* zu verstehen sind.“ (ebd. 69) Dabei könne keine eindeutige Grenze zwischen den Mächtigen und den Machtlosen gezogen werden, unter anderem, weil der Prozess selbst kein einseitiger sei. Wenn nun Personen als „fremd“ gelten, müsse die Aufmerksamkeit nicht auf der Abweichung per se, sondern auf Kategorien, Gesetze, Regeln, Konventionen und deren „Ordnungshüter und -institutionen“ liegen, da von hier aus die Diskriminierung bzw. die Registrierung der „Unordnung“ ausgehe. (ebd. 70)

„Diese wechselseitige Interdependenz von Normalität und Abweichung, Vertrautheit und Fremdheit, Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit dient zur Aufrechterhaltung der Ordnung. [...] Die Unterscheidung des Identischen vom Nicht-Identischen vollzieht sich in einem intersubjektiven Interaktionsprozeß, denn auch das Eigene bestimmt sich nicht durch sich selbst bzw. ist nichts einfach schon Vorhandenes, sondern bedarf eines Vergleichs mit einem Anderen, von dem es sich absetzen kann.“ (Reuter 2002: 70)

Diskurse zu kultureller Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit sind oft auch an psychologische oder psychoanalytische, soziologische oder anthropologische Thesen zur Fremdheit geknüpft, die hier nicht im Detail erläutert werden können. Außer Frage steht

jedoch, dass es sich um gesellschaftliche Steuerungsprozesse bezüglich des eigenen und des fremden Bewusstseins handelt, die auch Gruppenbildungsmuster und die Frage nach Privilegien miteinbeziehen. Reuter plädiert dafür, dass Akteur_innen nicht als Einzelne betrachtet, sondern „als Mitglied einer Gruppe, einer Körperschaft, Institution oder Partei, d.h. innerhalb eines Netzwerkes gegenseitiger Abhängigkeit“ (Reuter 2002: 71) wahrgenommen werden sollen, sodass sich „Praktiken, die die Differenz setzen“, zeigen.

Die europäische Moderne ist nicht nur von den Prozessen der Urbanisierung, Industrialisierung, Demokratisierung, Individualisierung etc. gekennzeichnet. Sie bringt auch spezifische geistige Strömungen hervor, die sich in zahllosen Modellen, Theorien und Begrifflichkeiten niederschlagen. (Vgl. ebd. 189) Diese dienen zum einen der Erfassung einer „neuen“, rationalen Gesellschaftsordnung, zum anderen verweist sie auf die „Ordentlichkeit“, die aus dem Gegensatz zur Nicht-Moderne oder zu traditionellen Gesellschaftsformen generiert wird. (Vgl. ebd. 190) Die Differenzierung von „modern“ oder „traditionell“ ist eine „idealtypische Konstruktion“ (ebd.); das „Progressive“ der Moderne stellt sowohl Ursache als auch Folge einer Abwertung ihres Gegenübers da.

Exkurs: Konstruktionen des Islams

Edward Said hat in seiner umfangreichen Analyse des sogenannten Orientalismus‘ auch Aspekte der Religion – oder wie er sie nennt: „Übertreibungen“ – hinsichtlich des Islams behandelt. Die Orientalistik habe dem Westen suggeriert, „dass der Islam, im Unterschied zu jeder anderen Religion, alles *sei* oder *bedeute*.“ (Said 2009: 320) Man spricht ihm wie auch dem Orient an sich eine Totalität zu, die als Gegengewicht zur europäischen Kultur überaus nützlich sein könne.

Die Hauptaussagen des Orientalismus‘ spinnen sich bis heute in der Arabistik und Islamwissenschaft fort: Für sie existiere noch immer *die* islamische Gesellschaft oder *die* arabische Mentalität. (Vgl. ebd. 345) Viel zu oft würde sie anhand „gestriger“ Texte, wie beispielsweise dem Koran, dargestellt werden, womit sich die Orientalist_innen quasi auf ein „vom Islam aus“ begründetes Ideal besinnen.

Darüber hinaus ist das Narrativ von der „Schlichtheit“ und Armseligkeit in der europäischen Moderne derart verwurzelt, dass sie bis heute nachwirken – wenn auch oft in Verbindung mit „Gewalt und Islam“, „Unterdrückung und Islam“. (Vgl. ebd. 346 f.)

Die jahrhundertelange Tradition des christlich-westlichen Blickes auf den Orient ist also unmittelbar mit jenem auf den Islam verbunden. Die teils kriegerischen Kollisionen zwischen West und Ost haben sich stets im Kontext von Religion, Kultur, Politik und Alltag entwickelt und sind allgegenwärtig. (Vgl. Attia 2009: 71) Diese verwobenen Diskurse zeigten sich bereits im Hochmittelalter, wo in Zeiten der Kreuzzüge entsprechende Bilder über den muslimischen Feind verbreitet wurden, um Gräueltaten gegen diesen zu legitimieren. (Vgl. ebd.) Die direkte Verknüpfung gesellschaftlicher Phänomene mit *dem Islam* verleugnen eigene Anteile oder Mitverantwortung an spezifischen sozialen Gegebenheiten. Als aktuelles Beispiel seien hier die anhaltenden Migrationsdebatten angeführt, in denen immer wieder Religion mit einer spezifisch muslimisch geprägten ‚Kultur‘ gleichgesetzt wird, welche den Westen gefährden würde. Desolate Zustände, hohe Arbeitslosenraten, schlechte PISA-Testergebnisse etc. seien auf vermeintlich schwer integrierbare Gruppen in der Gesellschaft zurückzuführen und konstruieren somit den Islam als Hauptproblem von Migrant_innen aus islamisch geprägten Nationen. (Vgl. ebd. S. 77 f.) Da etwa westliche Einflüsse auf diese ausgeblendet werden, kommt es zu einer Täter_innen-Entlastung der Mehrheitsangehörigen (Vgl. ebd. 78). „Fremde Erscheinungen“ (bspw. Kopftuch, Geschlechterfragen, Politikauffassung etc.) werden auf Basis von kultureller/religiöser Zugehörigkeit ausgelegt und als statisches Gebilde begriffen:

„Die Fokussierung ‚des Islam‘ dient so der Verleugnung der Relationalität und Interdependenz zwischen ‚Westen‘ und ‚Islam‘ und damit der eigenen Anteile an der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung der ‚Anderen‘. [...] Mit der Einführung ‚des Islam‘ in den Diskurs ist es ‚dem Westen‘ gelungen, bestehende Machtverhältnisse zu seinen Gunsten zu festigen. Die Konstruktion ‚des Islam‘ als Bedrohung versucht, die ‚westliche‘ Aggression als Abwehr umzudefinieren. Argumentativ werden Machtverhältnisse umgekehrt, Privilegien können damit faktisch weiterhin ausgeschöpft werden.“ (Attia 2009: 78 f.)

Attia erwähnt die Möglichkeiten der Selbstermächtigung von muslimisch geprägten Migrant_innen und den Versuch mancher, gesellschaftliche Prozesse ebenfalls als islamisch zu konstruieren, allerdings in Eigendefinition: Eine Frau trägt nicht unbedingt ein Kopftuch, um sich dem Patriarchat unterzuordnen (siehe „Opferdiskurs“ in den Medien), sondern um eine bewusste, freie Entscheidung im Sinne einer Emanzipation zu demonstrieren. Mit dieser Strategie werden marginalisierende Zuschreibungen vermieden und neue Interpretationen möglich. (Vgl. ebd. 79 f.)

3.2.2 Subalternität, Hegemonie und Repräsentation

Vor allem durch die Arbeiten Gyatri C. Spivaks wurden die Möglichkeiten der dekonstruktivistischen Vorgehensweise in den *Postcolonial Studies* prominent. Die stark textuellen Analysen Derridas fielen im anglophonen Raum auf fruchtbaren Boden und lösten Debatten um die „Dekolonisierung wissenschaftlicher Wissensproduktion“ (Vgl. Angermüller/Bellina 2012: 28) sowie um den politischen, subalternen Widerstand aus. Spivaks bahnbrechender Essay *Can the Subaltern Speak?* von 1988 thematisiert den unbeabsichtigten Eurozentrismus, indem die Wahrnehmung des *Anderen* als „authentisch sprechendes Subjekt“ (ebd. 29) einer Assimilierung an dominante „Subjektivitäts- und Repräsentationsformen“ (ebd.) gleichkommt. Schließlich müssen sich Subalterne – also untergeordnete, durch soziale Praxis von Machtsystemen exkludierte Personen – innerhalb etablierter Strukturen Gehör verschaffen. Die nicht-spezialisierte, nicht-akademische Bevölkerung könne (vorerst) nicht selber sprechen.

Die Hierarchie von Wissen und dessen (Re-)Produktion basiere also auf hegemonialen und kolonialen (europäischen) Repräsentationsmustern, die keinen Raum für soziale Differenzen zuließe. (Vgl. ebd.) Damit kritisiert sie auch, dass westliche Intellektuelle die Repräsentation des *Anderen* (auch unabsichtlich) konterkarieren, indem sie deren Situation romantisieren oder homogenisieren. Bezugnehmend auf Antonio Gramscis Verständnis von Subalternität lediglich in Verbindung mit Gesellschaftsstruktur und Proletariat, meint Spivak: „Simply by being postcolonial or the member of an ethnic minority, we are not ‚subaltern‘“ (Spivak 2010: 2125); nicht die spezifische Situation würde Subalternität definieren, sondern die hegemonialen Diskurse. Somit geht es um ein Hinterfragen von Positionen in Herrschaftssystemen, in denen der dominante Diskurs ein intellektueller ist. Sie nimmt beispielsweise auf Deleuze und Foucault Bezug und stellt deren „Aufwertung“ von Subalternen zu souveränen Subjekten in Frage. (Vgl. Angermüller/Bellina 2012: 29 f.) Indem die konkreten Erfahrungen im kapitalistischen Neokolonialismus von Intellektuellen geschildert werden, würde sich jenes System verfestigen: „Subaltern is not similiarly privileged, and does not speak in a vocabulary that will get a hearing in institutional locations of power.“ (Spivak 2010: 2125) Die ungehörte, subalterne Stimme erfahre also lediglich „in Vertretung“ Gehör.

Spivak und Said sind sich in diesem Punkt einig, dass die Konstruktion *Anderer* konstitutiv für die „Produktion“ des imperialen Europas gewesen ist, und außerdem auch Aspekte der

Subjektivität/Identität in sozio-historische und politische jeweils kontextualisiert werden muss.

Einige postkolonialistische Theoretiker_innen gingen oder gehen somit der Frage nach, unter welchen Bedingungen spezifische Diskurse (z.B. hinsichtlich historisch gewachsener „Normalitäten“) hegemonial werden konnten. Hier werden Macht und politische Herrschaft direkt aufeinander bezogen. Neuere Darstellungen thematisieren vor allem die Dimensionen von Neoliberalismus und Globalisierung und wie hier „westliche Hegemonie“ ohne direkte Anwendung von Gewalt die Arbeitsmärkte und Bildungssysteme entscheidend mitprägt. Ausbeutung funktioniere heute oftmals ohne direkte Beteiligung an diskursiven Machtkämpfen, sondern würde mit kultureller Hegemonialisierung korrelieren. Postkoloniale Kritiker_innen stimmen darin überein, dass die Aufdeckung und die Kritik von hegemonialen Diskursen als politische Intervention zu verstehen sind und auch jene Diskurse analysiert werden sollen, welche die Kritik zurückzuweisen versuchen. (Vgl. Attia 2009: 23)

3.2.3 Imagination und Kulturalisierung

Analysen, die im Zuge des Projekts des *Centre for Contemporary Cultural Studies* („CCCS“, 1964-2002, University of Birmingham) entstanden sind, kommen dem Ziel dieser Arbeit ebenfalls entgegen. Einer der prominentesten Mitglieder dieses Arbeitskreises, der Soziologe und Kulturtheoretiker Stuart Hall (1932-2014), stellte insbesondere in den 1990-er-Jahren zahlreiche Thesen zu Konstruktion und Imagination *Anderer* auf. (Kalpaka 2015: 292)

In seinem Vortrag „Rassismus als ideologischer Diskurs“ von 1989 verweist Hall bereits auf den kulturellen Rassismus, der den biologischen abgelöst habe. Zunächst hält er allerdings fest, dass körperliche Merkmale als „Bedeutungsträger“ und somit als „Zeichen eines Diskurses der Differenz“ fungieren. (Vgl. Hall 1989b: 913) Das rassistische Klassifikationssystem schließt durch seine Binarität Gruppen mit bestimmten Attributen aus und produziert bzw. sichert so die *eigene* Identität und Identifikation. (Vgl. ebd. 919) Indem *Andere* stereotypisiert werden, könne eine vermeintlich homogene Gruppe – gemeinsame Kultur, Religion, Sprache etc. – konstruiert werden. (Vgl. Hall 1989b: 913) Hall verwendet Foucaults Diskursbegriff, weil dieser einerseits keinen Unterschied mache „zwischen dem, was normalerweise Praxis und Ideologie genannt wird“ (ebd. 914),

andererseits würde er Marxisten davon erlösen, das Ökonomische als wichtiger zu erachten als das Politische. Alle Praxen seien durch Ideen bestimmt und alle Ideen seien in Praxen eingeschrieben, so Hall. (Vgl. ebd.)

Im Diskurs des Rassismus spielen die Repräsentation des *Anderen* und der Differenzierungsprozess per se eine entscheidende Rolle, wie sie bereits in poststrukturalistischen Ansätzen diskutiert wurden. Bedeutung könne nur produziert werden, indem *Anderes* hinterfragt bzw. ausgeschlossen wird (Vgl. Saussure). Die Differenz als solche ist als neutral zu werten; in der Verbindung mit Macht könne diese allerdings dazu herangezogen werden, spezifische Eigenschaften auf- oder abzuwerten (das *Eigene* vs. das *Andere*). (Vgl. Hall 1997: 238) Für Hall stellt Rassismus ein auf verschiedenen Ebenen wirkendes soziales Phänomen dar. Auch ökonomische, linguale, mediale oder psychoanalytische Ansätze müssen somit einbezogen werden, die durch diskurstheoretische Methoden berücksichtigt werden können.

Die Gegensatzpaare, die im Diskurs hervorgebracht werden, bilden immer ein *imaginiertes Eigenes* und das „umgekehrte Spiegelbild“ dazu ab (Vgl. Hall 1989b: 919), wobei dieses eine Projektionsfläche für Ängste, heimliches Begehren oder Hass bieten kann. Othering kann somit auch als ein Baustein der eigenen Identitätskonstruktion betrachtet werden. (ebd. 921)

Später bezeichnet Hall dieses Konstrukt treffend als „the West and the Rest“: der westlichen, rationalen, zivilisierten, herrschenden, intelligenten etc. Identität stünde die fremde, emotionale, barbarische, unterworfenen, primitive etc. gegenüber. (Vgl. Hall 1997: 243) Dieses sei – an Anlehnung an Said und Spivak – das Phänomen des Othering, welches mithilfe des „typings“, also der leicht zu reproduzierenden Stereotypisierung *Anderer*, stabilisiert wird und den westlichen Menschen in seiner Wahrnehmung der Welt unterstützt: „[S]tereotyping reduces, essentializes, naturalizes and fixes ‚difference‘.“ (Hall 1997: 258) Eine Chance auf Veränderung gäbe es bezüglich dieser Zuschreibungen nicht, solange sie mit einer ungleichen Verteilung von Macht einhergehen. Auch die Festlegung auf Normen, (nicht-)akzeptable Verhaltenweisen, Vorlieben und Ähnliches vollzieht sich in dieser Strategie. (Vgl. ebd.)

Anmerkungen zum Kulturbegriff

Das Postulat, das Wort *Kultur* sei eines der komplexesten in unserer Sprache, hat Terry Eagleton gleich an den Anfang seiner *Einführung in die Kulturtheorie* gesetzt (2001: 7). Im 21. Jahrhundert ist man sich in der akademischen Sphäre darüber einig, dass der kulturellen Dimension gesellschaftlicher Realität eine prinzipielle Bedeutung zukommt. (Vgl. Mecheril 2006: 7) Der *Cultural Turn* hat sich in vielen wissenschaftlichen Disziplinen bemerkbar gemacht, indem die kulturelle Auffassung von Gesellschaft und den verschiedenen Bereichen (soziale Beziehungen, Interaktionen, Organisationen, Institutionen etc.) in den Mittelpunkt gerückt ist. (Vgl. ebd..)

Erkenntnisse und Forderungen aus der sich „einmischenden Forschung“ der britischen Cultural Studies wurden im deutschsprachigen Raum lange Zeit übergangen. Obwohl sich die Forschungseinrichtung des CCCS zu unterschiedlichen Paradigmen kultureller Praxen äußerte, kam es erst in den 1990-er-Jahren zu einer breiteren Rezeption. (Kalpaka 2015: 292)

Im Fokus des CCCS stand eine engagierte Haltung zu Gesellschaftsanalysen, in der soziale Ungleichheiten und Auseinandersetzungen einer ausführlichen Kritik unterzogen wurden. Eine „monolithische“ Konzeption von Herrschaft und Macht wird dabei abgelehnt; viel eher wird das Potential kultureller Konflikte herauskristallisiert, das Verhältnis von Macht und Widerstand durchleuchtet und vielfältige Praktiken des gegenwärtigen Alltags analysiert. (Vgl. Hörnig/Winter 1999 zit. n. Kalpaka 2015: 292) Kultur sei nicht der „integrative Kitt der Gesellschaft“ (Kalpaka 2015: 292), sondern spiegle einen fehlenden Konsens hinsichtlich Wert- und Bedeutungsfragen wider. (Vgl. ebd. 293) Auf diese Weise stelle Kultur ein umkämpftes Feld dar. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass der Kulturbegriff eine spezifische Gruppe oder Klasse samt deren Lebensweise, Bedeutungen, Werte, Ideen umfasst und auch miteinbezieht, wie diese in den Institutionen und gesellschaftlichen Beziehungen (Sitten, Gebräuche etc.) und im materiellen Leben Ausdruck finden. „Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Ding für ihre Mitglieder verstehbar machen“. (Clarke et al. 1979: 41 zit. n. Kalpaka 2015: 294)

Theoretiker_innen im Spektrum der Cultural Studies untersuchen nun der Gesellschaft der globalen Spätmoderne zugrunde liegende Konflikte, welche durch Machtverhältnisse bzw. Hierarchien bestimmt ist und etwa nach Klasse, Lebensform, Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit differenziert. Die Analyse entlarve das Trugbild einer „einheitlichen“ Kultur. (Vgl. Kalpaka 2015: 293) Kulturelle Praktiken werden immer kontextuell, also in

historische und soziale Prozesse bzw. Strukturen eingebettet, betrachtet. Dabei steht der Vorgang der durch (Ent-)Traditionalisierung, Wandel, Vermischung und Konflikt gekennzeichneten Bedeutungsproduktion im Fokus. Anhand der sozialen Praktiken im Alltag ließen sich so „die Kulturen“ oder sozialen Wirklichkeiten schaffen. Kultur als Medium, in welchem die Repräsentation von Macht, sozialer Ungleichheit, Selbstbehauptung und Abgrenzungsprozessen verankert sei, zeigt sich somit als eine komplexe, polyphone und stets streitbare Bedeutungskonstruktion. (Vgl. Hörnig/Winter 1999: 9 f. zit. n. Kalpaka, 2015: 293). Mit der Nutzung von disziplinärem Wissen, aber dem Einsatz einer kontradisziplinären Logik, entstehen eine spezifische Ungebundenheit bestimmter Forschungsformen und ein überaus politisches Moment. (Vgl. ebd.)

Stuart Halls Theoriebildung etwa geht von der Perspektive ethnischer Minderheiten bzw. Marginalisierter aus und analysiert darüber hinaus Widerstandsformen und deren Verallgemeinbarkeit. Herauszustreichen ist, dass die historischen Bedingungen des Konzepts „Rasse“ herauszuarbeiten sind, um dessen Verlagerung auf „Kultur“ nachvollziehen zu können. (Mecheril 2007: S. 10)

Der postkoloniale Theoretiker Homi K. Bhabha schließt sich den Überlegungen Saids zu kollektiven und subjektiven Identitäten an und führt den Begriff der *Hybridität* ein. Indem Bhabha sich der Instrumente der Psychoanalyse bedient und Macht nicht ausschließlich einer spezifischen Institution oder Gruppe zuordnet, definiert er Macht als Netz, welches sich durch die Gesellschaft spinnt und stets neu definiert werden muss (siehe Foucault). Kulturelle oder individuelle Identitäten können somit nie als homogen bzw. abgeschlossen gelten; in der fortdauernden Instabilität von Bedeutungen und Repräsentationen liegt auch das Potential zur Selbstermächtigung „kolonisierter Subjekte.“ (Vgl. Bhabha 1994: 70 f.) In diesem *Dritten Raum* könne eine Neuordnung der Welt durch Formen des Wissens hervorgebracht werden, deren Verstrickung mit Machtverhältnissen überarbeitet werden müsse. (Vgl. Young 2016: 66).

Der französische Philosoph Etienne Balibar prägte hingegen den Begriff des postkolonialen *Neo-Rassismus*, der sich nun nicht mehr auf die Unterscheidung körperlicher und charakterlicher Merkmale stützen würde. (Vgl. Scharathow 2009: 13) Er ortet einen „Rassismus ohne Rassen“ (Vgl. Balibar 1992: 28), weil nun eine Konzentration auf kulturelle Zugehörigkeiten bzw. Differenzen vorliegen würde. Der neue Rassismus sei einer der „Entkolonialisierung, in der sich die Bewegungsrichtung der Bevölkerung zwischen den alten Kolonien und den alten ‚Mutterländern‘ umkehrt und sich zugleich die

Aufspaltung der Menschheit innerhalb eines einzigen politischen Raumes vollzieht.“ (ebd.) Ideologisch würde der gegenwärtige Rassismus, der sich vor allem aus der Thematik der Immigration bzw. Migration speisen, ein

„Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“ (Balibar 1992: 28)

Die Ungleichbehandlung, so sind sich viele Theoretiker_innen der Cultural Studies einig, beruhe auf einem statischen und essentialisierenden Verständnis von Kultur, was zu jenen genannten Spielarten des Rassismus führen würde. Rassismen wie beispielsweise antimuslimischer Rassismus, Antiziganismus oder Antisemitismus sind in spezifische Kontexte eingebettet und gehen mit diversen Imaginationen und Funktionen einher. (Vgl. Scharathow 2009: 14) Obwohl Rassismus als „eine gesellschaftliche Realität strukturierende Größe“ (Mecheril 2007: 11), ja sogar als „Normalität“ aufgefasst werden müsse, würde sich kaum jemand als Rassist_in bezeichnen. Balibar stellt eine Hinwendung zur „Kultur“ als Unterscheidungsform fest, die ebenso das Potential habe, eine bestimmte Ordnung zu reproduzieren, also ein legitimes „Wir“ und ein fragliches „Anderes“ zu schaffen. (Vgl. ebd. 13) Dies muss aus rassismuskritischer Perspektive stets mitbedacht und kontextualisiert werden.

Kultur als Prozess

Es wurde deutlich, dass sich Kultur, wie sie in sozialen Verhältnissen erscheint, nicht durch Homogenität, Stabilität oder Klarheit auszeichnet. Stattdessen bietet die Offenheit von Kultur einen Raum, in welchem „Bedeutungskämpfe“ ausgetragen und Perspektiven analytisch betrachtet werden können. (Vgl. Mecheril 2006: 8 f.) Die Cultural Studies versuchen jene „Verschränkung von Macht und Subjektivität“ (ebd. 9) ausfindig zu machen, in denen die Kultur als Medium fungiert.

Zusammengefasst thematisiert Rassismuskritik (hier: *Phänomen Othering*) insbesondere, „in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt sind.“⁴ (Linnemann/Mecheril et. al. 2013: 11).

Diesbezügliche Überlegungen würden sich stetig und notwendigerweise weiterentwickeln. Dabei ist Rassismuskritik als eine Haltung zu verstehen, die sowohl Perspektiven der Veränderung als auch Alternativen zu unhinterfragten Praktiken anbietet. (Vgl. ebd.) Eine kreative und offene Reflexion zu Machtdiskursen und gesellschaftlichen Betrachtungsweisen ist dazu ebenso unumgänglich wie die Problematisierung der „Rassismen zugrunde liegende binäre Logik“ (ebd.). Die nachwirkenden (und teils verborgenen) Konstruktionen von *race* oder *Kultur*, und damit die Herabwürdigung/Benachteiligung spezifischer Individuen/einer spezifischen Gruppe, offenbaren sich nun in einer Unterscheidung zwischen einem „natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir“ (ebd.), wie Mecheril treffend formuliert. Im nächsten Unterkapitel rückt das Thema der *Zugehörigkeit* in den Fokus.

3.3 Zugehörigkeitsdiskurse in der Migrationsgesellschaft

Da organisierte Gesellschaften und politische Systeme dem Zusammenleben Struktur verleihen, die durch eine „Grenzmarkierung von ‚innen‘ und ‚außen‘“ bestimmt wird, ist eine Tendenz zur Geschlossenheit festzustellen: Die innere Einheit wird zu einem wesentlichen Faktor des Selbstdefinition bzw. Identitätsbildung, was sich auch in der Gewährung von Schutz bzw. in Form von solidarischen Pflichten der Gemeinschaftsmitglieder ausdrückt. (Vgl. Ariëns 2013: 7) Mit der „Erfindung“ der Nationalstaaten im neuzeitlichen Europa setzte sich die Vorstellung der homogenen Gesellschaft durch, was sich etwa in der Verklärung bzw. Stilisierung ethnisch und kulturell geschlossener Staatsverbände zeigte. Darüber hinaus befeuerte das „Denken in

(territorialen) Grenzen“ eine sich stetig entwickelnde Identitätspolitik, die das „Eigene“ explizit vom „Fremden“ unterscheidet. (Vgl. ebd. 8)

Diese „Homogenitätsvisionen [haben] nicht nur die Wahrnehmungsfähigkeit und -bereitschaft für vorhandene Unterschiede und Divergenzen gesenkt, sondern auch gereizte Reaktionen auf jegliche Andersartigkeit ausgelöst, die dieser Suggestion der nationalen Einheit bedrohlich werden konnte“, diagnostiziert Ariëns. (ebd.) So ließen sich auch die niedrige Toleranzschwelle bezüglich Migration bzw. die Leugnung der „Migrationsgesellschaft“ erklären.

„Die Unterstellungen nationaler Geschlossenheit haben sich zu einer Ideologie verfestigt, deren Vereinnahmungstendenz die Fähigkeit zur distanzierten und kritischen Selbstbeobachtung herabsetzt hat. So ist aus dem Blick geraten, dass historisch eine beständige Bewegung innerhalb und zwischen den vermeintlich geschlossenen und homogenen Systemen zu verzeichnen war [...] [D]en europäischen Gesellschaften fehlten bislang das Bewusstsein sowie [...] Sensibilität für die immer schon vorhandene Verschiedenartigkeit und partikularistische Identität der Menschen, die in den nationalen Staatsverbänden aufeinander treffen, um gemeinsam die kollektive Lebensbewältigung zu betreiben.“ (Ariëns 2013: 8)

Man könnte noch einen Schritt weiter gehen und behaupten, dass der Diskurs um „nationale Leitkulturen“ als verbindlicher Standard konserviert wird, indem Migrant_innen die Partizipation systematisch verweigert wird oder sie als „Mängelwesen“ deklariert werden. (Vgl. Nghi Ha/Schmitz 2006: 238 ff.) Auf diesen Aspekt soll an einer anderen Stelle nochmals eingegangen werden.

3.3.1 Dominanz- und Normalisierungspraktiken

Dass Diskurse von den Erfahrungen von Herrschaft und Unterwerfung durchdrungen sind, wurde bereits an mehreren Stellen veranschaulicht. Die „westliche“ Lebensweise, die Selbst- sowie Fremdbilder sind in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst. (Vgl. Rommelspacher 1995: 22) Die Psychologin und Pädagogin Birgit Rommelspacher hat dies in den 1990-er-Jahren mit dem Begriff der *Dominanzkultur* beschrieben. Kultur versteht sich hier als ein Ensemble gesellschaftlicher Praxen und geteilter Bedeutungen bezüglich Gesellschaft, ökonomischer/politischer Strukturen und Geschichte. Die Dominanzkultur bestimme das Verhalten und die Gefühle aller in der Gesellschaft lebenden Personen und sei insbesondere durch verschiedene Traditionen von Herrschaft unterschiedlicher Dimension geprägt. (Vgl. ebd. 23) So gestalte das Wirtschaftssystem

zwischenmenschliche Beziehungen oder patriarchale Strukturen die kulturelle Dominanz mit. Dieses Geflecht an verschiedenen Machtdimensionen steht in Wechselwirkung zueinander. (Vgl. Rommelspacher 1995: 23)

Das klassische Repressionsmodell von Herrschenden und Beherrschten sei im Zuge der Moderne unübersichtlicher:

„Jede/r wird zunehmend Subjekt und Objekt von Macht. Es ist nicht mehr eindeutig zu bestimmen, wer die Macht in der Hand hat, und noch weniger lassen sich die Machtverhältnisse in eine Rangordnung bringen [...]. Die Omnipräsenz der Machtverhältnisse, ihre Vieldimensionalität wie auch ihre relative Unsichtbarkeit sind so zentrale Merkmale dessen, was hier als Dominanzkultur bezeichnet wird.“ (Rommelspacher 1995: 23)

Nach Foucault habe sich Macht immer wieder differenziert und „sich im Laufe der Geschichte in die Gesellschaft hinein verallgemeinert, das heißt sie realisiert sich sowohl in den gesellschaftlichen Strukturen als auch in den normativen Orientierungen.“ (ebd. 24) Rommelspacher betont, dass das Subjekt als Träger und Erzeuger von Macht immer mehr in den Hintergrund gerückt sei. Durch Foucaults (späte) Hinwendung zum Subjekt, wurde schließlich dessen Produktivität und Wirksamkeit erkannt. Im konkreten Fall von Marginalisierung und Unterdrückung ist jede_r Interagierende_r eine Instanz, in welcher sich Machtverhältnisse konkretisieren und Asymmetrien zu Dominanzen verdichten würden. (Vgl. ebd. 25)

Sie knüpft an Norbert Elias‘ und John L. Scotsons Fallstudie „Etablierte und Außenseiter“ (1990) an und baut auf der These des Machtungleichgewichts auf: Die durch viele Machtquellen zur *Dominanz* vernetzte Macht führt zu Unterscheidungen, die der Etabliertengruppe ein Gefühl der Höherwertigkeit verleiht, letztlich die Durchsetzung eigener Interessen verschafft und den Außenstehenden den Zugang zu Ressourcen verwehrt. Diese spezifische Struktur der Etablierten-Außenseiter-Figuration findet sich oft in der ethnischen oder nationalen Differenzierung. Der Ausschluss einer bestimmten Gruppe geschieht nicht notwendig bewusst oder absichtlich, sondern ist auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen, die eine „stabile Schieflage“ in der Verteilung sozialer Positionen bzw. Unterrepräsentation (z.B. am Wohnungsmarkt, Bildungszugang) hervorbringt.

Während Herrschaft vor allem auf Repression und Vor-/Geboten basieren würde, stützte sich Dominanz auf weitgehende Zustimmung, „indem sie sich über die sozialen Strukturen und die internalisierten Normen vermittelt, weshalb sie in eher unauffälliger Weise

politische, soziale und ökonomische Hierarchien reproduziert.“ (Rommelspacher 1995: 26) Rommelspacher bekräftigt allerdings, dass die starke Polarisierung zwischen „den Mächtigen“ und „den Ohnmächtigen“ wenig hilfreich sei. Macht sei nie als *eine* Absolute zu sehen, sondern sei ein in viele verschiedene Dimensionen verschachteltes System; diese Vieldimensionalität von Macht führt immer wieder zu Relativierungen verschiedener Machtformen und nicht alle Positionen scheinen in der Polarisierung auf. (Vgl. ebd. 27 f.) Zudem seien spezifische Machtverhältnisse so weit in Gesellschaft und Individuum hineinverlagert, dass sie nahezu „unsichtbar werden und über die Reproduktion von Normalität von allen mehr oder weniger bewußt mitgetragen werden.“ (ebd. 30) Diese Verborgenheit von Dominanz füge sich somit gut in die moderne Gesellschaft mit ihrem Anspruch auf Gleichheit ein. Laut Rommelspacher gehöre das Leugnen von Ungleichheit zum westlichen Selbstverständnis, was sich beispielsweise auch in der Tatsache zeigt, dass die Gleichberechtigung hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses als gegeben aufgefasst wird. (Vgl. ebd.)

Die Angst vor *dem Fremden*, vor *den Anderen* wäre ein weiteres Beispiel, wie Machtdifferenzen begründet werden könnten. Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Angst wird häufig zu einer

„anthropologischen Konstante erklärt, die bei allen Völkern und zu allen Zeiten gleichermaßen anzutreffen sei. Damit wird einem Verhalten eine natürliche Basis zugesprochen, das Einwander_innen politische Rechte vorenthält, sie mit Mißgunst und Haß verfolgt und sie ökonomisch diskriminiert.“ (Rommelspacher 1995: 31)

Normalisierungspraktiken

Dominanz wird vor allem durch die Aufrechterhaltung von Normalität reproduziert. (Vgl. ebd. 32) Bestimmte Verhaltensweisen sind oder werden vorgezeichnet und jede Person, die sich an das gesellschaftlich Gewollte („Richtige“) hält, wird mit dem „Gefühl der Selbstgerechtigkeit“ belohnt. (ebd.) Dabei offenbart sich der Machtzusammenhang: Die Normenkonformität hat eine verstärkende Wirkung, welche Normabweichende markiert. Machtverhältnisse und Hierarchien seien laut Rommelspacher aufgrund von Modernisierungsprozessen unübersichtlicher geworden. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass der gezielte Ausschluss von Menschen bzw. gegenseitiges Desinteresse einen direkten Gewaltakt darstellen, mit dem eine Norm erst durchgesetzt werden könne. (Vgl. ebd. 36)

An diesem Punkt lohnt sich nochmals der Blick auf Foucaults Auffassung von Norm (siehe Kap. 2). In seinen historischen Studien hat er nicht nur die Funktionsweise von

Normalisierungsprozessen analysiert, sondern auch, wie diese Prozesse eine binäre Unterscheidung in Kategorien vollziehen und somit gesellschaftlichen Machtverhältnisse strukturiert werden. (Vgl. Reuter 2002: 200) Mit *Fremdheit* bezeichnet Foucault keine ethnische Kategorie, sondern die jeweilige soziale Position im Geflecht von Wirklichkeitskonstruktionen. (Vgl. Reuter 2002: 200) Im Grunde handelt es sich um (Sprach-)Praktiken, die den Menschen in Disziplinierung, Regulierung und Normalisierung drängen – für alles außerhalb des Normgerechten gibt es weniger Spielraum. Alle Lebensbereiche sind durch die Grenze des Normalen definiert, was eben jene „Kluft zum Anderen“ (ebd. 204), zum Fremden oder Außerordentlichen aufreißt. Im netzartigen Modell von Macht ist diese Spaltung eben auf die Klassifikation und Oppositionierung zurückzuführen und zwingt zur Unterscheidung zwischen Norm und Abnormität, zwischen Innen und Außen. (ebd.)

Im Unterkapitel zum „Orientalismus“ folgte bereits eine Darstellung, wie die Wissenschaftsprojekte des 18. Jahrhunderts den „Normalismus“ etabliert haben. Die Standardisierung, Konventionalisierung und die Vergleiche unterschiedlichster Lebensweisen führen zu einer Normativität der Unterwerfung bzw. des Sich-Anpassens (Vgl. Reuter 2002: 205). In den Normalisierungsprozess sind also auch Abweichungen und das *Fremde* mit einbezogen, das Wissen um die Normalität prägt die Wirklichkeitskonstruktionen und Praktiken der Akteur_innen im Alltag. Die sowohl organisierende als auch formende Dimension von Macht schreibt sich als eine „Kontrollinstanz im Einzelnen selbst [ein], um von dort aus den eigenen und fremden Tätigkeitsbereich zu überwachen, zu kontrollieren und zu disziplinieren.“ (Vgl. ebd. 205) Dabei ist Normalität in einen Kampf um (Be-)Deutungen verstrickt, die von Diskursteilnehmer_innen reglementiert werden. (Vgl. ebd. 209)

Es gilt festzuhalten, dass der Diskurs der Moderne und des Fortschritts ohne die Gegenprinzipien Normalität und Abweichung nicht vorankämen. Die Kritik an feindlichen Elementen der Gesellschaft (bspw. Rassismus) könne demnach weniger als Gegenprinzip der „Ordnung“, sondern als Hauptkriterium der Moderne angesehen werden. (Vgl. ebd. 226 f)

Darüber soll darauf hingewiesen werden, dass die Verborgtheit von Dominanz in der modernen Gesellschaft dem Anspruch nach Gleichheit und Gleichberechtigung entgegenkommt: „In diesem Sinne ist Dominanz moderner als Repression, denn zum westlichen Selbstverständnis gehört das Leugnen von Ungleichheit.“ (Rommelspacher

1995: 29) Dies beträfe beispielsweise die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit oder die Diskriminierung ethnischer sowie religiöser Minoritäten.

3.3.2 Die *Migrationsanderen*

Wie geht man innerhalb nationalstaatlicher Grenzen mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit um? Diese brisante Fragestellung zeigt, inwiefern Migration generell (symbolische) Grenzen der Zugehörigkeit problematisiert. Alle Interagierenden einer Gesellschaft müssen sich individuell zu Differenzen positionieren und die Grenzen zwischen „Innen“ und „Außen“ bzw. zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ thematisieren. (Vgl. Mecheril et al. 2010: 12 f.)

Der von Paul Mecheril geprägte Terminus des *Migrationsanderen* stellt nun ein begriffliches Tool dar, mit welchem nicht nur eine gesellschaftliche Wirklichkeit erkannt, sondern die Erfassung von Menschen und Bildungsprozessen ermöglicht wird. (Vgl. ebd. 17) Als Bildungswissenschaftler setzt sich Mecheril mit einer Pädagogik der Migrationsgesellschaft auseinander und fragt danach, „wie *der/die Andere* unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen leisten.“ (ebd. 15 f.) Diese Auseinandersetzung ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als dass sie *Zugehörigkeitsordnungen* thematisiert, die nicht zuletzt auch in Bildungskontexten wiederholt oder (re-)produziert werden. (ebd.) Somit mögen folgende Begriffe, auch wenn sie ursprünglich im Kontext der Migrationspädagogik verwendet wurden, auch hierbei der Analyse dienlich sein.

Die soziale Ordnung von Differenzen bringt Formen der Hierarchisierung und „machtvollen Unterscheidung“ (ebd.) mit sich und erscheint zunächst hinsichtlich der Konstruktion des „spezifisch Anderen“ bedeutsam. Mit dem Begriff der „natio-ethno-kulturellen Ordnung“ problematisiert Mecheril

„die wechselseitige Verwiesenheit der Kategorien ‚Nation‘, ‚Ethnizität‘ und ‚Kultur‘ und ihre Verschwommenheit und Unklarheit sind zugleich auch die Bedingung ihres politischen und sozialen Wirksamwerdens. [...] Die Imagination des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ ist häufig damit verknüpft, dass Differenz nach außen projiziert wird. Das Andere des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘, das ‚Nicht-Wir‘, zeichnet sich in der Fantasie, die dieses ‚Wir‘ ermöglicht, dadurch aus, dass es nicht hierher, an diesen Ort gehört und deshalb hier vermeintlich legitimerweise über weniger Rechte verfügt.“ (Mecheril et al. 2010: 14)

Mit dem Ausdruck natio-ethno-kulturell soll also vermittelt werden, dass die für die Phänomene der Migration bedeutsamen sozialen Zugehörigkeitsordnungen von einer „diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen ‚Wir‘-Einheit“ (ebd.) formiert werden (Vgl. *Imagination* im letzten Kapitel). Dies geht einher mit einer Ungleichheit bzw. Ungleichbehandlung.

Die natio-ethno-kulturelle Pluralität in Migrationsgesellschaften ist geprägt von Differenzverhältnissen, in welcher die vielfältigen, „sich selbst imaginierenden und sich wechselseitig konstruierenden Gruppen“ (Mecheril et al. 2010: 17) füreinander die jeweils *Anderen* repräsentieren. Durch die Anwesenheit unterschiedlicher Gruppen und Gruppierungen samt ihren Lebenspraxen und Ansprüchen kommt es zu Überlagerungen bzw. Mischungen ebenjener Gruppen, was sich in natio-ethno-kulturellen „Mehrfachzugehörigkeiten“ ausdrückt. (Vgl. ebd. 16)

Wiederum sind die hier diskutierten Begrifflichkeiten, etwa die natio-ethno-kulturelle Pluralität, in eine binäre Unterscheidungsstruktur eingebettet. Auch mit dem Terminus des *Migrationsanderen* lässt sich eine Pauschalisierung oder Festschreibung von Personengruppen nicht von der Hand weisen. (Vgl. ebd. 17) Mecheril will mit dieser Wortschöpfung allerdings genau diese Problematik verdeutlichen: „‚Migrationsandere‘ ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es ‚Migrant/innen‘ und ‚Ausländer/innen‘ und komplementär ‚Nicht-Migrant/innen‘ und ‚Nicht-Ausländer/innen‘ nicht an sich, sondern nur als *relationale Phänomene* gibt.“ (ebd.) Die Formulierung *Migrationsandere* weist somit nicht nur auf Eigenschaften der Prozesse bzw. Strukturen hin, welche *Andere* erzeugen, sondern konkretisiert kulturelle und politische Differenz- und Dominanzverhältnisse. Es ist also keine (einheitliche Gruppe) gemeint; der Begriff soll vielmehr „Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und auch Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen“ (ebd.) abbilden. Damit erweist er sich für die vorliegende Arbeit als überaus nützlich: Wie funktioniert und gestaltet sich die Herstellung der „in der Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen“ (ebd.) in konkreten Fällen?

3.3.3 Exkurs: Othering im Kontext von Bildung

Was bisher zu Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit und Partizipation besprochen wurde, stellt ein weites Feld in der Bildungswissenschaft sowie Soziologie dar.

Zugehörigkeitsunterschiede/-unterscheidungen sind in modernen Migrationsgesellschaften und im Bildungskontexten ein brisantes Forschungsgebiet, was sich auch in populärwissenschaftlichen Publikationen ausdrückt. Mit ihrem Bestseller *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben* (2020) hat die ehemalige AHS-Lehrerin und Journalistin Melisa Erkurt scheinbar den Nerv der Zeit getroffen: Die Begutachtung des österreichischen Schulsystems, welches seit jeher einen „monolingualen Habitus“⁵ pflege, habe ergeben, dass ganze Generationen⁶ ungehört in die Chancen- und Perspektivenlosigkeit abgleiten würden. Dass Erkurt mit dem gewählten (reißerischen) Buchtitel sich des klassischen Otherings bedient, sei dahingestellt.

In der Praxis werden oft „Kulturunterschiede oder -probleme“ thematisiert, um sich der politischen Zustände nicht widmen zu müssen. (Vgl. Kalpaka 2015: 291) Dabei wird Kultur als „Natur des Menschen“ gedacht, also als etwas, das einem anhaften und das Handeln bestimmen würde; die Konzepte in der sozialpädagogischen Arbeit seien in der Folge oft reduktionistisch und statisch:

„Kultur ist die Frage und Antwort zugleich: Die Antwort darauf, warum Menschen so sind oder so handeln, wenn den Professionellen das Handeln fremd bzw. problematisch erscheint, und die Frage, wie ist diese ‚Kultur‘ denn genau, die zu diesem Handeln führte.“ (Kalpaka 2015: 292)

Soziale Ungleichheit oder prekäre Verhältnisse seien zwar mitzudenken, nichtsdestotrotz dürfe nicht übersehen werden, dass Individuen als aktiv handelnde Subjekte auch mitgestalten können. (Vgl. ebd. 295) Dominanz- und Machtverhältnisse prägen zwar die Beziehungen von „Kulturen“ untereinander; eine Möglichkeit diese Starre zu lösen, wäre beispielsweise, die Kultur als die Art und Weise aufzufassen, in der sich Menschen ihre Lebenswelt aneignen, offenbart auch die Chance, Kultur als eine Frage aufzufassen, „die alle angeht.“ (Vgl. ebd. 304)

Im vorherrschenden, alltäglichen Diskurs (Medien, Politik, Bildungsinstitutionen etc.) steht freilich die *Kultur der Anderen* im Fokus. Das Reden über „die andere Kultur“ verfestigt nicht nur die *Wir-/Die-Dichotomien* weiter, sondern kann auch zur Selbstethnisierung bzw. -kulturalisierung führen. (Vgl. ebd. 305). Diese Übernahme der „Logik herrschender Diskurse“ deutet sich etwa in der Betonung des eigenen *Anders-Seins* an: „Diejenigen unter den den Eingewanderten, die sich nicht von Vornherein auf die

⁵ Vgl. Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag 2008.

⁶ ‚Haram‘ = ‚Verbotenes im Islam‘, d.h. Erkurt problematisiert vor allem die vermeintlich homogene Gruppe der ‚muslimisch geprägten Schüler_innen‘.

Verliererrolle beschränken wollen, können sich eigentlich nur retten, indem sie die Spielregeln für sich selbst einsetzen, sprich – ihre Kultur zum Kapital machen.“ (Kalpaka 2015: 306)

In der Bildungsarbeit müsse diesen Ausführungen nach immer danach gefragt werden,

„wie interdependente Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie hegemoniale Differenzordnungen wirken und in welcher Weise Bildung(-arbeit) und Soziale Arbeit in diesen Verhältnissen zu einer Erweiterung von ungleichen Lebens- und Verwirklichungschancen und Handlungsmöglichkeiten ihrer Adressat_innen beitragen können.“ (Riegel 2016: 314)

Darüber hinaus ist eine stetige Reflexion darüber notwendig, inwiefern sich Professionelle selbst an der Produktion von „Differenz und Praxen der Grenzziehungen und Normierung“ beteiligen und wie sie diese Verhältnisse verändern und die Kategorisierungen durchbrechen können (Vgl. ebd.). Das vorrangige Ziel muss sein, soziale Gerechtigkeit und gleichberechtigte Partizipation zu ermöglichen.

Die in diesem Kapitel abgehandelten Theorien, Konzepte und Denkanstöße sollen nun in die Analyse des Deutschlehrwerks *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* Eingang finden und der Interpretation diverser Inhalte, sprachlicher Mittel und ideologischer Aussagen dienlich sein.

Wer den Normen entspricht,
kann es sich leisten zu bezweifeln,
dass es sie gibt.

Carolin Emcke in
„Wie wir begehren“

4 Analyse des Lehrwerks Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich

4.1 Vorbemerkungen

Die Deutschlehrwerk-Serie *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* besteht aus je einem Kurs- und einem Arbeitsbuch samt Lösungsheft für die Sprachniveaus A1, A2 und B1 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache, GER). Sie gehört damit zu den vielen Lehrwerksreihen für Deutsch als Zweitsprache, die mit der Stufe B1 („Fortgeschrittene Sprachverwendung“) schließen. Der Veritas-Verlag mit seinem deutschen Partnerverlag Cornelsen bietet kaum Materialien für die Sprachniveaus B2 bzw. C1 und C2 („Kompetente Sprachverwendung“) an.

In Österreich ist eine sogenannte Familienzusammenführung (Nachzug der Familie) nur mit einem Nachweis der Deutschkenntnisse auf mindestens A1-Niveau möglich, die B1-Stufe stellt die Voraussetzung für die Genehmigung eines Daueraufenthaltes bzw. für die österreichische Staatsbürgerschaft dar.⁷ Dies mag mitunter ein Grund sein, weshalb auch die Reihe *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* nicht über das B1-Niveau hinausgeht.

Mit Blick auf die Abschlussarbeiten im Fachbereich DaF/DaZ der Universität Wien ist erkenntlich, dass die Analyse von Deutschlehrwerken durchaus Tradition hat. Allein zur Lehrbuchreihe *Pluspunkt Deutsch* wurden mindestens fünf Diplom- bzw. Masterarbeiten verfasst, etwa über die Vermittlung von Sprachfertigkeiten oder zu hegemoniekritischen Themen.⁸

⁷ Vgl. <https://www.osd.at/die-pruefungen/osd-pruefungen/> (Zugriff: 26.11.2020).

⁸ Vgl. bspw. Wolfgruber, Tabea: Pseudopaternalistische Positionierungen in DaZ-Lehrwerken. Eine hegemonietheoretische Analyse am Beispiel *Pluspunkt Deutsch – Österreich*. Masterarbeit. Univ. Wien 2016.

Weshalb dieses Lehrwerk?

Primär erregte der Titel meine Aufmerksamkeit. Mit einem „Pluspunkt“ könnte etwas assoziiert werden, das es zu „verdienen“ gilt bzw. verspricht ein Pluspunkt einen Vorteil gegenüber *Anderen*. Der Online-Duden führt dazu ein erstaunlich aussagekräftiges Beispiel an: „neben diesem Nachteil hat er auch Pluspunkte“.⁹ Spinnt man dieses Prinzip weiter, entsteht folgender Eindruck: ‚Ohne dem *Pluspunkt Deutsch(-kenntnisse)* ist dir ein Erfolg nicht garantiert‘ bzw. ‚dein Leben gestaltet sich ohnehin schwierig, lerne wenigstens Deutsch!‘.

Auf den nächsten Seiten wird sich erweisen, inwiefern sich diese Behauptungen erhärten lassen bzw. sich inhaltlich-ideologische Aussagen in Aufgabenstellungen, Bildern und anderen Darstellungen widerspiegeln.

4.2 Strukturanalyse: Beschreibung des Lehrwerks

Die Deutschlehrwerkreihe umfasst je ein Kurs- und Arbeitsbuch¹⁰ zu den Sprachniveaus A1, A2 und B1. Darüber hinaus stehen Audio- und Videodateien zu den Aufgabenstellungen auf dem Sprachportal des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) als Download zur Verfügung.¹¹ Die Bände beinhalten vierzehn (A1, A2) bzw. zwölf Lektionen (B1), denen immer wieder „fakultative Lernstationen“ zur Wiederholung des bereits Gelernten zwischengeschaltet sind. Das Arbeitsbuch ist inhaltlich mit dem Kursbuch abgeglichen und dient der Vertiefung grammatikalischer Lerninhalte. Im Anhang finden sich Seiten zur Wortschatzarbeit samt Bildlexikon, zusätzliche Übungen, Lerntipps und systematische Zusammenfassungen der Grammatik.

In den Kursbüchern, auf denen der Schwerpunkt der Analyse liegt, gibt es Sequenzen zur Vorbereitung auf Deutschprüfungen: ein Modelltest für die Stufe A1 („Fit für Österreich“) und Vorbereitungen auf den ÖIF-Test Neu (A2) bzw. den DTÖ-Test (B1). Die sogenannten Partnerseiten bieten sich für die Lösung verschiedenster Aufgaben in Form einer Gruppenarbeit an (u.a. Durchspielen von Dialogen). Weitere Angebote im Anhang:

⁹ Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Pluspunkt> (Zugriff: 10.10.2020).

¹⁰ im Folgenden mit KB und AB abgekürzt.

¹¹ <https://sprachportal.integrationsfonds.at> - Dort kann auch eine CD-Version erworben werden. (Zugriff: 94.06.2020).

Übungen zur Phonetik, videobasierte Aufgaben, sämtliche Hörtexte in verschriftlicher Form, alphabetisch geordnete Wortlisten, Listen mit unregelmäßigen Verben (A1, A2) oder Verben mit Präpositionen bzw. Dativ/Akkusativ (A2). Darüber hinaus gibt es in den KB-Bänden A1 und A2 ein separates Kapitel namens „Regeln und Werte“, mit dem auch auf dem Cover geworben wird. Der Buchumschlag selbst weist mit den großflächigen Fotografien auf den Österreich-Bezug hin: Die A1-Bände zeigen den Donaukanal/die Urania in Wien, die A2-Bücher den Grazer Uhrturm, das B1-AB zeigt die idyllische Innenstadt von Feldkirch. In den Kursbüchern findet sich in der Innenseite eine bunte Österreich-Karte samt der Nachbarländer.

Die Lehrwerksreihe beinhaltet besonders viele Fotos bzw. Illustrationen und farblich hervorgehobene Grafiken, die teilweise dekorativ, teilweise auch eine erklärende Funktion bezüglich der Übungen haben. Dabei ist zu erwähnen, dass Bilder für Lernende einer (neuen) Sprache eine wesentliche Orientierungshilfe bieten, neue Informationen leichter zu memorieren sind und die Inhalte insgesamt zugänglicher werden. Gekennzeichnet sind spezifische Arbeitsanweisungen (Hörtext, Gruppenarbeit etc.), Tipps oder Verweise auf andere Kapitel mit farbigen Symbolen bzw. eingerahmten Kästchen. In die Texte und Aufgabenstellungen selbst sind immer wieder graphische Elemente eingefügt, wie beispielsweise E-Mails, Blog-Einträge, Briefe/Karten, Zeitungsartikel/-anzeigen etc. Die Struktur und der Aufbau der Bände gestaltet sich insgesamt übersichtlich. Die zwölf (B1) bzw. vierzehn (A1, A2) Lektionen sind farblich markiert und behandeln Themen wie „Familienleben“, „Häuser und Wohnungen“, „Ämter und Behörden“ (A1), „Medien“, „Am Arbeitsplatz“, „Feste feiern“ (A2) oder „Damals und heute“, „Wünsche“, „Gesund werden und bleiben“, „Politik und Gesellschaft“ (B1) etc. Das vorhin erwähnte Kapitel „Regeln und Werte“ befindet sich jeweils im hinteren Teil der Kursbücher und ist in der Inhaltsübersicht nicht separat aufgelistet oder hervorgehoben.

Das für Erwachsene konzipierte Lehrwerk setzt nach Selbstbeschreibung die Anforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens „konsequent um und orientiert sich eng an den Vorgaben des DTÖ (Deutsch-Test für Österreich).“ (KB A1: 3) Im Vorwort macht Sebastian Kurz, damaliger österreichischer Staatssekretär für Integration, deutlich, dass sich *Pluspunkt Deutsch – Österreich* für all jene eignen würde, „die sich auf die Prüfung im Rahmen von ‚Deutsch vor Zuzug‘, der Integrationsvereinbarung oder eines Staatsbürgerschaftsantrags vorbereiten.“ (KB B1: 2)

Die Themen der Reihe konzentrieren sich dementsprechend auf Lebensbereiche wie Behördengänge, Gesundheit und Freizeitgestaltung, Lebensläufe etc.

Die Logos des Österreichischen Integrationsfonds und des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres stechen ins Auge und repräsentieren Anwartschaft und das öffentliche/politische Interesse an der Sache.

Die Autor_innenschaft setzt sich aus Dr. Friederike Jin und Dr. Joachim Schote zusammen, an der redaktionellen Mitarbeit waren Laura Nielsen, Joachim Becker, Rebecca Syme et. al. beteiligt, Dr. Eva-Maria Enzelberger wird als Beraterin genannt. Da die angeführten Personen im wissenschaftlichen Diskurs (bspw. Lehrwerksforschung, diskursive Auseinandersetzung mit DaZ-bezogenen Fragestellungen etc.) nicht hervorstechen, ist die Frage berechtigt, welche Wissensquellen hier herangezogen, welche Interessen vertreten werden und inwiefern sie einen „Expert_innen-Status“ innehaben. Es sei angemerkt, dass sich der Quellennachweis im Lehrwerk dürftig gestaltet und zusätzliche Informationen oder „vertiefende“ Inhalte oftmals fehlen.

4.3 Sequenzanalyse: Kapitelauswahl

Nach einer ersten Sichtung der Unterlagen wurde bereits deutlich, welche Diskursfragmente für eine Feinanalyse in Frage kommen. Für diese Arbeit kann freilich nur eine exemplarische Analyse von den genannten Diskursfragmenten vollzogen werden, in denen Othering bzw. Differenzmarkierungen aufscheinen. Bereiche, in denen dieses Phänomen besonders stark auftritt, sind Kapitel, die zwischenmenschliche Beziehungen, Bildung/Arbeitswelt und „Regeln und Werte“ betreffen. Dabei sei darauf hingewiesen, dass die im Folgenden analysierten Bereiche „Familie und Partnerschaft“ und „Beruf und Arbeitswelt“ aus Elementen unterschiedlicher Lektionen/Kapitel bestehen, der Bereich „Regeln und Werte“ allerdings ein eigenständiger Abschnitt im Lehrwerk ist und auch eigenständig untersucht werden soll.

In dieser Arbeit werden vor allem Übungen aus den Kursbüchern analysiert, vereinzelt allerdings auch markante Stellen aus den Arbeitsbüchern zitiert; Handreichungen für Lehrpersonen, Videos und Online-Angebote können nicht berücksichtigt werden, da dies den Umfang der Diplomarbeit sprengen würde.

Die „Textoberfläche“ ist hier als „Bild, Text, Bild-Text“ definiert, es wird also alles *oberflächlich Sichtbare* begutachtet. Die Quellenangaben stehen jeweils in der Klammer, meine eigene Interpretation kennzeichne ich durch Paraphrasierungen in einfachen Anführungszeichen („...“).

Da offiziell eingesetzte Deutschlehrwerke als „machtvolle Repräsentationspraxen“ bezeichnet werden können, ist die Analyse dessen, *wie über Andere* (Migrant_innen mit dem Ziel der Aufenthaltserlaubnis, Deutschlernende) wesentlich.

Die vordergründigen, an den Text gerichteten Fragestellungen lauten:

Inwiefern sind die Diskurse von Otheringprozessen durchdrungen?

Welche Auswirkungen hat Othering auf die Konstruktion eines imaginierten *Wir*?

Wie werden *die Anderen* hergestellt, repräsentiert und reproduziert?

In welcher Form werden Imaginationen von Familie/zwischenmenschliche Beziehungen, Beruf und die ‚österreichische Kultur‘ an Deutschlernende vermittelt?

Wo und in welcher Form finden Differenzierungen und Grenzziehungen statt?

4.4 Feinanalyse

Die Feinanalyse impliziert nach Jäger die „Kontexte“. In diesem Fall ist der zu untersuchende Text der Lehrwerkreihe *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* (bzw. die ausgewählten Diskursfragmente) in eine historisch-soziale, zeitdiagnostische Dimension eingebettet, der institutionelle Rahmen und die sprachlich-rhetorischen Mittel müssen mitbedacht bzw. analysiert werden. So kommt man schließlich zu den inhaltlich-ideologischen Aussagen, die wiederum im Gesamtdiskurs zu betrachten sind.

4.4.1 Institutioneller Rahmen

Wie vorhin erwähnt, handelt es sich bei *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* um ein DaZ-Lehrwerk, welches mittlerweile an zahlreichen Sprachinstituten in Österreich verwendet wird.¹² Im von Sebastian Kurz verfassten Vorwort der A-Kursbücher¹³ wird gleich zu Beginn skizziert, was unter *Integration* vor allem zu verstehen sei. So heißt es:

¹² Vgl. Empfehlung: <https://fachdidaktikzentrum-daz.uni-graz.at/de/fluechtlingsinitiative/unterrichtsmaterialien/> (Zugriff: 21.12.2020)

¹³ Identes Vorwort in KB A1 und KB A2

„Deutschkenntnisse sind der erste Schritt auf dem Weg zu einer gelungenen Integration in Österreich und ermöglichen eine aktive Teilhabe an unserer Gesellschaft.“ In *unserer österreichischen Gesellschaft* ist Partizipation also insbesondere an den Nachweis von Deutschkenntnissen geknüpft. Außerdem scheint die Aktion von Deutschlernenden auszugehen; *„wir Österreicher_innen* beobachten die Bemühungen und reagieren entsprechend‘.

Dass gleich anschließend von der *Integration in den österreichischen Arbeitsmarkt* die Rede ist, bekräftigt die Erwartungshaltung: „Die Kenntnis und Berücksichtigung von demokratischen Grundwerten und unserer Regeln des Zusammenlebens ermöglichen gemeinsam mit dem Erwerb der deutschen Sprache und der Eingliederung in den Arbeitsmarkt einen guten Start für das Leben in Österreich.“ (KB A1: 2) Innerhalb der ersten Zeilen wird somit klargestellt, was alles zu *leisten* sei, um den Alltag in Österreich erfolgreich bestreiten zu können. Auch im nächsten Absatz ist wiederholt von „Werten“ zu lesen:

„Ich freue mich deshalb sehr, Ihnen das neue Medienpaket ‚Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich‘ mit alltagsbezogenen Themen zum Werte- und Orientierungswissen vorzustellen. Die Inhalte unterstützen nicht nur die Vermittlung und den Erwerb von Deutschkenntnissen, sondern begleiten die Lernenden auch mit nützlichem Wissen über die Werte und Prinzipien unseres demokratischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Zusammenlebens.“ (KB A1: 2)

Sebastian Kurz verleiht dem Vorwort zum einen eine scheinbar persönliche Note, indem er seine Freude über das Angebot österreichischer Integrationspolitik ausdrückt, zum anderen erklärt er, wie die Wertevermittlung *unser* Zusammenleben regelt. „Nützliches Wissen“ wird mit „Werten“ gleichgesetzt, offensichtlich dürften diese ein Kernthema der Lehrwerksreihe sein. Nach einer knappen Beschreibung, welche Bände sich für welche ÖIF-Prüfungsformate eignen würden, hält Kurz fest, dass mit *Pluspunkt Deutsch* ein weiterer Schritt „auf dem Weg zu einer umfassenden Verbesserung des Integrationsprozesses in Österreich“ gemacht worden sei.

Inwiefern und in welcher Form sich diese *Verbesserung* einstellen soll, führt Kurz nicht näher aus. Diese Formulierung lässt allerdings den Schluss zu, dass das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres diverse Mängel feststellt bzw. die Bemühungen der österreichischen Politik in Sachen Integration bislang unzureichend waren.

In diesem Zusammenhang soll erwähnt werden, dass das damalige Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres von 2014 bis Anfang 2020 in dieser Form Bestand hatte

und mit der Regierungsumbildung „Kurz II“ zum Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten wurde.¹⁴ Die Abteilung für Integration befindet sich seither im Bundesministerium für Frauen, Familie, Jugend und Integration. Die Zusammenlegung dieser Bereiche wurde von Ministerin Susanne Raab damit begründet, dass sie die „frauenpolitische Perspektive schon in der Integration immer mitgedacht“¹⁵ habe. Sie lehnt die Bezeichnung „Feministin“ für sich selber ab, da sie mit dieser Zuschreibung nichts anzufangen wisse. Medial breit diskutiert wurde Raabs restriktiver Kurs bezüglich Migrationspolitik („Integration durch Leistung“, „Fordern und fördern“, Studie zu „sozialen Brennpunkten“¹⁶ in Wien etc.). In einem Interview mit dem österreichischen Nachrichtenmagazin News sagt sie:

„Wichtig ist, dass wir Probleme auch beim Namen nennen und diese nicht im Sinne einer falsch verstandenen Toleranz mit einer blumigen Sprache verschleiern. Und ja, wir haben auch in Österreich, gerade in den Ballungszentren, parallelgesellschaftliche Strukturen. Überall dort, wo viele Menschen mit Migrationshintergrund nicht gut Deutsch sprechen und eher abgeschottet von der Mehrheitsgesellschaft leben, haben wir Integrationsprobleme, die angegangen werden müssen, um Parallelgesellschaften zu durchbrechen und die Menschen auf unserem gemeinsamen Weg mitzunehmen.“¹⁷

Deutschlernen bedeutet in diesem Sinne auch eine Bewahrung vor dem „Abdriften“ in eine „Parallelwelt“, die undurchsichtig und verdächtig scheint. Raab sieht hinsichtlich der Deutschkenntnisse „vielfach noch großen Aufholbedarf. Deutsch ist die Basis jeder gelungenen Integration. Probleme gibt es auch bei der Erwerbstätigkeit von Frauen. Bei Frauen mit türkischem Migrationshintergrund ist die eklatant niedrig.“¹⁸ Ein weiteres Problem sei die „emotionale Zugehörigkeit“, viele würden sich in der neuen Heimat Österreich nicht wohlfühlen, was wiederum mit dem Einfluss aus dem Ausland [sic!] zusammenhängen würde, meint Raab. In wenigen Worten ziehen sich hier mehrere Perspektiven zusammen: „Ohne Deutsch keine Integration, sondern ein vermutlich arbeitsloses Leben in der Parallelgesellschaft mit Augenmerk auf Frauen türkischen Hintergrundes; dass sich *viele* in Österreich nicht einbinden, ist vor allem den *ausländischen Einflüssen* zuzuschreiben.“

¹⁴ Vgl. <https://www.parlament.gv.at/WWER/BREG/> (Zugriff: 02.01.2020)

¹⁵ Vgl. <https://www.derstandard.at/story/2000118969925/susanne-raab-die-teilzeitfeministin> (Zugriff: 20.08.2020).

¹⁶ Anm.: Die Studie zu „sozialen Brennpunkten in Wien“ wurde im Übrigen vom ÖIF durchgeführt, Vgl.: <https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/forschungsergebnisse-zu-sozialen-brennpunkten-in-bundeshauptstadt-praesentiert-6377> (Zugriff: 20.08.2020)

¹⁷ Vgl. <https://www.news.at/a/politik-da-null-toleranz-politik-11768788> (Zugriff: 10.12.2020).

¹⁸ Vgl. ebd.

Mit der Verknüpfung von Frauen-, Familien- und Migrationsagenden erweitere die ÖVP vor allem ihre Zielgruppe und würde sich somit gegen eine beispielsweise progressivere Frauenpolitik der Grünen durchsetzen, so die Journalistin Mittelstaedt in der Tageszeitung Der Standard.¹⁹

Das Vorwort von der 2019 erschienenen Ausgabe des *Pluspunkt Deutsch*-Kursbuches B1 ist von Franz Wolf, dem Direktor des Österreichischen Integrationsfonds, verfasst. Es fällt auf, dass die Formulierungen jenen des Sebastian Kurz stark ähneln, sich jedoch als noch eindringlicher und präziser ausweisen. Die ersten beiden Sätze lauten: „Gutes Deutsch ist der Schlüssel zur Integration. Das neue Integrationsgesetz, das am 1. Oktober 2017 in Kraft getreten ist, fordert neben guten Sprachkenntnissen aber auch das Wissen um die grundlegenden Werte und Prinzipien der österreichischen Gesellschaft.“ (KB B1: 2) Die Botschaft der Verantwortlichen offenbart sich in der klaren Feststellung, dass Migrant_innen ohne Deutschkenntnisse und ohne das *Wissen um Werte* ein erfolgreiches Leben in Österreich verwehrt bliebe und dies außerdem gesetzlich verankert sei. Auch in den nächsten Zeilen wird der Spracherwerb direkt mit rechtlichen Regeln und gesellschaftlichem Erfolg verknüpft:

„Denn nur wer Sprache beherrscht und die Regeln des Zusammenlebens kennt, kann sich in Österreich ein erfolgreiches Leben aufbauen. Wenn Themen wie Gleichberechtigung von Frau und Mann, Meinungsfreiheit und Rechtsstaatlichkeit bereits im Sprachunterricht vermittelt werden, kann die Integration in unserer Gesellschaft schneller und besser gelingen.“ (KB B1: 2)

Diese Aussagen können so ausgelegt werden, dass erstens, eine Sprach-*Beherrschung* eine zu erwerbende Machtposition in Aussicht stellt, zweitens, die Kenntnis der Regeln allein schon Erfolg garantiert und drittens, der Sprachunterricht mit *Effizienz* bzw. ‚*Verwertbarkeit*‘ und *Integration* der Deutschlernenden verschränkt ist.

¹⁹ Vgl. <https://www.derstandard.at/story/2000118969925/susanne-raab-die-teilzeitfeministin> (Zugriff: 20.08.2020).

4.4.2 Familie und Partnerschaft

In diesem Unterkapitel wird die Darstellung von Familienkonzepten beleuchtet. Statements, erklärende Texte oder Aufgabenstellungen zu diesem Themen ziehen sich durch die gesamte Lehrwerksreihe und lassen sich nicht ausschließlich an den „Familien-Kapiteln“ festmachen. Wie sich Personen – migrantisch markiert oder nicht – in spezifischen Situationen verhalten oder reagieren, implizieren bestimmte Normen der österreichischen Gesellschaft, die sich durch alle Lebensbereiche ziehen.

Gerade für den Sprachenunterricht können Selbstbeschreibungen oder die Darlegung familiärer Verhältnisse wichtige Redeanlässe darstellen und einen ersten Eindruck von den Lebensumständen einer Person geben. Die Kapitel „Familienleben“, „Mein Leben“, „Zusammen leben“ (KB A1) „Meine Geschichte“, „Feste feiern“, „Freunde und Bekannte“ (KB A2), „Frauen – Männer – Familien“, „Damals und heute“ (KB B1) erschienen für die Analyse bezüglich Differenzmarkierungen besonders relevant. In den jeweils separaten Kapiteln „Regeln und Werte“ kommen auch familienspezifische Darstellungen vor; diese werden aber exklusiv im Kapitel 4.4.4 untersucht.

Textoberfläche

Das Thema Familie wird in der Lehrwerksreihe erstmals im 4. Kapitel „Familienleben“ ausführlich behandelt. Den Einstieg in die Lektion geschieht mittels fünf Fotografien: in der Mitte eine junge Frau („ich“, wie sich herausstellt, heißt sie Nina), links davon ein Bild ihrer Großeltern und eines ihres Bruders, rechts daneben ein Foto, das ihre Eltern zeigt und ihre Schwester. (KB A1: 39). Nina hält auf dem Foto ein Zertifikat und einen Blumenstrauß in der Hand; ihrer Kleidung nach zu urteilen, hat sie einen pflegerischen Beruf erlernt bzw. die Ausbildung dazu gerade abgeschlossen. Die Großeltern stehen offenbar in einem gepflegten Rosengarten, die Eltern sind auf ihrer Romreise zu sehen, ihr Bruder samt Fahrrad scheint sich aktiv in der Natur zu bewegen, ihre Schwester ist ebenfalls in idyllischer Landschaft abgebildet. Die Personen repräsentieren eine ‚typisch österreichische Familie‘: Sie sind weiß, wirken erfolgreich und zufrieden und machen

insgesamt einen harmonischen Eindruck. Die obligatorische Italienreise, das ‚Garteln in der Pension‘, eine gute Ausbildung und sportliche Aktivität runden dieses Bild ab.

Auch das dazugehörige Arbeitsbuch A1 wartet mit vielen Fotos weißer, glücklicher Familien auf. Zu nennen sind etwa ein großes, klassisches Familienportrait (Mutter, Vater, Sohn, Tochter und Großeltern; AB A1: 40), die Familie Riegler (130), die Familie Wieser beim gemeinsamen Essen (KB B1: 10) oder die Fotos zum Thema „Wünsche“ (65, 69). Die als typisch österreichisch markierten Familien, meist erkennbar anhand ihrer (Nach-)Namen, sind auch oft bei „Anschaffungen“ und beim Kauf verschiedener Dinge abgebildet (bspw. Familie Weber beim Möbelkauf, AB A1: 35 oder Herr und Frau Berger suchen eine neue Wohnung, KB A1: 30, Karin Partl, Rolf Schubeck und Denise Berger kaufen Kleidung, AB A1: 145).

Ein weiteres Familienfoto der Lektion „Familienleben“ zeigt abermals eine traditionelle Familienkonstellation: Eine Familie am Strand, die Frau steht mit zwei kleinen Kindern näher an der Kamera, der Mann im Hintergrund mit verschränkten Armen (KB A1: 40). Eine Fotografie zu „Freizeit mit der Familie“ (KB A1: 42) zeigt einen „typischen Sonntagnachmittag bei Familie Fischer“. Herr Fischer schläft auf dem Sofa, seine Frau sitzt neben ihm, isst Schokolade und hat – laut Begleittext – noch vor, eine Freundin zu besuchen. Der Sohn liest ein Buch und der Fernseher läuft. Demnach erscheint der Vater als erschöpftes, weil hart arbeitendes Familienoberhaupt, Frau Fischer hingegen sorgt für das soziale Miteinander.

Auf Seite 45 schließlich wird thematisiert, wie die Familienstrukturen in Österreich früher ausgesehen haben (siehe Abb. 1). Eine Schwarzweißfotografie bildet eine achtköpfige Familie ab, der Vater mit strengem Blick, der Säugling auf dem Schoß der erschöpft wirkenden Mutter, die Töchter und der Sohn adrett ringsum stehend. Dazu gibt es einen Fülltext, in welchem die Familie und Kindheit der Anna Schneider, 81 Jahre, beschrieben werden: „Früher [war] alles anders. Die Familien in Österreich [waren] groß, eine Familie [hatte] oft fünf, sechs oder mehr Kinder. [...] Mein Großvater [war] Arzt von Beruf, mein Vater [war] auch Arzt. Meine Mutter [hatte] keinen Beruf. Sie [hatte] viel Arbeit im Haus. [...]“ (KB A1: 45). Das Konzept des Patriarchats wirkt in dieser Darstellung ungleich drastischer als im Beispiel der Familie Fischer. Mit dem „Früher war alles anders“ in Verbindung mit einer grammatischen Übung zu Vergangenheitsformen kommt es gewissermaßen zu einer Entschuldigung dieses System. ‚Damals‘ sei es eben „normal“ gewesen, mehrere Kinder zu haben. ‚Natürlich‘ war somit der Vater der Versorger, da die

Mutter sich um den Haushalt und das soziale Miteinander kümmern musste. In dieser Beschreibung schwingt die Aussage mit, dass *heute* alles anders und diese Familienkonstellation quasi kaum mehr denkbar sei.



Abb. 1: Österreichische Familien *früher*

Im Kapitel „Mein Leben“ seien die zwei Beispiele zum Thema „Mein Leben früher und heute“ erwähnt. Hier werden die Lebensentwürfe von Amy Schmidt (aus Kuala Lumpur, Malaysia) und Santiago Soto (aus San Miguel, Costa Rica) beschrieben. Während Frau Schmidt der Liebe wegen aus der Groß- in eine kärnterische Kleinstadt gezogen ist und eventuell wieder als Krankenschwester arbeiten möchte (KB A1: 103f., Hörtext KB A1: 220), migrierte Herr Soto, um sich in Österreich ein besseres Leben aufzubauen (KB A1: 108). Nach etwa einem Jahr konnte auch seine Frau kommen. Diese Beispiele konstruieren bzw. stabilisieren (Stereo-)Typen: zum einen die asiatische Frau, die von einem Österreicher ‚gerettet‘ und mit Familie und Pflegeberuf glücklich wird, zum anderen der junge, nicht-weiße Migrant, der sich vorerst allein in Österreich niederlässt, bestenfalls einen stabilen Arbeitsplatz sucht, um dann seine Familie nachholen zu können.

In Lektion 1 „Meine Geschichte“ im Kursbuch A2 finden sich vier kurze Portraits von „Zuwanderern in Österreich“. Marta Ascione schildert ihre Geschichte:

„Meine Eltern sind 1970 nach Österreich gekommen, ich bin 1977 hier geboren. Meine Eltern haben von Österreich eigentlich nicht viel gesehen, denn sie haben immer nur gearbeitet und nie Deutsch gelernt. 1997 sind sie wieder nach Italien gegangen. Ich bin in Österreich geblieben, habe die Matura gemacht und dann Maschinenbau studiert. Heute bin ich Abteilungsleiterin in einem Autokonzern.“ (KB A2: 10)

Die Frage drängt, inwiefern Frau Ascione als „zugewandert“ bezeichnet werden kann, wo sie doch in Österreich geboren ist. Offenbar wird sie hier aufgrund der Familiengeschichte

zur Migrantin konstruiert; von dem Erwerb der Österreichischen Staatsbürgerschaft beispielsweise ist keine Rede.

Zwei Seiten weiter irritiert die Überschrift „Wie haben Sie das geschafft?“

Die „Erfolgsgeschichte“ der afghanisch-ukrainischen Familie Akbar wird erzählt (KB A2: 12). Viele bunte Fotos zeigen die Zwischenstationen ihrer Migration. Kombiniert sind diese mit der Aufgabenstellung, Bildunterschriften den Fotos zuzuordnen. Auf das Bild der glücklich wirkenden Familie Akbar (Mann, Frau, zwei Mädchen) samt gepackter Koffer, die hoffnungsvoll in die Ferne zu blicken scheint, passt nur die Aussage bzw. Lösung „Ankunft in Österreich“. Dieser Idealfall eines „Neustarts“ darf in Frage gestellt werden, vor allem, da er ohnehin als Besonderheit/Kuriosum präsentiert wird („Wie konnten Sie das trotz widriger Umstände bloß bewerkstelligen?“).

Das Thema „Wochenende“ in Lektion 3 beschäftigt sich mit der Frage „Was machen wir am Sonntag?“ (KB A2: 32f.). Drei Leser_innen berichten über ihre Aktivitäten. Die Frau, Jamilah Davi, wird abermals als ‚Migrantin mit Familiensinn‘ konstruiert: *Sie* [Frau Davi spricht in der 1. Person, Plural] treffen sich mit Freunden und Verwandten zum Teetrinken, besuchen die Schwiegereltern und im Sommer grillen sie gerne. Michael Hoffmann hingegen ist schwer beschäftigter Altenpfleger und muss auch Wochenenddienste übernehmen. Zusätzlich teilt er sich die Hausarbeit mit seiner Frau, die als Krankenschwester arbeitet, und erledigt kleine Reparaturen im Haus (KB A2: 33). Ein weiteres Beispiel für eine ‚der Familie zugewandten Migrantin‘ findet sich im Kapitel „Feste feiern“: Hier meint Frau Leyla Sönmez aus der Türkei, dass bei Einladungen durch österreichische Freunde „die Kinder oft nicht dabei [sind]. Das ist bei uns anders.“ (KB A2: 78).²⁰

In der Lektion „Gesund leben“ sollen die Deutschlernenden das Vorsorgesystem in Österreich mit jenem anderer Länder vergleichen (KB A2: 101). Hier besteht freilich die Erwartung, dass es *woanders* weniger kostenlose Gesundheitsleistungen gibt. Außerdem wird angenommen, dass Migrant_innen grundsätzlich Kinder haben, da gleich zwei

²⁰ Was weniger zum Thema „Familie und Partnerschaft“ passt, aber dennoch Erwähnung finden soll: Gleich unter Frau Sönmez wird ebenfalls ein Stereotyp präsentiert. Herr Benoît Ahoua aus der Republik Côte d’Ivoire wundert sich, dass auf „österreichischen Partys“ er oft „der einzige Mann auf der Tanzfläche“ sei.

Übungen mit der Frage „Wie oft lassen Sie bei Ihrem Kind eine Vorsorgeuntersuchung machen?“ angeführt sind.

Das Kursbuch B1 startet mit dem Kapitel „Frauen – Männer – Familien“. Die Reflexion verschiedener Familienmodelle steht im Mittelpunkt: In Österreich gibt es heute weniger Familien mit Kindern als 1996, jede_r fünfte Österreicher_in lebt ohne Partner_in und ohne Kinder, es gibt immer mehr Patchworkfamilien. Es folgt abermals der Hinweis darauf, dass der Mehrgenerationenhaushalt heutzutage unüblich ist (KB B1: 10). Dennoch wird der ‚Sonderfall‘ der Familie Wieser im Anschluss dargebracht: Im Text wird das Leben „dreier Generationen unter deinem Dach“ geschildert. Dies würde deshalb so gut funktionieren, da es Regeln gäbe und offen kommuniziert werden würde. Diese Darstellung (inklusive dem Foto der harmonischen Familie Wieser beim gemeinsamen Essen auf der Terasse) bezeugt, dass dieses Familienkonzept vor allem dann gelingen kann, wenn eine klare Rollenaufteilung, ausreichendes Einkommen und eine ordentliche Organisation vorliegen.

Ein weiteres stark herausgearbeitetes Thema ist die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau. Unter anderem wird dies im Interview mit Irina Bulgakova aus Russland deutlich (KB B1: 12). Im fiktiven Printmedium „Migrantinnen in Österreich“ erzählt Frau Bulgakova, dass sie seit vier Jahren in Österreich lebt und Unterschiede bezüglich des Lebens von Frauen feststellen konnte: Während Frauen in Österreich erst nach ihrer Ausbildung an Familiengründung denken würden, hätte sie bereits während des Studiums geheiratet und musste es wegen der Geburt ihres Kindes unterbrechen. Neben der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird das Heiratsalter von Frauen und das Risiko einer Scheidung thematisiert. In Österreich sei man finanziell grundsätzlich besser abgesichert, die Frauen seien freier, unabhängiger und hätten mehr Rechte. Sie erwähnt außerdem, dass die schwierige Lage die Frauen in Russland stärker machen würde. Die Reproduktion des folgenden Typus : „Die Frau in Österreich ist emanzipierter, freier und dennoch abgesichert, die Russinnen müssen sich durchschlagen und sind dementsprechend abgehärtet“.

Konflikte in der Partnerschaft werden in einer Sequenz in Verbindung mit Hausarbeit dargestellt (KB B1: 14), obwohl das übergeordnete Thema „Gleichberechtigung“ lautet.

Die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau wird auch in der Beziehung zwischen Friederike und Francesco angesprochen. In der Form eines Dialogs unterhält sich das Paar über den anstrengenden (All-)Tag. Friederike ist nach einem langen Arbeitstag müde: „[...] Es ist wirklich blöd, dass ich zurzeit so oft am Sonntag arbeiten muss.“ – „Ja, wir haben wirklich wenig Zeit zusammen.“ – „Obwohl wir uns schon gegenseitig mit dem Haushalt helfen.“ – „Ja, ich finde auch, dass ich wirklich sehr viel im Haushalt mache. Ich bin ein Opfer der Gleichberechtigung.“ – „Nein, du bist super. Ich bin froh, dass wir uns die Arbeit im Haushalt teilen. Ich kenne nicht viele Männer, die das so machen.“ (KB B1: 17)

Hier wird das Bild einer karrierebewussten, weißen Mitteleuropäerin gezeichnet, für die gleichberechtigte Arbeitsteilung im Haushalt zwar normal ist, die ihren als „südländisch“ konstruierten Freund allerdings darin bestärken will, so weiterzumachen. Die Erwiderung „Obwohl wir uns schon gegenseitig mit dem Haushalt helfen“ auf Francescos Aussage, dass sie wenig Zeit miteinander verbringen würden, erscheint unstimmig. Sie wirkt eher wie eine Vergewisserung ihrerseits, dass die Teilung der Hausarbeit *eh* so fortbestehen wird. Dass sich Francesco als „Opfer der Gleichberechtigung“ sieht, wird weder harsch zurückgewiesen, noch erklärt oder als scherzhafte Aussage deklariert. Friederike beruhigt ihn quasi mit ihrer Antwort und ‚erzieht‘ den ‚Macho‘ Francesco zu einem ‚modernen‘ Mann.²¹

Sprachlich-rhetorische Mittel

Das Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* hat durch seinen relativ konventionalisierten Aufbau einen starken Wiedererkennungswert als klassisches Printmedium Lehrbuch. Die vorhin beschriebenen Sequenzen treten meist in einer Text-Bild-Kombination auf.

Fotografien und Illustrationen fungieren sowohl als Lernhilfe, als auch als Repräsentationen verschiedener Lebensentwürfe. Herausgegriffen seien nochmals zwei prägnante Textstellen.

²¹ Hier muss angemerkt werden, dass der Stereotyp des ‚südländischen Machos‘ in anderen Themenbereichen fortgeführt wird: Im Kapitel „Wünsche“ tritt Francesco als derjenige auf, der Friederike zu einem großen Fernseher überreden will. Das Foto dazu zeigt ihn als den ‚Entscheidungssträger‘ und siegesicher grinsend, sie sitzt verärgert neben ihm (KB B1: 73). Die Lektion „Politik und Gesellschaft“ zeigt Francesco als einen, der sich über die „Tierschutzpartei“ bzw. die „Anti-Diesel-Partei“ lustig macht (KB B1: 135).

Ein Arbeitsauftrag zu Abb. 2 lautet: „Das Leben von Familie Schmidt. Vermuten Sie. Wo lebt die Familie? Welchen Beruf hat Frau Schmidt?“ (1a) Damit werden die Deutschlernenden dazu angeregt, Stereotypen zu reproduzieren: Die „Vermutung“ liegt nahe, dass die Frau ein ‚klassisches‘ Dasein als ‚Familienmensch‘ und ‚fürsorgliche Pflegerin‘ führen wird, in ‚Ruhe am Land‘ lebt, für die gemeinsame Tochter da ist, während der Mann (vermutlich) als ‚Hauptversorger‘ einer Bürotätigkeit nachgeht.



Abb. 2: Familie Schmidt aus Kärnten

Die direkte Aufforderung an die Lernenden verfestigt dieses Bild und lässt darüber hinaus keine Alternativentwürfe zu. Die Animierung, Imaginationen und damit Vorurteile zu erhärten, steht im Widerspruch zu den anderweitigen Versuchen, Rollenklischees aufzubrechen.

Als zweites Exempel sei wieder auf das Thema „Gerechtigkeit“ verwiesen. Dazu ist ein Online-Artikel der „Bezirkszeitung“ ausschnittsweise abgebildet, in dem zu lesen ist:

„Gleichberechtigung von Mann und Frau – Wie sieht es in der Praxis aus?
Auf dem Papier ist die Gleichberechtigung von Männern und Frauen schon lange Realität, in Artikel 7 des Bundes-Verfassungsgesetzes heißt es ganz klar: ‚Vor dem Gesetze sind alle Staatsbürger gleich‘. Wie aber ist es in der Praxis? Hier einige Antworten unserer Leser und Leserinnen.“

Als zusätzliche Untermauerung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern dient der Verweis auf das Bundesverfassungsgesetz. Scheinbar ist man sich jedoch dessen bewusst, dass die „Praxis“ dem nicht zu entsprechen scheint. Die Lernenden werden dazu angehalten, die Fragen zu den anschließenden Leser_innenbriefe zu beantworten, in denen jeweils unterschiedliche Ansichten vertreten werden (KB B1: 15).

Auf der nächsten Doppelseite findet sich der bereits erwähnte Dialog zwischen Friederike und Francesco, der aufgrund seines Inhalts – ‚Gleichberechtigung via Hausarbeitsteilung‘ – überspitzt wirkt. Die Übung wird in Form eines „Dialogtrainings“ dargeboten. Die Lernenden sollen Fragen zum Dialog aufschreiben (als Beispiel angegeben: „Warum ist Friederike müde?“) und den Dialog zu zweit lesen. Eingebettet ist das Gespräch in das Kapitel „Frauen – Männer – Familien“, wobei vorangegangene Übungen mit den Themen „Konflikt in der Partnerschaft“ und „Gleichberechtigung“ zu tun hatten. Erstaunlich scheint die Tatsache, dass nahezu jede Aufgabenstellung an die Frage der Hausarbeit gekoppelt ist. So steht vor dem Dialog zwischen Friederike und Francesco die Hörübung „Flüssig sprechen“, in der über Patchworkfamilien und die gerechte Aufteilung der Hausarbeit diskutiert wird (Hörtext, KB B1: 216). Am Seitenrand gibt es den Verweis auf das Kapitel „Regeln und Werte > Seite 179“. Die direkte Verknüpfung von Haushalt, Geschlechtergerechtigkeit und das ‚Einüben‘ der Inhalte via Dialogtraining weist darauf hin, dass es sich hierbei um ein wesentlichen, zu vermittelnden Wert zu handeln scheint.

Inhaltlich-ideologische Aussagen

An vielen Stellen zeigt sich die Verschränkung von Familie/Partnerschaft und Fragen der Gleichberechtigung der Geschlechter. Die Imagination von in patriarchalen Familienverhältnissen aufgewachsenen Migrant_innen kann nicht von der Hand gewiesen werden. Problematisch ist hierbei, dass einerseits die klassischen Rollenklischees hinterfragt werden wollen, andererseits auch als ‚österreichisch‘ markierte Frauen in traditionellen Rollen gezeigt werden (Vgl. Familie Fischer KB A1: 42). Der Unterschied besteht lediglich darin, dass diese scheinbar ‚freiwillig‘ den ihnen zugewiesenen Aufgaben‘ nachgehen, sie sich in einer gut organisierten Familienstruktur befinden und außerdem ohnehin die Möglichkeit hätten, eine Karriere zu starten.

Diese Doppelbödigkeit lässt sich auch in den Aussagen Irina Bulgakovas nachweisen: Obwohl immer wieder differenzierte Sichtweisen bemüht werden, kommt Frau Bulgakova zu dem Schluss, dass Frauen in Österreich gleichberechtigter seien als in Russland. Es entsteht der Eindruck, als sei ‚der Weg in die neue Heimat‘ auch ein Befreiungsschlag für die Frau, was dem Bild vom liberalen und gerechten Westen entgegenkommt.

Die Idee von der emanzipierten österreichischen Gesellschaft entspringt vor allem dem unhinterfragten Selbstbild als EU-Mitglied: Aufgrund der historischen Errungenschaften

der ‚Frauenbewegungen‘ und der entsprechenden Gesetzesanpassungen wird ein ‚Rückfall in die alten Zeiten‘ undenkbar. Dass dieses relativ junge System an Gleichberechtigung und Freiheit *aller* Mitglieder der Gesellschaft fragil ist, wird ‚dem Westen‘ spätestens seit Ausbruch der Covid-19-Pandemie vor Augen geführt. Sozialwissenschaftler_innen, Politiker_innen und Aktivist_innen etwa schlagen Alarm, was die Geschlechtergerechtigkeit bzw. die überholt geglaubten Rollenbilder betrifft.²²

Mit der Ethnisierung und Kulturalisierung des Problems ‚Gleichberechtigung der Frau‘ können nicht nur eigene Versäumnisse kompensiert, sondern ebenso Vorstellungen des ‚Eigenen‘ stabilisiert und reproduziert werden. Da die „migrantische Präsenz die fetischisierte Imagination“ (Nghi Ha/Schmitz 2006: 246) des *Wirs* stört, müssen zum Erhalt der *Dominanzkultur* Über- und Unterordnungen geschaffen werden. Die Selbstinterpretation und auch die Bilder, die von *Anderen* konstruiert werden, trägt verschiedenste Traditionen von Herrschaft freilich weiter und findet dadurch Eingang in ökonomische Interessen. So verwundert es nicht, dass die *Leistungskraft* in diesem Geflecht aus verschiedenen Machtdimensionen zusehends in den Vordergrund rückt. (Vgl. Rommelspacher 1995: 22 f.)

Eine weitere zu Tage geförderte Erkenntnis ist, dass zwar in zahlreichen Sequenzen von der Wichtigkeit des Deutschkurses/Deutschlernens gesprochen wird, jedoch keinerlei Repräsentationen von Personen vorzufinden sind, welche beispielsweise die Österreichische Staatsbürgerschaft erworben hätten. Eher entsteht der Eindruck, als würde den *Migrationsanderen* tatsächlich das *Andere* anhaften. So wird Frau Ascione weiterhin als ‚Zugewanderte‘ bezeichnet bzw. konstruiert, obwohl sie in Österreich geboren ist und hier ihren Lebensmittelpunkt hat (Vgl. KB A2: 10). Es muss also auch der Begriff der *Zuwanderung* in diesem Kontext problematisiert werden, da er ein „Wanderungsphänomen“ impliziert, das ihm Falle von Frau Ascione lediglich ihre Eltern und nicht sie selbst betrifft. (Vgl. Mecheril 2010: 11)

Die Verbildlichung von ‚österreichischen Familien früher‘ erweckt den Anschein, dass Kinderreichtum einst der Normalfall gewesen, heute dieses Familienmodell allerdings

²² Vgl. etwa <https://link.springer.com/article/10.1007/s42597-020-00045-x> bzw. https://www.deutschlandfunkkultur.de/bringt-corona-frauen-an-den-herd-wo-bleibt-die.970.de.html?dram:article_id=490883 und https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Spotlight_Rollen_und_Aufgabenverteilung_bei_Frauen_und_Maennern_in_Zeiten_von_Corona.pdf (Zugriff jeweils: 02.02.2021)

‚dank des Fortschrittsgedankens‘ veraltet/überholt sei.²³ Die Abgrenzung zur Großfamilie wird einmal mehr vollzogen.

Die grundsätzliche Imagination von *Migrationsanderen* als ‚Hoffnungsvolle‘ lässt sich anhand der vorhin beschriebenen Textstellen nachvollziehen: Die Familienzusammenführung und die Aussicht auf bessere Berufschancen sowie Lebensbedingungen in Österreich sind zentrale Wunschvorstellungen.

Komplikationen hinsichtlich des Migrations- und Integrationsprozesses, Erfahrungen von Diskriminierung oder Ausgrenzung, Auswirkungen von traumatischen Erlebnissen (bspw. Flucht vor Krieg, politischer Verfolgung etc.), Überforderung oder Ähnliches werden nicht thematisiert.

Wie bereits angeführt, wird angenommen, dass Migrant_innen bzw. die Deutschlernenden grundsätzlich Kinder haben. Dies legt den Verdacht nahe, dass ein spezifischer ‚Typus‘ Migrant_innen imaginiert wird: Finanziell schwache und bildungsferne Personen sind dem gängigen Vorurteil nach in kinderreichen Familien verortet. Dies sei eine Entwicklung, der wie gesagt entgegengewirkt werden müsse.²⁴

4.4.3 Beruf und Arbeitswelt

Wie beim Thema „Familie“ versucht *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* auch in Sachen Beruf den vermeintlich ‚realen Alltag‘ in Österreich abzubilden:

Es werden (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten aufgezeigt, Behördengänge erklärt und Arbeiternehmer_innenrechte (Vg. KB B1: 56 f.) besprochen. Um die Lernenden adäquat auf die Berufswelt in Österreich vorzubereiten, darf die Realität des segregierten Arbeitsmarktes und der vorliegenden sozialen Strukturen nicht ignoriert werden. Inwiefern das Lehrwerk diese Themenkomplexe berücksichtigt und auf diverse Berufsbilder eingeht, soll im Folgenden analysiert werden.

²³ Anm.: Im wortwörtlichen Sinne „veraltet“, da diesbezüglich nur eine Schwarzweißfotografie angeboten wird.

²⁴ Vgl. Integrationspolitik von Sebastian Kurz: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2018-06/oesterreich-sebastian-kurz-migrationspolitik-zuwanderung-sozialleistungen> (Zugriff: 28.02.2021).

Dass eine erfolgreiche Integration in Österreich nur über gute Sprachkenntnisse garantiert werden kann, wurde bereits im Vorwort des Lehrwerks dargelegt. Dies ist ebenfalls mit der Thematik Beruf und Arbeitswelt verschränkt, was bereits in der allerersten Lektion klar herauskommt: Gleich nach „Guten Tag“, „Wie heißen Sie?“ und „Wo wohnen Sie?“ folgt die Frage „Was sind Sie von Beruf?“ (KB A1: 15). Es werden neun verschiedene Berufsbilder vorgestellt. Die Autor_innen achteten offensichtlich nicht nur darauf, dass auch akademische Berufe vorkommen (Ärztin), sondern auch geschlechtsspezifische Zuteilungen aufgebrochen werden: So finden sich ein Ingenieur *und* eine Ingenieurin sowie ein Altepflieger unter den Personen.

Vorausgeschickt sei, dass dem Pflegeberuf eine besondere Bedeutung beigemessen wird. So findet er insgesamt etwa zwanzig Mal Erwähnung (schriftlich/bildlich); im Kursbuch A2 gibt es sogar ein eigenes Unterkapitel nur zum Pflegeberuf (130f.). Darüber hinaus hat der Cornelsen-Verlag einen eigenen B1-Band *Erfolgreich in der Pflege – Pluspunkt Beruf* herausgebracht.²⁵

Wie bereits erwähnt, zeigt sich *Pluspunkt Deutsch* sehr bemüht, spezifische Berufsbilder nicht geschlechtlich zuzuordnen. So gibt es beispielsweise eine Hubschrauberpilotin (KB A1: 71), einen Kindergartenpädagogen (KB A2: 53) und eine Abteilungsleiterin eines Logistikunternehmens (KB B1: 31). Auch hinsichtlich Hausarbeit wurde darauf geachtet, oft Männer abzubilden (bspw. KB A1: 62, 104, KB B1: 39). Allerdings sind alle erwähnten männlichen Personen *weiß*. Erwartungsgemäß lautet eine Fragestellung an die Lernenden: „Typische Männer- und Frauenberufe. Wie ist das in Ihrem Land? Machen Sie eine Liste und vergleichen Sie im Kurs.“ (KB B1: 53)

Anhand der Bankangestellten Maria Stein wird der Arbeitstag einer *typischen Österreicherin* demonstriert (sechsteilige Fotoserie, KB A1: 76, siehe Abb. 3). Vor der Arbeit noch muss sie ihren Sohn in den Kindergarten bringen. Am späten Nachmittag holt sie ihn wieder ab und geht mit ihm gemeinsam in den Supermarkt. Sie repräsentiert eine unabhängige, karrierebewusste Frau, die dennoch nicht auf Familie verzichten muss und die Dreifachbelastung (Beruf, Familie/Kind, Besorgungen/Haushalt) mit Bravour meistert.

²⁵ <https://www.cornelsen.de/produkte/pluspunkte-beruf-erfolgreich-in-der-pflege-kurs-und-uebungsbuch-mit-audio-cd-b1-9783060203796> (Zugriff: 06.04.2020).



Abb. 3: Frau Steins Tagesablauf

Abgesehen von den bereits erwähnten Abbildungen von erfolgreichen *weißen* Arbeitnehmer_innen, arbeitet etwa Martina Wagner auf der Bank, Helene Deck als Sekretärin (KB A1: 72), in der Kantine unterhalten sich Herr Leitmeyer und Frau Obermann (KB A2: 59), in Büros arbeiten Frau Richter, Herr Grossmann, Max und Heinz, Frau Meier, Anna und Maria (60). In starken Kontrast treten somit die Statements von Kellner Igor Alexandrov, eigentlich gelernter Buchhalter (KB A1: 72), von Taxifahrer Herr Mazur, früher Ingenieur (AB A2: 98), Roshan Asanka, Physik- und Mathematiklehrer, der in Österreich keine Bewilligung für das Unterrichten bekommen hat (AB A2: 120) oder Natib Al Khatib, der in Syrien als Arzt arbeitete, aber einstweilen in einem Flüchtlingsheim wohnt und Deutsch lernt (KB A2: 10). Hier wird das Dilemma von hochqualifizierten Personen ersichtlich, die in Österreich kaum eine Chance haben, ihren gelernten Beruf auszuführen.²⁶ Dieser Umstand wird weder kritisiert noch hinterfragt, stattdessen folgt mehrmals der Hinweis auf Weiterbildungsmöglichkeiten und Umschulungen (Existenzgründung etc.) (bspw. KB A2, 89ff. KB B1: 92f.). Als Beispiel für den Weg in die Selbstständigkeit wird allerdings der „Senfsalon“ von *Herr und Frau Schneider* vorgestellt (KB B1: S. 94f.).

²⁶ Anm.: Es handelt sich bezeichnenderweise um beruflich hochqualifizierte *Männer*. Von Frauen ist in dieser Hinsicht nie die Rede.

Generell entsteht der Eindruck, dass es für Migrant_innen schwieriger sei, einen prestigeträchtigen bzw. gut bezahlten Job zu erlangen. Diese Tatsache wird auch direkt artikuliert:

„Migrant/-innen haben oft Schwierigkeiten, eine Arbeit in Österreich zu finden. Für viele Tätigkeiten braucht man in Österreich bestimmte Qualifikationen. Die Anerkennung Ihrer Abschlüsse, die Sie in Ihrem Heimatland gemacht haben, ist deshalb besonders wichtig, um eine Stelle zu finden.“ (KB B1: 149)

Anschließend wird auf die Internetseite www.berufsanerkennung.at verwiesen. Auf derselben Seite heißt es weiters: „Um in Österreich einen passenden Beruf zu finden, müssen Sie selbst aktiv werden. Die BerufsInfoZentren (BIZ) vom Arbeitsmarktservice helfen Ihnen bei der Suche und beraten Sie gern.“ Dass man sich oft weiterbilden müsse, wird ebenfalls erwähnt, der Link zu der Weiterbildungsdatenbank des AMS angefügt.

Die im Lehrwerk abgebildeten Inserate bestehen zu einem großen Teil aus Berufen in der Pflege (bspw. KB A1: 72, KB A2: 130, KB B1: 115) und aus Stellen als Aushilfskraft wie Pizzalieferant_in, Mitarbeiter_in einem Reinigungsunternehmen etc. (bspw. KB A1: 165, KB A2: 109ff.). Insofern entsteht der Eindruck, dass es ‚gerade so viel Deutsch braucht‘, um sich eben in den genannten Branchen halten zu können.

Die Idee von den *Leistung zu erbringenden Migrant_innen* spiegelt sich im Kapitel „Neue Chance“ wider (KB A2: 95, Abb. 4). Der bereits ältere Herr Yang und Frau Sosso erzählen, wie sie trotz geringer (Aufstiegs-) Möglichkeiten etwas zur *Gemeinschaft beitragen*. Es gäbe gewissermaßen ‚immer etwas zu tun, nur braucht es Engagement!‘

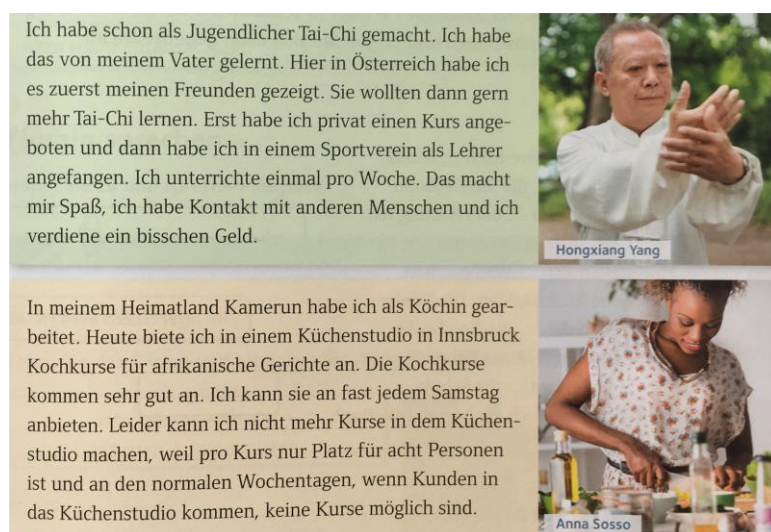


Abb. 4: Herr Yang und Frau Sosso bei ihren Hobbys

In der Lektion „Politik und Gesellschaft“ informiert Francesco seine Partnerin Friederike darüber, dass er demnächst auch sonntags arbeiten möchte. Sein Bekannter Philipp würde ein Restaurant aufmachen und Francescos dort „die beste Pizza der Welt“ backen (KB B1: 145). Abgesehen vom Stereotyp des ‚Pizza backenden Italieners‘ steht hier wieder der ‚fleißige, hart arbeitende Migrant‘ im Fokus, der sich und seine Familie gut versorgen möchte.

Bürokratie oder Überforderung, Zukunftssorgen oder Arbeitslosigkeit werden kaum thematisiert. Die Grundstimmung ‚in Österreich kann sich jede/r nützlich machen, wenn er/sie will‘ ist vorherrschend, und so kommt es auch, dass Einrichtungen wie das Arbeitsmarktservice (AMS) oder die BerufsInfoZentren (BIZ) überaus positiv dargestellt werden (bspw. KB A2: 89f.).

Sprachlich-rhetorische Mittel

Es ist schon angeklungen, dass die Autor_innen von *Pluspunkt Deutsch* eine gendersensible Sprache forcieren. Berufsbezeichnungen sind in männlicher sowie weiblicher Form angeführt (bspw. AB A2: 65: der Fahrer /die Fahrerin etc.) oder es kommt zur Problematisierung von „typischen Frauen- und Männerberufen“. In manchen Übungen sind allerdings ‚mögliche Lösungen‘ bereits vorformuliert: „In meinem Heimatland arbeiten nur wenige Männer als Kindergartenpädagogen.“ bzw. „Bei uns sind die meisten Polizisten Männer.“ (KB A2: 53) Diese verstärken die Differenzen zwischen dem „Heimatland“ und Österreich.

Das Thema der Diskriminierung von Frauen am Arbeitsmarkt wird ebenfalls angesprochen; es findet ansatzweise eine reflektierte Auseinandersetzung statt: „Immer mehr Frauen berufstätig. [sic!] Noch immer verdienen Frauen weniger als Männer. Noch immer gibt es wenige Frauen in Führungspositionen. Aber die Situation verbessert sich.“ (Zeitungstext, KB B1: 137) Es fehlen Statistiken, „Tatsachenberichte“ oder andere Fakten, anhand derer man diese Behauptung(en) überprüfen könnte.

Die Aufforderung der Lernenden, sich mit diesen Themen zu beschäftigen, geschieht etwa über direkte Fragen („Reflexion“), quizartige Sequenzen (siehe nächstes Kap. 4.4.4 „Regeln und Werte“) oder beispielhafte Dialoge/Geschichten.

Darüber hinaus bereiten etliche Übungen auf Bewerbungsgespräche vor. Dementsprechend viele Inserate, Stellenangebote und auch Fotografien zu verschiedensten

Tätigkeiten sind abgebildet (KB A2: 110ff.). Die dargestellten Personen wirken sehr konzentriert, zufrieden und/oder fröhlich. Die Tatsache, dass der Deutscherwerb für diverse Jobs Voraussetzung ist, wird mehrfach betont (bspw. AB A2: 126. Oft demonstrieren ‚bereits Erfolgreiche‘, dass der rasche Spracherwerb stets das vorrangige Ziel gewesen sei (bspw. KB A1:108). Bereits im Vorwort der Lehrwerksreihe wies man schließlich darauf hin: „Die Kenntnis und Berücksichtigung von demokratischen Grundwerten und unserer Regeln des Zusammenlebens ermöglichen gemeinsam mit dem Erwerb der deutschen Sprache und der Eingliederung in den Arbeitsmarkt einen guten Start für das Leben in Österreich.“ (KB A2:2).

Inhaltlich-ideologische Aussagen

In Österreich mangelt es seit Jahren an Pflegepersonal (insbesondere in der Altenpflege). Dies wurde aufgrund der Bevölkerungsentwicklung in den letzten Jahren immer deutlicher und so erhofft sich die Bundesregierung durch bestimmte Maßnahmen, den Beruf in der Pflege attraktiver gestalten zu können.²⁷ Bislang machten vor allem die prekären Arbeitsbedingungen von Pflegekräften aus dem europäischen Ausland Schlagzeilen. So besteht noch immer keine einheitliche Regelung bezüglich der Vergütung und gerade im privaten/häuslichen Bereich der 24-Stunden-Pflege kommt es häufig zu rechtswidrigen Arbeitsverträgen.²⁸

Der Wiener Arbeitnehmer_innen Förderungsfonds (waff) startete vor wenigen Jahren eine große Offensive, um bei Arbeitssuchenden für eine dreimonatige Ausbildung zur Pflegeassistentin zu werben. Die Kurskosten für den ‚krisensicheren‘ Job werden vom AMS übernommen, gute Deutschkenntnisse (B2) sind Voraussetzung.²⁹ Das Bemerkenswerte hierbei ist die geringe Bezahlung: Während nahezu die selben Tätigkeiten wie von einer Fachkraft durchzuführen sind, erhält die Pflegeassistentin nur einen Bruchteil deren Entlohnung. Das Kursangebot wird zu einem Großteil von nicht-österreichischen Staatsbürgerinnen angenommen.

²⁷ Vgl. Bedarfsprognose für Österreich:

<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=722> (Zugriff: 24.03.2021).

²⁸ Vgl. Altenpfleger_innen aus Osteuropa kämpfen für ihre Rechte:

https://www.deutschlandfunk.de/pflegekraefte-aus-osteuropa-streit-ueber-den-wert-der-arbeit.795.de.html?dram:article_id=482503 (Zugriff: 24.03.2021).

²⁹ Vgl. <https://www.waff.at/jobs-ausbildung/jobs-mit-ausbildung/sozial-pflegeberufe/pflegeassistentin/> (Zugriff: 23.03.2021). Anm.: Meiner persönlichen Erfahrung nach scheinen auch Deutschkenntnisse auf B1-Niveau auszureichen.

Es ist somit kein Zufall, dass der Bereich Pflegeberuf in der Lehrwerkreihe große Beachtung bekommt. Die Aussage dahinter: ‚Als migrantische Frau hast du in dieser Branche immer eine Chance‘ – auch wenn (bzw. *weil*) die Entlohnung inadäquat ist.

Die Diskrepanz zwischen Wunschvorstellung und Wirklichkeit wird in der Darstellung der Doppelt- und Dreifachbelastung von Frauen einmal mehr deutlich. Einerseits erhält der Tagesablauf von Frau Stein (siehe oben) eine durchaus positive Konnotation, andererseits ist in zahlreichen Statistiken nachzulesen, dass die Voraussetzungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch in Österreich nicht immer gegeben sind. Vor allem die „Teilzeit-Falle“ wird Frauen oft zum Verhängnis, da mit einer Teilzeitbeschäftigung eine geringe(re) Pension zu erwarten ist.³⁰ Die Einkommensdifferenz zwischen Männer und Frauen liegt aktuell bei rund 14,3%. Auf diesen sogenannten Pay Gap macht der „Equal Pay Day“ jedes Jahr aufmerksam: Im Jahr 2021 werden Frauen in Österreich im Schnitt 52 Tage kostenlos arbeiten.³¹

Die Kombination aus erfolgreicher Karriere und harmonischem Familienleben (‚trotz Arbeit keine schlechte Mutter‘) wird oft als „Normalfall“ deklariert, was die Interpretation zulässt, dass man sich von ‚traditionellen Modellen‘ oder ‚patriarchalen Kulturen‘ abheben möchte. Diese Behauptung deckt sich auch mit der ‚Absage an die Großfamilie‘ (siehe Kap. „Familie“): ‚In Österreich müssen *alle* arbeiten, auch wenn es sich um Berufe im Niedriglohnsektor handelt! Um besser über die Runden zu kommen, empfiehlt sich eine *kleine* Familie.‘

Das „Leistungsprinzip“ wird auch in der Darstellung des Sozialversicherungssystems angesprochen (siehe Kap. „Regeln und Werte“; „Steuern zahlen – Warum?“). Zwar wird die Leistung hier an das Solidaritätsprinzip gekoppelt, in manchen Sequenzen kommt allerdings deutlich hervor, dass ‚Stillstand‘ grundsätzlich unerwünscht ist. So handeln einige Abschnitte von ehrenamtlichen Tätigkeiten bzw. vom Vereinsleben (‚Wo kann man in Österreich Leute kennenlernen?‘, ‚Wie ist es in anderen Ländern? Wo trifft man sich?‘, ‚Fast jeder zweite Österreicher³² ist Mitglied in mindestens einem Verein‘, KB A2: 133f.). Es wird empfohlen, Kontakt zur anderen Menschen zu suchen und sich ‚ohne Bezahlung‘ zu engagieren (ebd. 135).

³⁰ Vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/vereinbarkeit_von_beruf_und_familie/index.html (Zugriff: 02.03.2021).

³¹ Vgl. <https://equal-pay-day.at> (Zugriff: 02.03.2021).

³² Der gendersensible Sprachgebrauch ist im Lehrwerk augenscheinlich nicht konsistent.

Am Beispiel von Herrn Yang und Frau Sosso wird der Wunsch, dass ‚die *Migrationsanderen* von sich aus‘ Integrationsarbeit leisten, nochmals offensichtlich. Diese „Effizienzlogik“ fügt sich in den Diskurs der ökonomistischen Zuwanderungspolitik ein: „‚Gute‘ Zuwanderer sind solche, die einen Beitrag zur Sicherung ‚unseres‘ Wohlstandes leisten, ‚schlechte‘ solche, die ‚unsere‘ Ressourcen verbrauchen.“ (migr.päd, S. 31) Diese Erwartungshaltung übt letztlich Druck auf Migrant_innen aus, „ihre Anwesenheit durch ökonomische Effekte zu legitimieren.“ (ebd.)

Dass akademische Berufe verhältnismäßig selten mit Migrant_innen in Verbindung gebracht werden, könnte mit der Imagination der Zielgruppe zusammenhängen: Das Konstrukt von ‚bildungsfernen, aus ärmlichen Verhältnissen stammenden Migrant_innen‘ wird entsprechend reproduziert.

In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Blick auf die ‚realen Tatsachen‘ bezüglich der Nostrifizierungen von ausländischen Studienabschlüssen (Vgl. Darstellung im KB B1: 181). In einer Erhebung zum Anerkennungswesen in Österreich wird vor allem die Informationsintransparenz und das „Dickicht“ an Anlaufstellen kritisiert. Auch die Anpassungs- und Überbrückungsmaßnahmen auf dem Arbeitsmarkt seien demnach verbesserungswürdig. Ein zusätzliches Problem sei, dass die Arbeitserfahrungen oft unberücksichtigt blieben oder die Anerkennung von Abschlüssen einzelnen Institutionen (bspw. den jeweiligen Hochschulen) überlassen werde.³³ So gesehen fehle es an entsprechender Infrastruktur [und politischem Willen?], die Nostrifikationen rechtmäßig auszuführen.

4.4.4 Regeln und Werte

Dass bestimmte Regeln ein Zusammenleben strukturieren und organisieren sollen, ist ein Allgemeinplatz. Was aber hat es mit den vielzitierten *Werten* auf sich? Definiert man Wert banal als eine „positive Sache, die jemandem, einer Sache zukommt“³⁴, beispielsweise „innere Werte“ oder „ideale Werte“, bleibt die Frage offen, wie diese hier definiert werden. Im Vorwort werden auch die „demokratischen Grundwerte“ angeführt, wobei diese Formulierung vermutlich auf ‚rechtsstaatliche Grundlagen‘ anspielt. Es kann also

³³ Vgl. Schmidthaler, Martina: Probleme bei der Anerkennung ausländischer Berufsausbildungen. Exemplarische Erfahrungsberichte von Betroffenen und Beratungsstellen. Masterarbeit. JKU Linz: 2016, S. 103 f.

³⁴ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wert> (Zugriff: 13.02.2020).

vorausgeschickt werden, dass unklar bleibt, welches „Wertewissen“ von Deutschlernenden erwartet wird.

Die Vermittlung von Regeln hat bei DaZ-Lehrwerken eine hohe Relevanz, weil sie den Lernenden nicht nur Einblicke in Landeskunde, rechtliche Grundlagen und Gepflogenheiten gibt. Viel mehr noch stellen sie eine Orientierungshilfe dar, indem sich Lernende unter anderem mit bestimmten *Situationen* oder *Personen* im Lehrwerk identifizieren (sollen). Umso wesentlicher erscheint es, die durch Otheringprozesse hervorgerufenen Stereotypen, Vorurteile oder Abwertungen zu identifizieren und zu hinterfragen.

Textoberfläche

Das Kapitel über „Regeln und Werte“ im hinteren Teil jedes Bandes wird zusehends umfangreicher (Vgl. KB A1: 16 Seiten, KB B1: 25 Seiten). Dies mag zum einen an den länger werdenden Sequenzen zur Vorbereitungen auf Prüfungen und Anforderungen des DTÖ, zum anderen am fortgeschrittenen Spracherwerb liegen. Gegen diese Annahme sprechen allerdings die thematischen Aspekte dieses Kapitels (KB A1: 167). Während man vorwiegend politisch-rechtliche Informationen und Hinweise zu spezifischen Umgangsformen erwarten darf, finden sich auch immer wieder deplatzierte Inhalte:

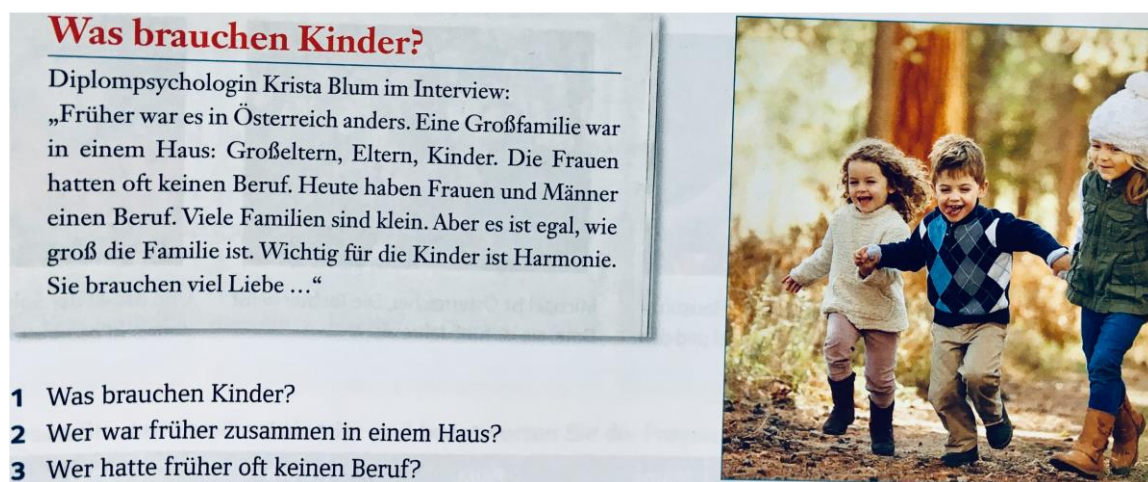


Abb. 5: *Unsere Kinder*

Aus diesem Interview der fiktiven Psychologin Frau Blum lässt sich kaum herauslesen, was Kinder nun tatsächlich brauchen und inwiefern diese Aussagen *speziell in Österreich* von Bedeutung sein könnten. Der abermalige Verweis darauf, dass es in Österreich früher Großfamilien gegeben hätte, wirkt bemüht; dass die Aussagen von einer

Diplompsychologin stammen, soll Legitimität herstellen. Bemerkenswert ist auch wieder die synonyme Verwendung von „Menschen in Österreich“ und ‚Österreicher_innen‘. Schließlich leben „Menschen in Österreich“ auch *heute* noch in Großfamilien zusammen. Oder sind mit „Menschen in Österreich“ nur ‚alteingesessene Österreicher_innen‘ gemeint?

Die darauffolgende Seite zeigt Fotos einer vierköpfigen Familie und deren effizient strukturierten Familienkalender, in dem Feierlichkeiten, wichtige Ereignisse und Erinnerungen eingetragen sind. Die Darstellung soll eventuell einen Anreiz schaffen, den Alltag durchzuorganisieren, im Sinne von: ‚So muss man es machen, damit man ja nichts vergisst!‘, ‚Pünktlichkeit ist eine Tugend!‘, ‚eine gute Organisation ist die halbe Miete‘ etc. Auf Seite 176 ist ein kurzer Text gedruckt, in dem der Samstagseinkauf von Familie Begovic geschildert wird. Anschließend sind Fragen zu beantworten. Erst da wird ersichtlich, dass der Wissenszuwachs darin bestehen soll, in Einkaufszentren und Restaurants das „Bitte“ und „Danke“ nicht zu vergessen (am inneren Seitenrand befindet sich ein kleines Kästchen: „Tipp – Nicht vergessen: ‚bitte‘ und ‚danke‘ sagen“). Grundsätzlich ist anzunehmen, dass der „Wert“ *Höflichkeit* von Deutschlernenden nicht erst erworben werden muss. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, weshalb diese Höflichkeitsfloskeln nicht bereits in die Hauptkapitel integriert wurden.

Eine kurze Sequenz, die ebenfalls in das vorige Kapitel „Beruf und Arbeitswelt“ gepasst hätte, soll hier gesondert Erwähnung finden. Es handelt sich um einen prägnanten Text von sieben Sätzen, in denen Ali Mezoud (26) und Irena Mezoud (27) von ihrer Arbeit erzählen:

„[Sie] leben schon ein Jahr in Österreich. Ali arbeitet als Küchenhilfe in der Küche in einem Hotel. Irena arbeitet in der Hotelwäscherei. Die Hoteldirektorin heißt Sandra Schmid. Sie ist die Chefin. Ali und Irena arbeiten gut. Ali möchte als Kellner im Restaurant arbeiten, Irena möchte als Rezeptionistin arbeiten. Beide machen jetzt zusammen einen Deutschkurs.“ (KB A1: 165).

Die Botschaft könnte lauten: ‚Erst mit Deutschkenntnissen wirst du sichtbar, gehört und erfolgreich!‘ Hier verheißt man allen Deutschlernenden nahezu ‚unbegrenzte Möglichkeiten‘ und stellt den ‚Fleißigen bzw. *gut* Arbeitenden‘ ein Leben in Wohlstand und Sicherheit in Aussicht.

Im A2-Band fällt auf, dass ein Großteil der „Regeln und Werte“ aus den Kenntnissen der österreichischen Bundesländer (KB A2: 176f.), quizartigen Übungen zu Feiertagen, des politischen Systems (186 bzw. 191f.) und der Arbeitsverhältnisse in Österreich sowie aus Geschichten des „sozialen Aufstiegs durch Deutschkurse“ zu bestehen scheint (KB A2: 187, 190). Somit dienen einige Sequenzen der Wiederholung bereits erworbenen Wissens (bspw. „Was tun bei Krankheit?“, „Was ist ein Mietvertrag?“, Hausordnung etc.) mehr der Bewältigung bei alltäglichen Fragen als einer grundsätzlichen Reflexion über Werte, Überzeugungen oder Vorstellungen.

Auf den beiden Seiten „Meine Lebensform – meine Entscheidung“ (KB A2: 195f.) werden verschiedene Formen des Zusammenlebens (verheiratete Paare mit/ohne Kinder, Geschiedene, Mann lebt mit Mann zusammen/Frau mit Frau etc.) thematisiert. Der belehrende Ton: „Alle diese Lebensformen müssen akzeptiert und respektiert werden! Jeder Mensch in Österreich darf sich seine Lebensform, seine Partnerin oder seinen Partner frei wählen.“

In einer Illustration ist ein Querschnitt eines Mehrparteienhauses abgebildet, sodass die Innenräume samt Personen sichtbar sind. Das bereits oft genannte Konzept der „Großfamilie“ scheint auch da nicht mehr aktuell zu sein, da es keine entsprechende Repräsentation gibt. Die letzten Aufgabenstellungen zu verschiedenen Lebensformen bestehen aus einer Richtig-oder-Falsch-Übung (bspw. „Nur verheiratete Leute dürfen Kinder haben.“) und einer Diskussionsrunde („Ihre Meinung zu Lebensformen und Partnerschaften. Sprechen Sie im Kurs.“ (KB A2: 196)

Die Lektion „Regeln und Werte“ des KB B1 beginnt mit dem Unterkapitel „Gleiche Bildung – gleiche Chancen!“ (KB B1: 179). In der Textpassage gleich zu Beginn berichtet die Direktorin Frau Marek vom Angebot ihrer Volksschule. Betont wird, wie wichtig die Zusammenarbeit mit den Eltern sei. Dieser Aspekt kommt auch im KB A2 zur Sprache (43, 47), ebenso in den Arbeitsbüchern (bspw. AB A2: 42ff.: Entschuldigungen für das kranke Kind schreiben, Elternabend, Schwimmkurs). Weiters steht geschrieben: „Die Mädchen und Buben haben gemeinsam Unterricht – auch in den Sport- und Schwimmstunden [...]“. Da in Österreich Schulpflicht herrsche, gilt außerdem folgendes: „Wer sein Kind nicht in die Schule schickt, muss bis zu € 400,- Strafe zahlen. Die Bildung junger Menschen ist Aufgabe der Familien und der Schule. Ohne Bildung gibt es im Leben kaum Chancen [...]“. (KB B1: 179).

Der paternalistische Ton zieht sich nahezu durch das gesamte Kapitel.

Auf der nächsten Seiten sollen sich die Lernenden über vier Illustrationen unterhalten und sich darüber austauschen, welche der abgebildeten Situationen „neu“ oder „anders“ sei. So bringt etwa ein Vater seine Tochter zur Volksschule, auf einem anderen Bild steht ein Mann am Herd und kocht für seine Familie Mittagessen. Auch hier wird sinngemäß ausgesagt, dass ‚in Österreich die klassische Rollenverteilung passé‘ oder zumindest nicht mehr erwünscht sei (KB B1: 180).

Auch das Thema Berufsanerkennung findet Platz. In einem informativen Text zur Nostrifikation wird versichert, dass die „österreichischen und ausländischen Schulen, Lehrpläne und Prüfungen [...] **gleichwertig**“³⁵ sein müssen. Die Berufsanerkennung sei für alle Berufe wichtig und somit seien ausländische und österreichische Lehrabschlüsse ebenfalls gleichwertig. „Mit der Berufsanerkennung erhöht man seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Man kann in Österreich aber auch als Erwachsener einen Schulabschluss nachholen!“ (KB B1: 181). Auf den nächsten fünf Seiten wird entsprechend über Qualifikationen und Deutschkurse diskutiert.

Verschiedene Modelle des Zusammenlebens werden anhand von Filiz, Jakob und Murat vorgestellt. Filiz möchte in der Damenmannschaft Fußball spielen, ihr Freund ist aber dagegen. Jakob wohnt bei seiner Mutter und möchte mit seinem Freund Milan zusammenziehen und sich verpartnern. Seine Mutter allerdings meint, dass dies in Österreich nicht möglich sei. Murat erzählt von sich und seiner Freundin Maria. Beide sind in der IT-Branche tätig, Besserverdiener und zahlen dementsprechend Steuern und Sozialabgaben. Da sie keine Kinder wollen, noch nie arbeitslos oder krank waren, können sie nicht nachvollziehen, auch das Bildungssystem mitfinanzieren zu müssen (KB B1: 190). Diese drei Modelle dienen gewissermaßen als Vorbild, um weitere Aussagen nach deren Richtigkeit einschätzen zu können („Was ist in Österreich möglich und was nicht? Was ist das Solidaritätsprinzip?“ etc.).

³⁵ Im Original hervorgehoben.

Gleich anschließend kommt der ‚Wert der Meinungsfreiheit‘ zur Sprache (KB B1: 191):

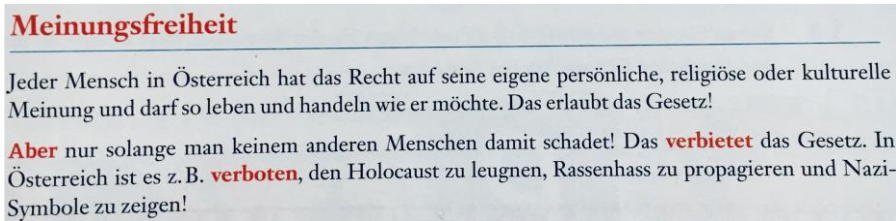


Abb. 6: Meinungsfreiheit in Österreich

Interessant scheint hier die Tatsache, dass auf das Verbot von „Nazi-Symbolen“ hingewiesen, aber mit keinem Wort erklärt wird, was dies bedeuten könnte. Wenige Seiten weiter werden historische Stationen der neueren Geschichte Österreichs beschrieben. Ein Bild zeigt einen Aufmarsch der Nationalsozialisten; der dazugehörige Textabschnitt muss diesem Bild zugeordnet werden: „Im März **1938**³⁶ schloss Adolf Hitler Österreich an das nationalsozialistische Deutschland an [...] Nicht alle Österreicher sind für diesen Anschluss.“ (KB B1: 200).

Die geschichtsrevisionistische Beschreibung zum Bild verwundert. Hier wird nicht nur der Mythos, Österreich sei das erste Opfer des Nationalsozialismus gewesen, reproduziert; darüber hinaus impliziert die Darstellung, dass ‚die Österreicher *nicht wirklich* zur Barbarei fähig‘ seien und ‚*eigentlich* von den Deutschen *angeschlossen wurden*‘. Diese Geschichtsauslegung wird anhand einer darauffolgenden Richtig-oder-Falsch-Übung bekräftigt: Die Behauptung „Alle Österreicher waren für den Anschluss an Nazideutschland“ ist als *falsch* zu bewerten.

Eine weitere ‚Selbstbeschreibung‘ Österreichs bezieht sich auf den Fall des Eisernen Vorhangs. Dieser habe „die westlichen liberalen Demokratien (Westeuropa) und die kommunistischen Länder Europas (Osteuropa) getrennt.“ (KB B1: 201). Dass das ‚Westliche‘ gleich zwei Mal erwähnt wird, bekräftigt das Selbstbild Österreichs vom ‚*tatsächlichen* Westen‘, vom ‚industrialisierten, modernen, wohlhabenderen Teil Europas‘.

Weitere „Regeln und Werte“ betreffen sodann die „gute Nachbarschaft“ (Lärm, Mülltrennung, Hausordnung) (KB B1: 196f.), das österreichische Gesundheitswesen (E-Card, Mutter-Kind-Pass, Notfallambulanzen etc.) (198f.) und auch rechtliche Grundlagen. Zu Letzterem ist noch hinzuzufügen, dass hier vor allem die gesetzlich geregelten

³⁶ Im Original hervorgehoben.

Lebensweisen einer ‚progressiven, offenen, zivilisierten Gesellschaft‘ angeführt werden, beispielsweise: „Es gibt in Österreich keine Selbstjustiz“, „In Österreich macht nicht eine Religion die Gesetze, sondern der Staat“, „Auch in der Ehe gilt: Gewalt wird bestraft“ oder „In Österreich dürfen homosexuelle Männer und Frauen in einer eingetragenen Partnerschaft leben“ (KB B1: 202f.).

Sprachlich-rhetorische Mittel

Auffällig ist, dass in den Kapiteln ein großzügiger Umgang mit Ausrufezeichen gepflegt wird. Im fünfzeiligen Text zur ‚Meinungsfreiheit‘ (siehe Abb. 6) sind beispielsweise drei Rufzeichen zu finden, hinzu kommen drei rote, fettgedruckte Wörter („Aber“, „verbietet“, „verboten“, KB B1: 191). Auch beim Thema „Lebensformen in Österreich“ werden Ausrufezeichen verwendet (bspw. „Alle diese Lebensformen müssen akzeptiert und respektiert werden!“, KB A2: 196). Der aufklärerische Ton: ‚Schreibt euch das hinter die Ohren!‘ Diese energische Sprache verleiht dem zu vermittelnden Inhalt Nachdruck. Zudem wird die Formulierung „Man muss/kann/darf...“ häufig verwendet (bspw. KB B1: 191).

Im Vorwort des Kursbuches B1 wird von Franz Wolf angekündigt, dass die „Verwendung von typisch österreichischen Ausdrücken und Redewendungen“ im Lehrwerk die „österreichische Lebenswelt“ ideal widerspiegeln würde. (Vgl. KB B1: 2) Diesbezüglich konnte außer fachsprachlichen Ausdrücken („Juristensprech“ etc.) nichts Relevantes herausgefiltert werden, obwohl gerade dieser Aspekt wegen der dialektal gefärbten deutschen Sprache in Österreich hilfreich gewesen wäre.

Geht es um grundsätzlich ‚kontroverse‘ Einstellungen zu Leben und Gesellschaft, bemühen sich die Autor_innen des Lehrwerks um Diversität:

So ist *Filiz*, deren Freund gegen das Fußballspielen in der Damenmannschaft ist, ein ‚türkisch markierter‘ Vorname; ebenso *Murat*, welcher sich kritisch gegenüber der Sozialabgaben äußert, obwohl er nie krank oder arbeitslos gewesen sei (siehe oben). Der Subtext könnte lauten: ‚Filiz darf nicht Fußball spielen, da ihr [türksicher/muslimischer] Partner über sie bestimmt‘ bzw. ‚Sogar Murat [obwohl mit Migrationshintergrund] sieht nicht ein, dass er mit seinen Steuern *Andere* mitfinanzieren muss!‘

In Kombination mit der Aufgabenstellung, die Sachverhalte ‚richtig zu stellen‘ (sprich: die angeführten Argumente von Filiz, Jakob und Murat zu widerlegen), wird den Lernenden vermittelt, wie das Zusammenleben in Österreich funktioniert.

Inhaltlich-ideologische Aussagen

Ein grundsätzliches Problem ist die fehlende Definition von *Werten*. Offensichtlich werden in den Kapiteln zu „Regeln und Werten“ demokratische Prinzipien – also gesetzliche Bestimmungen – mit inneren Haltungen und Überzeugungen vermengt. So ist es nämlich *de facto* möglich, gegen die Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu sein, *de iure* darf dies aber keine Diskriminierung nach sich ziehen (siehe etwa Antidiskriminierungsgesetz). Die Intention der Autor_innen des Lehrwerks mag wohl eine Demonstration dessen sein, ‚was einer demokratischen Gesellschaft eingeschrieben ist‘.

Dass ‚der Westen‘, also auch das EU-Land Österreich, in Sachen Toleranz, Fortschritt und Aufgeschlossenheit den *Anderen* überlegen sei und somit *Andere* ‚erziehen‘ könne, schwingt in all diesen exemplarischen Darstellungen mit. Es entsteht der Eindruck, in Österreich herrsche ‚Recht und Ordnung‘, alles sei nach aufklärerischen Prinzipien geregelt und Segregation lediglich ein Randphänomen. Diese Selbstpräsentation erweist sich als problematisch, da schließlich ‚im Zeichen der Integration‘ auch spezifische Imaginationen und Praktiken aus der postkolonialen Perspektive heraus weitergetragen werden – unter anderem, um das *Eigene* zu bestätigen:

„In dem Maße wie die Ausländerpolitik die Anderen als politisch und kulturell unausgereifte, also als sozialisationsgeschädigte Mängelwesen, festschreibt, wird die verklarte Selbstbeschreibung der Dominanzgesellschaft zur Projektionsfläche des eigenen Wunschbildes.“ (Nghi Ha/Schmitz 2006: 246)

Dagegen muss der „falsch verstandenen Toleranz“³⁷ Einhalt geboten werden: ‚Wir bestimmen, welche Haltungen tragbar sind, und welche nicht.‘

³⁷ Vgl. <https://www.news.at/a/politik-da-null-toleranz-politik-11768788> (Zugriff: 10.12.2020).

Diesbezüglich muss auch festgehalten werden, dass die LGBTQI*-Community ‚selbst in der EU‘ noch um Anerkennung ringen muss.³⁸ In den letzten Jahren hat sich eine Tendenz zur Ausgrenzung bzw. sogar Verfolgung von LGBTQI*-Personen bemerkbar gemacht; die EU-Kommission musste schließlich mit einem entsprechenden Strategiepapier reagieren.³⁹

Mit dem Hinweis auf diverse Höflichkeitsfloskeln („Bitte/Danke“), gesellschaftskonformes Benehmen (bspw. Einhaltung der Hausordnung) oder aber auf die rechtswidrige Selbstjustiz soll das österreichische Selbstbild vom ‚rationalen und zivilisierten Staat‘ gefestigt werden.

4.5 Gesamtanalyse

In diesem Kapitel kann nur der *Versuch* unternommen werden, den Gesamtdiskurs des Othering-Phänomens in Ansätzen zu analysieren. Allerdings ist jetzt schon voranzustellen, dass sich viele der im 3. Kapitel beschriebenen theoretischen Ansätze, Konzeptionen und empirische Studien in meiner Untersuchung erhärten lassen.

Dass Rassismen bzw. die Imagination und Konstruktion von *Anderen*, Fremdzuschreibungen und Ausgrenzungsmechanismen machtvolle Ordnungssysteme im Diskurs von Migration und Integration darstellen, steht außer Frage. Es mag nicht verwundern, diese auch in Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken vorzufinden, die unter dem Zeichen einer ‚raschen und konsequenten Eingliederung der *Anderen*‘ stehen. Die diskursiven Praxen um Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit werfen Fragen der Identität auf, die unter anderem anhand kulturwissenschaftlicher, postkolonialistischer, rassismuskritischer Ansätze beschrieben werden können. Mit der Methode der beschreibenden, qualitativen Kritischen Diskursanalyse nach Jäger lassen sich Mechanismen von Konstruktion und Imagination herausarbeiten, indem auch das Unerwähnte Erwähnung findet: Die verdeckten Aussagen und Ideologien im Diskursfragment „Lehrwerk *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich*“ konnten mit

³⁸ Vgl. Europas Weg zur Anerkennung von LGBTQI*: <https://www.treffpunkteuropa.de/europas-weg-zur-anerkennung-von-lgbtqi-ein-uberblick?lang=fr> (Zugriff: 23.03.2020).

³⁹ Vgl. <https://www.spiegel.de/politik/ausland/bruessel-eu-kommission-dringt-auf-mehr-sicherheit-und-schutz-fuer-lgbtq-menschen-a-6e28f863-171c-46e1-97ca-5142d5cec863> (Zugriff: 23.03.2020).

diesem Analyseverfahren zumindest stellenweise herauskristallisiert und hinterfragt werden.

Die als ‚migrantisch‘ markierten Personen entsprechen nicht nur dem gängigen Klischee von ‚bedürftigen, bildungsfernen Menschen, die in patriarchalen Familienstrukturen leben‘, sondern bedürfen auch einer ‚Aufklärung, wie man in Österreich zu leben/handeln hat‘. Diese Grundhaltung zeigt sich nicht nur in den herausgegriffenen Themengebieten ‚Familie und Partnerschaft‘, ‚Arbeit und Berufswelt‘ und ‚Regeln und Werte‘; auch an anderen Stellen macht sich die paternalistische Grundeinstellung der Autor_innen bemerkbar. So finden sich teils absurde ‚Regeln‘ in den Lektionen, wie etwa ‚Wer begrüßt wann?‘:



Abb. 7: Wer begrüßt wann?

Hier wird angenommen, dass *Migrationsandere* diesbezüglich keine Gepflogenheiten oder kein ‚Gespür‘ hätten bzw. nimmt man sogar in Kauf, selten vollzogene (weil veraltete) Praktiken als ‚normal‘ zu deklarieren: Wo in Österreich ist es noch üblich, dass der Mann die Frau zuerst begrüßt? (KB A1: 164)

Diese Haltung erinnert stark an den Werte- und Orientierungskurs *Mein Österreich – Chancen und Regeln* des ÖIF, der 2017 neben den Sprachkursen zu einem Teil der Integrationsvereinbarung wurde.⁴⁰ Die Broschüre erfuhr medial scharfe Kritik: Darin seien nicht nur unzutreffende und unverhältnismäßige (Auf-)Forderungen vorzufinden, es gäbe auch ein problematisches Selbstbild Österreichs ab.⁴¹

⁴⁰ Vgl. <https://www.bmeia.gv.at/integration/datenbank-integrationsprojekte/detail/project/werte-und-orientierungskurse/> (Zugriff: 10.10.2020)

⁴¹ Vgl. etwa <https://www.derstandard.at/story/2000059776699/integrationskurse-saufen-schmusen-und-andere-werte-oder-stimme-von-der-ig-daF-DaZ-Basisbildung>: <http://volksstimme.at/index.php/blog/item/162-migrationsgesellschaft-ueber-wertekurse-und-die-grenzen-der-feigheit.html> (Zugriff: 10.10.2020)

In eine ähnliche Richtung geht *Pluspunkt Deutsch*, wenn gefragt wird: „Wie macht man in Ihrem Heimatland Urlaub?“ (KB A1: 141) oder „Was sind typische Freundschaften in Ihrem Heimatland?“ (KB A2: 157) – *Welche Antworten werden hier erwartet?*

Natio-ethno-kulturelle-Zugehörigkeitsparadigmen werden hier als statisch vermittelt, eine *hybride* Identitätskonzeption (Vgl. Kap. 3.2.3) wird nicht angeboten, obwohl der DaZ-Unterricht als „dritter Raum“ förderlich sein könnte.

Auch wenn beispielsweise homosexuelle Partnerschaften und Alleinerziehende im Lehrwerk aufscheinen, finden diese keinen Eingang in die *normale* Beschreibung von Familien. Die Diskrepanz zwischen dem, was von Deutschlernenden ‚akzeptiert und toleriert‘ werden soll und dem, was im Lehrwerk selbst als *Normalität* dargestellt wird, ist zu problematisieren.

Wie ersichtlich wurde, ist die Partizipation bzw. der erfolgreiche Integrationsprozess im Sinne von Berufs- und Aufstiegschancen an den Erwerb der deutschen Sprache gebunden. Da dennoch kaum/keine Darstellungen von ‚migrantischen‘ Akademiker_innen oder von der Erlangung der Staatsbürgerschaft (oder zumindest eines Daueraufenthalts) vorzufinden sind, wird den Lernenden immer wieder die Position der *Anderen*, der *Außenstehenden* zugewiesen. Alles andere widerspräche scheinbar den Vorstellungen von *Normalität* bzw. dem Diskurs vom ‚rationalen, fortschrittlichen Westen‘, der sich letztlich über die Abgrenzung von *Anderem* definieren will oder muss.

Es kann die Behauptung aufgestellt werden, dass die Erwartungen bezüglich der ‚Annahme des österreichischen Gesellschafts- und Wertesystems‘ eher einer erwünschten Assimilation gleichkommen. Trotz des Druckes, die Kursmaßnahmen und die erforderlichen Sprachtests erfolgreich zu absolvieren, ist eine ‚Gleichstellung‘ im gesellschaftlichen Hierarchiesystem nicht garantiert.

Um die „Vernetztheit“ von den Inhalten in *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* mit tatsächlichen politischen Maßnahmen aufzuzeigen, sollen hier noch einige Impulse ausgesendet werden.

Anhebung des geforderten Sprachniveaus für Migrant_innen, Verhängung von Schubhaft bei „Dublin“-Fällen, Diskussion um eine Migrations-„Obergrenze“, „Asyl auf Zeit“, Einbindung des AMS in Integrationsmaßnahmen, Integrationsmonitoring, Vermummungsverbot, Kopftuchverbot in Schulen, sicherheitspolitische Neuregelungen zur Ahndung ‚radikaler Subjekte‘, Dokumentationsstelle für politischen/radikalen Islam, Separierung von Schüler_innen in sogenannte Deutschförderklassen, „Operation Luxor“ etc. pp.

In den letzten zehn bis fünf Jahren kam es in Österreich zu einer zunehmenden Verschärfung hinsichtlich migrationspolitischer Bestimmungen. Der seit 2017 amtierende Bundeskanzler Sebastian Kurz⁴² konnte mit seiner Kampagne gegen *illegale Migration* bei zwei Wahlgängen überzeugen und Regierungschef werden. Dass Österreich eine Migrationsgesellschaft sei, wird nicht kommuniziert. Mit der populistischen Forderung, die Migration massiv einzudämmen, ist ihm eine ‚Glanzleistung des Framings‘ gelungen: So wie die Ausdrücke *Parallelgesellschaft*, *politischer Islam*, *Flüchtlingskrise* oder *Hinterhofmoschee* wurde auch der Begriff der *illegalen Migration* unhinterfragt in den (medialen) Alltagsdiskurs übernommen und als ‚gesicherte Behauptung‘ deklariert. Die Normalität des aggressiver werdenden Sprachgebrauchs entspricht der Normalität des Alltagsrassismus: Der Verein ZARA (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit) verzeichnete für das Jahr 2020 über 3 000 Meldungen von rassistischer Diskriminierung oder Übergriffen, die Meldungen betrefflich „Hass im Netz“ verdoppelte sich sogar im Vergleich zum Jahr 2019.⁴³ Die Tendenz sei besorgniserregend, so ZARA-Geschäftsführerin Barbara Liegl:

„2020 wurden einige politische Entscheidungen getroffen, die spalten, statt zusammenzuführen – etwa die Art und Weise wie die Operation Luxor durchgeführt wurde. Viele als muslimisch gelesene Menschen haben in diesem Zusammenhang kommuniziert, dass sie Angst haben, auf die Straße zu gehen. Österreich braucht dringend den angekündigten Aktionsplan gegen Rassismus – und dieser muss alle Formen von Rassismus gleichermaßen bekämpfen.“⁴⁴

⁴² kurze Unterbrechung durch „Übergangsregierung“ von 3. Juni 2019 bis zum 7. Jänner 2020 unter Brigitte Bierlein

⁴³ Vgl. Rassismus-Report 2020: https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2020.pdf und <https://assets.zara.or.at/download/pdf/3-GegenHassimNetz-Bericht.pdf> (Zugriff: 29.03.2021).

⁴⁴ Pressekonferenz ZARA: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20210318_OTS0082/zara-rassismus-report-2020-rassismus-sichtbar-zu-machen-macht-ihn-bekaempfbar (Zugriff: 29.03.2021)

Der ansteigende anti-muslimische Rassismus kann als Folge der Zuspitzung migrationsspezifischer Diskurse aufgefasst werden. Die mediale Aufarbeitung der sogenannten *Flüchtlingskrise* ab 2015 hat nicht nur zu generellen Vorbehalten gegenüber ‚arabisch/muslimisch gelesenen‘ Migrant_innen geführt, sondern sich auch in gewaltsamen Übergriffen artikuliert.⁴⁵ Dass diese Problematiken oder auch verschiedenste politische Entwicklungen in Österreich und der EU nicht ansatzweise Erwähnung in Deutschlehrwerken⁴⁶ finden, hält den Status des ‚aufgeklärten, fortschrittlichen Westens‘ aufrecht. Durch die Unsichtbarmachung rassistischer Einschreibungen in der Gesellschaft kann ein machtkritisches Verständnis von Migration/Integration und Rassismus ausgeblendet werden. (Vgl. Nghi Ha/Schmitz 2006: 236)

Diskursposition

Abschließend kann konstatiert werden, dass der Deutschlehrwerksdiskurs ein „Diskursfragment“ des Gesamtdiskurses darstellt und sich somit im ‚Geflecht des Sagbaren‘ befindet. Die Inhalte der besprochenen Kursbücher stehen in einem *Diskurs von Wissen* und können aufgrund der offiziellen Approbation durch das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres und der Empfehlung durch den Österreichischen Integrationsfonds als deutungsmächtig legitimiert werden. Der in postkolonialen Theorien aufgearbeitete Imaginations- und Differenzdiskurs setzt sich auch im Lehrwerk in der Gegenüberstellung vom *weißen Wir* und *nicht-weißen Anderen* fort.

Mit den dargelegten migrationspolitischen Kontroversen in Österreich sollten ‚unsichtbare‘ Kontexte (Vgl. Said 2009) zugänglich gemacht werden, ohne die eine Diskursposition schwer zu bestimmen ist. Freilich kann nicht im Detail evaluiert werden, welche Profession die Autor_innen von *Pluspunkt Deutsch* vorzuweisen haben; allerdings können die politischen Entwicklungen und die medialen sowie statistischen Berichterstattungen Hinweise darauf geben, dass hier von einer konservativen, regierungsfreundlichen Machtposition aus gesprochen wird.

⁴⁵ Vgl. <https://www.kismetonline.at/europaeischer-islamophobiebericht-zeigt-beunruhigende-tendenz-auf/> oder <https://taz.de/Antimuslimischer-Rassismus/!5659578/> (Zugriff: 29.03.2021)

⁴⁶ Die *Pluspunkt-Deutsch*-Reihe wurde zuletzt im Jahre 2019 neu aufgelegt.

5 Conclusio und Ausblick

Auch wenn die DaZ-Lehrwerksreihe *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich* nur Ausschnitte der Lebensrealität darbieten kann, haben die Repräsentationen von verschiedensten Lebens- und Familienmodellen, von Chancen in der ‚neuen Heimat‘ und Wertekodizes eine nicht zu unterschätzende Wirkmacht. Der Widerspruch zwischen politischen Intentionen und geringer Selbstreflexion ist zu hinterfragen.

Ausgehend von Überlegungen zu eurozentristischen Hierarchiesystemen bzw. rassistischen Kolonialisierungspraxen konnte nachgezeichnet werden, inwieweit sich das Erklärungsmodell *Wir* und die *Anderen* auch in den Wissensdiskursen europäischer bzw. ‚westlicher‘ Gesellschaften fortzieht. Es galt also, „die Praktiken der Normalisierung und Zivilisierung in ihrer doppelbödigen Wirkung“ (Reuter 2002: 190) zu untersuchen, welche den Phänomenen der „Konstruktion des Anderen“, der „Andersheit“, des „Anders-Machens“, der „Differenz(-markierung)“, der „Veränderung“ bzw. den Otheringprozessen eingeschrieben sind.

Das Nachdenken über *migrationsbedingte Vielfalt* sei entscheidend, um die Typisierung und Stilisierung zu durchbrechen. (Vgl. Mecheril 2010: 16 f.) Dazu braucht es freilich erst die offene Selbstdefinition Österreichs als Migrationsgesellschaft, den politischen Willen zur gerechteren Ressourcenverteilung und mehr mutige, neu gedachte Konzepte. Die (fragmentarische) Kritik des aktuellen Integrationsdiskurses muss somit stets als eine Ideologiekritik gelesen werden.

Gerade die Dekonstruktion des Integrationsbegriffes könnte einen Anhaltspunkt bieten: Der Soziologe und Bildungswissenschaftler Aladin El-Mafaalani hat mit seiner strittigen These, dass gelungene Integration das Konfliktpotential erhöhe, neue Impulse in die Integrationsdebatte gebracht. Es sei immerhin das Zeichen von Kommunikation und Auseinandersetzung mit den jeweils *Anderen* und stehe für Teilhabe, so El-Mafaalani. Konflikte seien die Zeugnisse des „Angekommenseins“ in einer neuen Gesellschaft.⁴⁷ Inwiefern sich Konflikte und Debatten rund um das Anderssein positiver deuten lassen, sei dahingestellt. Es besteht die Hoffnung, dass dieser Ansatz zukünftig Früchte trägt.

⁴⁷ Vgl. Al-Mafaalani, Aladin: *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer und Witsch 2018.

6 Literaturverzeichnis

Angermüller Johannes/Leonie Bellina: Poststrukturalismus und Postkolonialismus: Jacques Derridas „Grammatologie“ sowie Gilles Deleuzes und Félix Guattaris „Tausend Plateaus“. In: Reuter, Julia/Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS 2012, 27-38.

Ariëns, Elke, Emanuel Richter et. al. (Hg.): Multikulturalität in Europa. Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag 2013.

Attia, Iman: Die ‚westliche Kultur‘ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript Verlag 2009.

Balibar, Etienne: Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Etienne und Immanuel Wallerstein: Rasse, Klasse, Nation. Berlin/Hamburg: Argument-Verlag 1992.

Bhabha, Homi K.: The Location of Culture. London/New York: Routledge 1994.

Butterwege, Christoph/Gudrun Hentges (Hg.): Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung. 2. korr. u. akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. (Interkulturelle Studien)

Castro Varela, Maria do Mar/Paul Mecheril (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag 2016.

Eagleton, Terry: Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart/Weimar: Metzler 1997.

Fereidooni, Karim/Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2017.

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2014.

Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag 1978.

Halbmayer, Brigitte: Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weiß-Sein und Dominanzkultur. Dissertation. Univ. Wien 2005.

Hall, Stuart: Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178, 1989, 913-921.

Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag 1994.

Jäger, Margret: Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Duisburg: DISS 1996.

Jäger, Siegfried: Zur Konstituierung rassistisch verstrickter Subjekte. In: Mecheril, Paul/Thomas Teo (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997, 132-152.

Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast 2012.

Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag 2011. (Qualitative Sozialforschung Bd. 14)

Leiprecht, Rudolf/Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag 2015.

Link, Jürgen: Kollektivsymbolik und Mediendiskurse. kultuRRevolution, 1, 1982, 6-21.

Link, Jürgen/Ursula Link-Heer: Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse. Zeitschrift Literaturwissenschaft und Linguistik, Jan 1, 1990, Vol. 20 (77), 88 f.

Linnemann, Tobias/Paul Mecheril et. al.: Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung, 2013, 10-14.

Mecheril, Paul & Monika Witsch (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript Verlag 2006.

Mecheril, Paul & Thomas Teo (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997.

Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2010.

Mecheril, Paul/Claus Melter: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 2010, 150-178.

Mecheril, Paul/Thomas Teo (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997.

Mecheril, Paul: Die Normalität des Rassismus. In: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus. CJD Bonn/Universität Bielefeld 2007, 4-16.

Melter, Claus/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Bd. 1. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011.

Miles, Robert: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument 1999.

Nghi Ha, Kein & Markus Schmitz: Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/Monika Witsch (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld: transcript 2006, 225-265.

Reuter, Julia/Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS 2012.

Reuter, Julia: Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie. Bielefeld: transcript Verlag 2002.

Riegel, Christine: Bildung. Intersektionalität. Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag 2016.

Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda 1995.

Said, Edward: Orientalismus. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag 2009.

Saussure: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Eine Auswahl. Stuttgart: Reclam 2016.

Scharathow, Wiebke (Hg.): Rassismuskritik Bd. 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009. (Politik und Bildung)

Schmidthaler, Martina: Probleme bei der Anerkennung ausländischer Berufsausbildungen. Exemplarische Erfahrungsberichte von Betroffenen und Beratungsstellen. Masterarbeit. JKU Linz: 2016.

Internetquellen

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/vereinbarkeit_von_beruf_und_familie/index.html (Zugriff: 02.03.2021)

<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=722> (Zugriff: 24.03.2021)

<https://equal-pay-day.at> (Zugriff: 02.03.2021)

<https://fachdidaktikzentrum-daz.uni-graz.at/de/fluechtlingsinitiative/unterrichtsmaterialien/> (21.12.2020)

<https://link.springer.com/article/10.1007/s42597-020-00045-x> (Zugriff: 02.02.2021).

<https://sprachportal.integrationsfonds.at> - Dort kann auch eine CD-Version erworben werden. (Zugriff: 04.06.2020).

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Spotlight_Rollen_und_Aufgabenverteilung_bei_Frauen_und_Maennern_in_Zeiten_von_Corona.pdf (Zugriff: 02.02.2021)

<https://www.bmeia.gv.at/integration/datenbank-integrationsprojekte/detail/project/werte-und-orientierungskurse/> (Zugriff: 10.10.2020)

<https://www.cornelsen.de/produkte/pluspunkte-beruf-erfolgreich-in-der-pflege-kurs-und-uebungsbuch-mit-audio-cd-b1-9783060203796> (Zugriff: 06.04.2020)

<https://www.derstandard.at/story/2000059776699/integrationskurse-saufen-schmusen-und-andere-werte> (Zugriff: 10.10.2020)

<http://volksstimme.at/index.php/blog/item/162-migrationsgesellschaft-ueber-wertekurse-und-die-grenzen-der-feigheit.html> (Zugriff: 10.10.2020)

<https://www.derstandard.at/story/2000118969925/susanne-raab-die-teilzeitfeministin> (Zugriff: 20.08.2020)

https://www.deutschlandfunk.de/pflegekraefte-aus-osteuropa-streit-ueber-den-wert-der-arbeit.795.de.html?dram:article_id=482503 (Zugriff: 24.03.2021)

https://www.deutschlandfunkkultur.de/bringt-corona-frauen-an-den-herd-wo-bleibt-die.970.de.html?dram:article_id=490883 (Zugriff: 02.02.2021)

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Pluspunkt> (Zugriff: 10.10.2020)

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Wert> (Zugriff: 13.02.2020)

<https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/forschungsergebnisse-zu-sozialen-brennpunkten-in-bundeshauptstadt-praesentiert-6377> (Zugriff: 20.08.2020)

<https://www.kismetonline.at/europaeischer-islamophobiebericht-zeigt-beunruhigende-tendenz-auf/> oder <https://taz.de/Antimuslimischer-Rassismus/!5659578/> (Zugriff: 29.03.2021)

<https://www.news.at/a/politik-da-null-toleranz-politik-11768788> (Zugriff: 10.12.2020)

<https://www.osd.at/die-pruefungen/osd-pruefungen/> (Zugriff: 26.11.2020)

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20210318_OTS0082/zara-rassismus-report-2020-rassismus-sichtbar-zu-machen-macht-ihn-bekaempfbar (Zugriff: 29.03.2021)

<https://www.parlament.gv.at/WWER/BREG/> (Zugriff: 02.01.2020)

<https://www.spiegel.de/politik/ausland/bruessel-eu-kommission-dringt-auf-mehr-sicherheit-und-schutz-fuer-lgbtq-menschen-a-6e28f863-171c-46e1-97ca-5142d5cec863> (Zugriff: 23.03.2020)

<https://www.treffpunkteuropa.de/europas-weg-zur-anerkennung-von-lgbtqi-ein-ueberblick?lang=fr> (Zugriff: 23.03.2020)

<https://www.waff.at/jobs-ausbildung/jobs-mit-ausbildung/sozial-pflegeberufe/pflegeassistentz/> (Zugriff: 23.03.2021)

<https://www.zeit.de/politik/ausland/2018-06/oesterreich-sebastian-kurz-migrationspolitik-zuwanderung-sozialleistungen> (Zugriff: 28.02.2021)

https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2020.pdf (20.03.2021)

<https://assets.zara.or.at/download/pdf/3-GegenHassimNetz-Bericht.pdf> (Zugriff: 29.03.2021)

Verwendete Lehrwerke

Jin, Friederike/Schote, Joachim: Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. A1 Kursbuch. Berlin: Cornelsen. 2017.

Jin, Friederike/Schote, Joachim: Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. A1 Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen. 2017.

Jin, Friederike/Neumann, Jutta/Schote, Joachim: Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. A2 Kursbuch. Berlin: Cornelsen. 2017.

Jin, Friederike/Neumann, Jutta/Schote, Joachim: Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. A2 Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen. 2017.

Schote, Joachim: Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. B1 Kursbuch. Berlin: Cornelsen. 2019.

Schote, Joachim: Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich. B1 Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen. 2019.

7 Anhang

7.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Österreichische Familien <i>früher</i>	S. 64	KB A1: 45
Abbildung 2: Familie Schmidt aus Kärnten	S. 68	KB A1: 103
Abbildung 3: Frau Steins Tagesablauf	S. 73	KB A1: 76
Abbildung 4: Herr Yang und Frau Sosso bei ihren Hobbys	S. 74	KB A2: 95
Abbildung 5: <i>Unsere</i> Kinder	S. 79	KB A1: 167
Abbildung 6: Meinungsfreiheit in Österreich	S. 83	KB B1: 191
Abbildung 7: Wer grüßt wen?	S. 87	KB A1: 164

7.2 Abstract

Die vorliegende Arbeit thematisiert die Konstruktion und Imagination der sogenannten Anderen in der Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerksreihe *Pluspunkt Deutsch – Leben in Österreich*. Die auch als *Othering* bezeichneten Prozesse des Anders-Machens werden unter dem Gesichtspunkt hegemonialer Machtverhältnisse betrachtet und analysiert. Dabei stützen die Fremdzuschreibungen das *westliche, weiße Wir* der Dominanzgesellschaft, deutschlernende Migrant_innen hingegen werden in der Rückständigkeit verortet.

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, wesentliche theoretische Konzepte zur Thematik des *Othering* darzulegen und dieses als ein in Deutschlehrwerken ebenfalls auftretendes Phänomen zu erfassen. Die Überprüfung der These erfolgt über eine Diskursanalyse zu relevanten Kapiteln der *Pluspunkt*-Kursbücher. Dabei sollen spezifische Mechanismen der Konstruktion der *Anderen* untersucht und somit Zugehörigkeitsverhältnisse im migrationspolitischen Kontext beleuchtet werden. Mit der Methode der Kritischen Diskursanalyse ist es möglich, einen umfassenden Einblick in die „Konstitution und Konstruktion von Welt“ bzw. den damit zusammenhängenden Machtverhältnissen und „Bedeutungszuschreibungen“ (Keller 2001: 8) zu erhalten. Indem die Untersuchung auf Zusammenhänge sozialer Praxen und deren (Re-)Produktion von Sinnsystemen fokussiert, lässt sich diese Analysemethode über die Textebene hinausgehend auf gegenständliche Manifestationen von Diskursen erweitern. Somit ist für die Lehrwerksanalyse etwa die Einbeziehung von Gesetzestexten, Broschüren, Interviews und massenmedialen Narrativen bzw. öffentlichen Diskussionsprozessen bezüglich der Migrationspolitik in Österreich bedeutend.

Das Deutschlehrwerk als Untersuchungsgegenstand wirft zum einen die Frage auf, inwiefern sich *Othering* in spezifischen Kontexten vollzieht, zum anderen wie sich Gegenmaßnahmen aus der bildungswissenschaftlichen Praxis gestalten.

Bei dem zu untersuchenden Material handelt es sich um ein Kursbuch aus der Erwachsenenbildung und so sind die an Erwachsene gerichteten Erwartungen und Lernziele zu ergründen, die unter anderem den Richtlinien der gängigen ÖIF-Prüfungsformaten unterliegen. Da *Pluspunkt Deutsch* laut Selbstbeschreibung bestmöglich auf eine Prüfung „im Rahmen von ‚Deutsch vor Zuzug‘, der Integrationsvereinbarung oder eines Staatsbürgerschaftseintrages“ vorbereiten würde, gilt es, die spezifische Auffassung von *Integration* und somit von Zugehörigkeitsordnungen innerhalb der österreichischen Gesellschaft zu beleuchten.