



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wertvolle“ Migrationsandere?

verfasst von / submitted by

Lisa Baumgartner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhalt

1 Einleitung.....	3
2 Theoretische Annäherung	7
2.1 Migration durch die Geschichte hindurch.....	8
2.2 Migration in Österreich und Deutschland	9
2.3 Migrationspädagogik.....	12
2.4 Die Postkolonialen Theorien und <i>Othering</i>	15
2.5 Zentrale Begriffe	20
2.5.1 Migration	20
2.5.2 Integration	24
2.5.3 Werte.....	28
2.6 Gesetzliche Rahmenbedingungen.....	30
3 Forschungsdesign	34
3.1 Kritische Diskursanalyse	34
3.2 Materialdarstellung.....	38
3.3 Begründete Auswahl der zu analysierenden Themen.....	43
4 Analyse	46
4.1 Einige Worte zu Werte/Orientierungskursen im Allgemeinen	47
4.2 Religion.....	49
4.2.1 „Religion“ in den Unterlagen des ÖIF.....	49
4.2.2 „Religion“ in den Unterlagen des HUEBER-Verlags.....	56
4.2.3 Vergleichende Analyse zum Thema „Religion“	61
4.3 Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau.....	64
4.3.1. „Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau“ in den Unterlagen des ÖIF	64
4.3.2 „Rollenverständnis und Gleichberechtigung in den Unterlagen des HUEBER-Verlags.....	75
4.3.3 Vergleichende Analyse zum Thema „Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau“	79
4.4 Darstellung und Diskussion aller Ergebnisse	80
5 Fazit	83
6 Quellenverzeichnis	86
6.1 Internetquellen.....	92
6.2 Abbildungsverzeichnis	93
7 Abstract	95

1 Einleitung

Das Bild der Grenze ist das eines unüberwindbaren Grenzzauns, zeitlos bestehend, sich in der Homogenität des Inneren in Abgrenzung zum Äußeren legitimierenden fixierten und unverrückbaren Gebildes. Ein sinnbildliches Beispiel hierfür ist etwa die Grenze zwischen den USA und Mexiko aber auch der Zaun, welcher von Ungarn an der südlichen Grenze zu Kroatien und Serbien errichtet hat. Diese Grenzzäune sind nicht als Grenze für alle gedacht, sondern haben nur für eine gewisse Gruppe von Menschen eine wegversperrende Bedeutung. Letzterer Grenzzaun an der südlichen Grenze von Ungarn war etwa eine Reaktion auf die Fluchtbewegungen aus dem Jahr 2015 und richten sich gegen flüchtende Menschen, welche auf ihren Wegen nicht nur nationalstaatliche, sondern auch natürliche Grenzen wie das Mittelmeer überwinden (müssen/wollen). Im Gegensatz zu den natürlichen Grenzen sind nationalstaatliche Grenzen jedoch historisch konstruierte Grenzen. Diese Grenzen sind es, welche gerade in rezenten Entwicklungen einerseits neue Bestätigung suchen und andererseits immer öfter und intensiver infrage gestellt werden. Mit den zahlreichen Formen modernster Mobilität werden nicht nur nationalstaatliche Grenzen in der realen Welt immer häufiger verwischt, sondern etwa auch Grenzen im virtuellen Bereich, wo sie sich bislang teils völlig auflösen.

Gerade nationalstaatliche Grenzen werden durch vielseitige Wege, wie etwa die Pendlermigration Grenzen hinweg oder auch den Schengenraum, aber im öffentlichen Diskurs vor allem durch Fluchtbewegungen immer häufiger hinterfragt. Dies kratzt an der historischen Legitimierung dieser Grenzen, welche sich vor allem während dem *Nation Building* des 19. Jahrhunderts bildeten und sich darin begründen. Und diese Prozesse, welche an den nationalstaatlichen Grenzen rütteln, sind es, die zur selben Zeit zu deren Erstarken führen. Mit der Bedrohung der Grenzen eines Nationalstaates kommt es zu einer immer vehementer werdenden Verteidigung ebendieser.

Besonders die Fluchtbewegungen seit 2015 führen zu einem vermehrten öffentlichen wie auch politischen Diskurs, welcher sich in einer Vielzahl neuer Regelungen und Gesetze äußert. Eines dieser Gesetze ist das Integrationsgesetz, welches in Österreich seit dem Jahr 2017 Geltung hat. Darin werden Personen, welche aus Drittstaaten kommen und sich dauerhaft in Österreich aufhalten wollen neben Deutschkursen auch zu Werte/Orientierungskursen verpflichtet. Dies soll sie an die Werte und Kultur der ÖsterreicherInnen heranführen und

somit das innere „Wir“, welches vom äußeren „Anderen“ allein durch seine Anwesenheit hinterfragt wird, verteidigen. Hier ist es die „kulturelle“ Grenze, welche im Fokus steht und einerseits durch die Anwesenheit „Fremder“ hinterfragt wird und andererseits eben gerade durch sie und die Abgrenzung von ihnen klarer gezogen wird/werden kann. Veränderung ist nicht erwünscht und nicht erstrebenswert. Im Fokus steht der Erhalt des Bestehenden, um die Legitimierung der nationalstaatlichen Grenzen nicht aufs Spiel zu setzen. Diese Vorgänge fallen unter den Terminus *Othering*, ein Begriff welcher vor allem durch Edward Said und Gayatri Spivak geprägt wurde und die Prozesse des Abgrenzens des „Wir“ vom „Anderen“ beschreibt.

Der Begriff *Othering* begegnete mir erstmals während meiner Studienzeit im Bachelor der „Kultur- und Sozialanthropologie“ vor allem im Zusammenhang mit Postkolonialen Theorien, Neokolonialismus oder auch den feministischen Strömungen und wurde abermals im Masterlehrgang „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in Verbindung mit kulturreflexiven Zugängen zur Forschung und Lehre relevant. Diese erneute Konfrontation mit *Othering*-Prozessen und ihre Brisanz in der aktuellen Politik haben mir eine höchst spannende Schnittstelle zwischen meinen beiden Studiengängen aufgezeigt, der ich mich in dieser Arbeit widmen möchte.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit begründet sich in dieser Schnittstelle sowie in der Aktualität der Werte- und Integrationskurse sowie in der Vergleichbarkeit Österreichs und Deutschlands in Hinsicht auf die Unterlagen, welche für diese Kurse erstellt und genutzt werden. Aus mehreren Gründen habe ich mich dazu entschieden Österreich mit Deutschland in Bezug zu setzen. Zum einen ist speziell dieser Vergleich interessant, da beide Länder deutschsprachig sind, somit die verwendete Sprache direkt verglichen werden kann und sie sich auch „kulturell“ vermeintlich relativ wenig unterscheiden. Hier scheint es besonders spannend zu analysieren, welche „Werte“ sie propagieren. Gleichzeitig ist eine direkte Vergleichbarkeit der österreichischen „Werte- und Orientierungskursen“ mit den deutschen „Orientierungskursen“ gegeben, da sie beide dieselbe Zielgruppe haben (Neuzugewanderte) und auch etwa aus dem gleichen politischen Rahmen heraus entstanden sind.

Dazu stellen sich mir mehrere Fragen: Welche Inhalte werden für diese Kurse als vermittlungswürdig gesehen? Wie werden diese präsentiert? Wie sieht der dazugehörige Rahmen aus? Welche Institutionen wirken mit?

Spezielles Interesse liegt hier darin, welche *Othering*-Prozesse in ebendieser Vermittlung von

Werten in Gang gesetzt werden. *Othering*-Prozesse sind allgegenwärtig und beeinflussen sowohl das Bild des/der „Zugehörenden“ wie auch des/der „Außenstehenden“. Wieder stellen sich viele Fragen: Welche Subjekte werden produziert? Wie sehen die Grenzziehungsmechanismen zwischen „Wir“ und den „Anderen“ aus? Wer sind diese „Anderen“? Inwiefern sind sie wichtig, um das „Wir“ abgrenzen und reproduzieren zu können? (mit leichten Abänderungen wurde der voranstehende Absatz aus dem Exposé zur vorliegenden Masterarbeit übernommen)

In dieser Forschungsarbeit setze ich es mir nun zum Ziel, die Werte/Orientierungskurse in Österreich und Deutschland unter dem Aspekt *Othering* näher zu untersuchen und Vergleiche zwischen ihnen zu ziehen. Dies soll auf der Grundlage ihrer Lehr-/Lernunterlagen geschehen, welche mithilfe der Kritischen Diskursanalyse Jäger/Jäger untersuchte werden sollen. Die Ergebnisse verfolgen den Zweck, *Othering*-Prozesse sowohl in ihrer expliziten als auch impliziten Form aufzudecken und zu reflektieren. Die Forschungsfrage, welche ich mir hier stelle lautet:

„Inwiefern lassen sich die Wertekurse in Österreich und die Orientierungskurse in Deutschland anhand der Lehr-/ Lernunterlagen „Mein Leben in Deutschland – der Orientierungskurs“ vom HUEBER-Verlag und „Mein Leben in Österreich“ vom Österreichischen Integrationsfonds unter dem Aspekt *Othering* vergleichen?“

In dieser Forschungsfrage implizit enthalten sind auch einige Erwartungshaltungen meinerseits, welche sich aus meinem noch recht lückenhaften Vorwissen und meiner Forschungsarbeit im Seminar „Kulturreflexives Lernen“ aus dem Wintersemester 2017/2018 ergeben. In dieser Arbeit habe ich mich bereits mit *Othering*-Prozessen in ausgewählten Unterlagen der „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ auseinandergesetzt und bin zur Erkenntnis gekommen, dass nicht nur zahlreiche explizite sondern auch implizite *Othering*-Prozesse die gesamten untersuchten Unterlagen durchziehen. Dies in Kombination mit meinem zu Beginn der Forschung noch nicht großen Wissen über Werte/Orientierungskurse in Österreich und speziell in Deutschland führt mich zur Erwartungshaltung, dass auch andere Unterlagen zu Werte/Orientierungskursen stark von *Othering*-Prozessen geprägt sind.

Um diese Frage beantworten und dem tatsächlichen Wahrheitsgehalt meiner Erwartungen nachgehen zu können, werde ich nach einer Einbettung im theoretischen Kontext der Migrationspädagogik und Postkolonialen Theorien mithilfe der Kritischen Diskursanalyse von

Jäger/Jäger die Unterlagen untersuchen. Hierfür sollen Teile der Lehr-/Lernunterlagen im Analyseteil unter dem Aspekt *Othering* untersucht werden.

Im Hauptteil meiner Arbeit werde ich mich zunächst in einem theoretischen Rahmen mit Migration in der Geschichte sowie speziell in Österreich und Deutschland auseinandersetzen. Ebenso werde ich das Forschungsvorhaben im Stand der Forschung einordnen und mich zentralen Begriffen wie „*Othering*“, „Migration“ oder „Integration“ und dem theoretischen Kontext annähern, sowie den gesetzlichen Rahmen rund um die Werte/Orientierungskurse klären. Im Forschungsdesign folgen eine Darstellung der gewählten Methode und der Materialauswahl sowie deren Begründung. Der nachfolgende Analyseteil beschäftigt sich mit den Unterlagen zunächst separat, um die Ergebnisse anschließend miteinander zu vergleichen.

2 Theoretische Annäherung

Vor dem Einstieg in den Analyseteil soll der Hauptteil hier mit einer Klärung des theoretischen Rahmens und der zentralen Begriffe beginnen. Zuerst soll hier eine kurze Darstellung der Migration in der Geschichte vorangestellt werden, die dem Mythos der Migration als modernes Problem entgegengesetzt werden soll, welcher sooft suggeriert wird, wenn von den alteingesessenen ÖsterreicherInnen bzw. Deutschen die Rede ist, welche sich von den Migrierenden/Migrierten genau durch ihren „Nicht-Migrationshintergrund“ unterscheiden. Danach wird der theoretische Kontext gespannt und die Arbeit in der Forschung verortet. Anschließend folgen eine Darstellung der Begrifflichkeit sowie beispielhaft unterschiedlicher Definitionen von Migration und die Schwierigkeit der Abgrenzungen. Von der Migration wird danach zur Integration übergeleitet, welche genauso eng mit der Migration verknüpft ist, wie sie in letzter Zeit in politischen und anderen öffentlichen Auseinandersetzungen angesprochen wird. Speziell soll hier auch das Verständnis von Migration des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres, kurz BMEIA, in Österreich und des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, kurz BAMF, in Deutschland besprochen werden. Da der Fokus dieser Arbeit im Besonderen auf den Werte/Orientierungskursen in Österreich und Deutschland liegt, soll auch der Wertebegriff näher ins Blickfeld genommen werden. Abschließend werden die, die Integrationskurse betreffenden, gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich und Deutschland dargestellt werden. Hierbei wird den Fragen, wer teilnehmen darf/muss, was die Integrationskurse umfassen und welche Institutionen eingebunden sind, nachgegangen.

Da der öffentliche, speziell von den Medien mitgetragene Diskurs um Integrationskurse und somit auch um Werte/Orientierungskurse oft von vielen unreflektierten Schlagworten begleitet ist und mitunter hoch emotional (gehalten) wird, ist es nötig, sich mit den Schlüsselbegriffen dieses Diskurses näher auseinanderzusetzen. Das Ziel ist hier ein Blick hinter die Begriffe, eine Darstellung der Schwierigkeiten bei der genauen Bedeutungsfestlegung und eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit. Hierfür werden unterschiedliche Sichtweisen und Problematiken diskutiert, ohne dabei eine einzige richtige Definition anzustreben. Mit diesem Gedanken habe ich die Begriffe „Migration“, „Integration“ und „Werte“ gewählt.

2.1 Migration durch die Geschichte hindurch

„Aus unterschiedlichen Gründen und auf der ganzen Welt sind gegenwärtig so viele Menschen in Bewegung wie nie zuvor: Chinesische Familien wandern ins kanadische Vancouver aus, peruanische Frauen bringen sich und ihre Angehörigen mit einem Job in Mailand oder Rom durch, ägyptische Intellektuelle suchen Asyl in Frankreich, Flüchtlinge aus Sri Lanka stranden in Litauen, US-Amerikaner afrikanischer Herkunft suchen Arbeit in Südafrika, deutsche Männer suchen in Thailand oder auf den Philippinen nach einer Ehefrau, Mosambikaner kehren nach Ende des Bürgerkrieges in ihr Land zurück...“ (Treibel, 2010: 11)

Dieses Zitat von Treibel aus dem Jahr 2010 zeigt die vielfältigen Facetten von Migration und Bewegung in unserer Zeit, welche sich global, regional und auch lokal bemerkbar machen. Heute, neun Jahre später, hat diese Beobachtung nichts an Aktualität verloren, doch ist dies nicht nur ein Kapitel der modernen Geschichte. Die Geschichte der Menschen ist seit jeher von Migration und Bewegung über landschaftliche, politische, religiöse und viele weitere Grenzen hinweg gekennzeichnet. Neben Menschen befinden sich auch Ideen, Bilder, Medienprodukte, Identitäten und vieles mehr in Bewegung. Und dies nicht erst seit den letzten zehn Jahren, sondern bereits weit in der Geschichte zurück. So wurde durch Migration erst die Besiedelung der Welt ermöglicht und technologische Entwicklungen, wirtschaftliche Beziehungen, religiöse Ideen und vieles mehr entstanden und verbreiteten sich. Weltweite Verbindungen in großläufigen Netzwerken wie etwa die Seidenstraße, welche Kontinente verband, kennt die Geschichte bereits seit langem. Menschen bewegten sich anhand dieser Netzwerke und darüber hinaus. Und diese Bewegung geschieht auch heute aufgrund von Auslösern, welche damals wie jetzt aktuell sind: Bürgerkriege, Verfolgung, wirtschaftlich bessere Aussichten und andere Gründe. Was heute neu ist, sind die technologischen Möglichkeiten, die räumliche und zeitliche Dimensionen verändert haben, wie auch die harten nationalstaatlichen Grenzen, welche eine völlig neue Art der Kontrolle von Wanderungen ermöglichen. Bewegung und Migration sind Teil der menschlichen Geschichte, sowie auch eines jeden Individuums, welches sich über das elterliche Wohngebiet hinaus bewegt. Sie sind zu einem ganz wesentlichen Teil mitverantwortlich für Industrialisierungs- und Modernisierungsprozesse ist, welche immer Entwicklungs- und Wohlstandsunterschiede global, national und regional schaffen, die ihrerseits wiederum zu vermehrter Migration führen (vgl. Treibel, 1990: 13).

Die Migrationsbewegungen, welche in Europa gerade in den letzten Jahren seit 2015 mit der Flüchtlingsbewegung aus Syrien, jedoch auch bereits davor in Folge von legaler wie auch illegaler Migration über das Mittelmeer, aus dem ehemaligen Jugoslawien und sogenannter Binnenmigration für immer hitzigere Diskussionen sorgen, sind ein weiteres Kapitel der

bewegten Geschichte der Menschen.

Wie nun die konkrete Situation in Österreich und Deutschland aussieht, soll im folgenden Teil ermittelt werden.

2.2 Migration in Österreich und Deutschland

Migration prägt Österreich wie auch Deutschland heute ebenso wie in früheren Zeiten. Während der Bericht des Europäischen Migrationsnetzwerkes mit seinen Ausführungen zu Entwicklung der Migration in Österreich in den 1960er Jahren ansetzt (vgl. Europäisches Migrationsnetzwerk, 2015), beginnen Fassmann und Münz ihre Analyse der österreichischen Migrationsgeschichte im 19. Jahrhundert in der Habsburgermonarchie (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 13), ein Zeitpunkt, bei dem auch diese Erläuterungen ansetzen sollen. Trotz des mehrfachen Wandels der Migrationsdynamik stellen die Autoren die Zuwanderung aus dem Osten und Abwanderung in den Westen als ein durchgängiges Charakteristikum fest (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 13). Obwohl die Habsburger ein Bedürfnis nach Beherrschung von Migrationsbewegungen hatten und dieses auch durch strenge Kontrollen umsetzten, hieß dies nicht automatisch, dass es keine von den Habsburgern ungewollte Migration gab. Entscheidungsfreiheit, die Grenzen zwecks Migration zu übertreten, wurde jedoch erst 1867 mit dem Staatsgrundgesetz gewährt (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 14).

In Deutschland gestaltete sich die Ausgangssituation nach Wenning anders, da das heutige deutsche Staatsgebiet im 19. Jahrhundert in mehrere Staaten geteilt war, deren Einigung erst mit dem Norddeutschen Bund 1867 bzw. dem Deutschen Reich 1871 gelang (vgl. Wenning, 1996: 55). Da diese Staaten zum Teil Ausland füreinander waren, ist es laut Wenning schwierig, eindeutig zwischen Einwanderung aus dem Ausland und Binnenwanderung zu unterscheiden (vgl. Wenning, 1996: 58). Festzuhalten ist jedoch, dass sich bis 1848 ca. ein bis eineinhalb Millionen „Deutsche“ im Ausland aufhielten, während die Einwanderung nach Deutschland vor allem durch Saisonarbeitende, aber auch durch Fachkräfte oder Kriegsgefangene geprägt war (vgl. Wenning, 1996: 58, 75). Über diese Feststellungen hinaus, seien aufgrund mangelnder Daten kaum Aussagen zu machen, so Wenning.

Ein großer Wandel des Ausmaßes, in welchem Migration stattfand, geschah in Österreich im Zuge der industriellen Revolution, während derer die ausländische Wohnbevölkerung deutlich

zunahm. Dieser Zuwachs übte großen Einfluss auf die Sozialstruktur der Bevölkerung aus. So waren „echte“ WienerInnen laut Fassmann und Münz um die Jahrhundertwende tatsächlich eine Minderheit, 1880 beispielsweise war mehr als 60% der Bevölkerung im Ausland zur Welt gekommen (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 15-17). Jedoch kann die Migration in Österreich nicht nur auf die Zuwanderung beschränkt werden. Auswanderung prägte das Land ebenfalls, welche Ende des 19. Jahrhunderts bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts etwa 3,5 Mio. BürgerInnen aus der Habsburgermonarchie ins Ausland führte (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 21). Diese neue Mobilität bot die Möglichkeit, sich in einer bisher unbekannten Dimension über die Monarchie hinaus und auch in die Monarchie wieder zurückzubewegen (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 28). Ähnliches lässt sich für Deutschland feststellen. Wenning nennt die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Zeit der deutschen Massenauswanderung (vgl. Wenning, 1996: 91).

Der erste wie auch der zweite Weltkrieg führte zu Massenmigration in ganz Europa und darüber hinaus. Wenning spricht hier von einigen zehn Millionen, die allein zwischen 1939 und 1950 in Bewegung versetzt wurden (vgl. Wenning, 1996: 93). Auswanderung begann, Zuwanderung in Österreich und Deutschland zahlenmäßig zu übertreffen (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 29; vgl. Wenning, 1996: 117), welche durch unterschiedliche Motivationen angetrieben wurde, darunter etwa Flucht und Vertreibung aufgrund politischer und religiöser Verfolgung, Zwangsumsiedelung und wirtschaftlicher Not. Wenning stimmt dem zu und hält fest, dass Einwanderung ein nie dagewesenes Hoch erreichte, welche auch auf Zwangsarbeit zurückzuführen ist, die nahtlos aus der Ausländerbeschäftigung hervorging (vgl. Wenning, 1996: 117). Fassmann und Münz beschreiben Österreich nach 1945 als Ziel vieler Flüchtlinge (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 34). Österreich war hier jedoch nicht durchgehend das endgültige Ziel für alle Menschen, sondern auch Gastland auf Zeit für Arbeitskräfte oder Durchzugsstaat für TransmigrantInnen, was sich nicht nur auf diese Zeit beschränkte (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 53).

Die Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland brachte in den 1960er Jahren einen erneuten Umschwung in der Migrationsdynamik, mit aktiven Bemühungen auf Seiten Österreichs, den steigenden Bedarf im eigenen Land zu decken. Fassmann bezeichnet diese Zeit auch als die Zeit, in der Österreich zum Einwanderungsland wurde, eine Beobachtung, die auch Wenning für Deutschland (damals BRD und DDR) vermerkt. Dieser hält jedoch auch fest, dass Deutschland ebenso, wenn nicht noch mehr, von Auswanderungen geprägt war (vgl.

Wenning, 1996: 152). Diese „GastarbeiterInnen“ sollten eigentlich nach einem Rotationsprinzip nur jeweils ein Jahr bleiben, was jedoch so nicht durchgesetzt wurde (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 41; vgl. Europäisches Migrationsnetzwerk, 2015: 28-29; vgl. Fassmann, 2016: 9). Jedoch darf die Arbeitsmigration nicht nur auf die zuwandernden Arbeitskräfte beschränkt gesehen werden, da es ebenso Auswanderung von österreichischen BürgerInnen gab, mit dem Ziel der Arbeitssuche, wobei die Position im jeweiligen Ausland für österreichische BürgerInnen wesentlich besser war, als die für nicht-österreichische BürgerInnen in Österreich (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 47). Auch in Deutschland spielten die Auswanderung und die Binnenwanderung eine große Rolle und betrafen neben deutschen StaatsbürgerInnen auch andere, wobei durch die Errichtung der Mauer zwischen der BRD und DDR die Migration im heutigen Deutschland stark beeinflusst wurde (vgl. Wenning, 1996: 152).

Mit der Ölkrise von 1973 und den daraus folgenden Konjunkturreinbrüchen verringerte sich die Arbeitsmigration in Österreich und Deutschland zusehends, sodass es etwa 1984 40% weniger registrierte ausländische Arbeitskräfte in Österreich als zehn Jahre zuvor gab, die Zahl der ZuwanderInnen änderte sich aufgrund von Familiennachzug jedoch kaum. Dies wurde etwa in Österreich auch durch restriktivere Regelungen und Gesetzgebungen befördert, wie etwa das Passgesetz von 1969 oder das Ausländerbeschäftigungsgesetz von 1975 mit dem gesetzten Ziel, ArbeiterInnen aus dem Ausland abzubauen (vgl. Fassmann/Münz, 1995: 42-43; Europäisches Migrationsnetzwerk, 2015: 29; vgl. Wenning, 1996: 121).

Die 1990er Jahre waren durch mehrere Ereignisse wie den Fall des Eisernen Vorhangs oder dem Bürgerkrieg im damaligen jugoslawischen Staat geprägt, welche abermals neue Migrationsströme initiierten. Ab Mitte der neunziger Jahre wurde die Migration in Österreich und Deutschland stark von ihrer EU-Mitgliedschaft und den darauffolgenden Beitritten von Nachbarstaaten im Osten und Südosten geprägt. So wurde etwa das Asylgesetz erneuert oder Niederlassungsfreiheit innerhalb der EU-Staaten zur Freiheit aller EU-BürgerInnen (vgl. Fassmann, 2016: 11; vgl. Europäisches Migrationsnetzwerk 2015: 31). Bei der Betrachtung der Wanderungszahlen von Deutschland für diese Zeit, lassen sich ebenfalls Veränderungen vermerken (vgl. Geiss/Klós, 2013: 4). Auch die Herkunftsstaaten der Migrierenden unterzogen sich einem starken Wandel. Die Migration aus den EU-Staaten erfuhr ein rasantes Wachstum, während die Migration aus Drittstaaten kein Wachstum mehr verzeichnete. So waren in Österreich zu Beginn des Jahres 2015 etwa 39% der EinwohnerInnen mit ausländischer

Staatsbürgerschaft aus einem der EU-Staaten, 28% aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens, 15% aus der Türkei und die restlichen 18% zur Hälfte AsylwerberInnen und zur anderen Hälfte EinwanderInnen aus anderen Drittstaaten (vgl. Fassmann, 2016: 11).

Diese Zahl hat sich bis heute abermals verändert, unter anderem durch die große Anzahl der Asylsuchenden, welche seit 2015 in die EU und damit auch Österreich und Deutschland flüchteten. STATISTIK AUSTRIA verzeichnet für den 1.1.2018 eine Zahl von knapp 1,4 Mio. Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, welche in Österreich wohnhaft sind. Davon sind 50,4% aus den EU und EFTA Staaten und 49,6% aus Drittstaaten, was einen weiteren Anstieg von EinwanderInnen aus der EU und EFTA zeigt (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2018: 40-41). Für dasselbe Jahr werden vom BAMF in Deutschland ca. 9,1 Millionen Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft verzeichnet, wobei die Türkei, Polen, Italien, Rumänien, Syrien, Griechenland, Kroatien, Serbien, Russland und Bulgarien die häufigsten Herkunftsstaaten sind (vgl. BAMF, 2015: 169). Im Jahr 2017 verzeichnet STATISTIK AUSTRIA 154.749 Zuzüge nach Österreich und 110.119 Wegzüge aus Österreich, woraus sich eine Netto-Zuwanderung von 44.600 Personen ergibt. Ein Rückgang der Migration im Vergleich zu 2016 wird unter anderem aufgrund der abnehmenden Flüchtlingsmigration verzeichnet (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2018). In Deutschland beläuft sich die Zahl der Zugewanderten für dasselbe Jahr auf 1.179.593 und die für Abgewanderte auf 644.613 (vgl. BAMF, 2018: 75). Migration und Wanderungsbewegungen sind somit heute wie auch bereits Mitte des 19. Jahrhunderts ein ständiges Phänomen, welches einmal mehr einmal weniger stark ausgeprägt ist, aber keine Neuerscheinung der letzten Jahre ist. Die Herkunftsländer und die Beweggründe ändern sich je nachdem, in welche Jahre man sieht. Eine Wegbegleiterin wird die Migration wohl auch weiterhin bleiben.

Nachdem der geschichtliche Kontext geschaffen wurde, soll nun der forschungstheoretische Kontext näher beleuchtet und die Arbeit darin verortet werden. Beides ist gleichermaßen wichtig, um die Ergebnisse im Stand der Forschung zu verankern.

2.3 Migrationspädagogik

„Der Ausdruck Migrationsgesellschaft impliziert also eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen.“ (Mecheril, 2016: 15)

Die Migrationspädagogik ist eine Forschungsperspektive der Sozialwissenschaften, welche von Paul Mecheril maßgeblich geprägt wurde und zu welcher diese Analyse einen Beitrag leisten soll. Sie beschäftigt sich mit den Problematiken der Grenzen, Zugehörigkeiten, Bedingungen und Konsequenzen von hegemonialen Beziehungen und machvollen Praktiken der Unterscheidung und Differenzschaffung. Mecheril beschreibt die Migrationspädagogik als „ein konstitutiv unabgeschlossenes, sich revidierendes und differenzierendes, sich fortsetzend präzisierendes Projekt“ (Mecheril, 2016: 8), welches selbstreflektiv wirkt.

Do Mar Castro Varela und Mecheril führen drei migrationswissenschaftliche Perspektiven an (ABBILDUNG 1):

Tab. 1: Drei migrationswissenschaftliche Perspektiven			
Perspektiven Ebenen	»Immigration«	»Multikulturelle Gesellschaft«	»Transmigration«
Phänomenale Ebene	Aus- und Einwanderung	kulturell-ethnische Minderheiten	Pendelmigration, Mehrfachzugehörigkeit
Explanative Ebene	Stufen der Eingliederung	Kulturelle Identität	transnationale Räume, hybride Identität
Normative Ebene	Assimilation	Anerkennung von Differenz	Anerkennung des Mehrwertigen

Abbildung 1

„Immigration“ als die erste Perspektive basiert auf einem Modell der Assimilation. Aus- wie auch Einwanderung werden anerkannt und die Frage nach ihren Ursachen gestellt: Was bewegt Menschen zu Migration? Beispiele für Ursachenbeschreibung sind etwa das Push-Pull-Modell oder das Kettenmigrationsmodell. Das Ziel von Migration hat in jedem Fall eine Assimilation an die bestehende Gesellschaft zu sein. Migration stellt hier eine Herausforderung dar und bringt Veränderung für die abgebende und die aufnehmende Gesellschaft, wie auch die migrierende Person selbst. Es wird nach Stufen der Eingliederung geforscht, welche eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft ermöglichen und nach den Erfahrungen des Wechsels von Existenzformen gefragt (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril, 2010: 43-48).

Das Modell der „Multikulturellen Gesellschaft“ übt Kritik am Modell der „Immigration“, indem es die Forderung nach Assimilation hinterfragt, sowie den Blick über MigrantInnen hinaus auf Minderheiten wirft. Es wird nicht auf eine Entwicklung hin zu Assimilation gedrängt, sondern Minderheiten als bereits bestehend angenommen und ihre kulturelle Identität anerkannt. Dies läuft jedoch Gefahr, Menschen eine Mitgliedschaft zu einer Minderheitengruppe

zuzuschreiben bzw. überzustülpen und sie im Weiteren darauf zu reduzieren. Kulturelle Identität wird so essentialisiert und homogenisiert, auf Individualität keine Rücksicht genommen. Dies führt dazu, dass „die Heterogenität von Gruppen; [der] Umstand, dass Gruppen erst durch die Vorstellung, dass es diese Gruppe gebe, erschaffen werden; die Spielräume von Menschen, sich von Zugehörigkeiten abzusetzen; die „multidimensionale“ Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes (etwa: *race*, *class*, *gender*), in dem sich Einzelne verorten und in dem sie verortet werden“ (Do Mar Castro Varela/Mecheril, 2010: 50; Hervorhebungen im Original) verkannt werden (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril, 2010: 48-50).

Die Transmigrationsperspektive versucht ebendiese Reduktion aufzuheben. Sie erkennt im Sinne Stuart Halls hybride Zugehörigkeiten in transnationalen Räumen an. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten sind somit nicht mehr singulär und eindeutig einer Person zuzuordnen, sondern können auf multiple Art und Weise erlebt werden. Zugehörigkeiten finden „Formen der Ambiguität und Gleichzeitigkeit der Differenz“. (Do Mar Castro Varela/Mecheril, 2010: 52) Als Kritikpunkt anzumerken ist laut Do Mar Castro Varela und Mecheril, dass auch Hybridität kritisch zu beleuchten ist, da sie an bestehende Unterscheidungsmuster andockt und diese in verdeckter Form reproduziert (vgl. Do Mar Castro Varela/Mecheril, 2010: 51-53).

Einer der zentralen Begriffe ist, wie bereits erwähnt, der der „Grenze“. Mecheril beschreibt Grenzen nicht nur als physische Grenzen, sondern auch als symbolische Grenzen, welche Zugehörigkeiten markieren und nicht einfach gegeben sind, sondern sozial konstruiert werden (vgl. Mecheril, 2010: 12). Durch das Überschreiten dieser Grenzen kommt der „Andere“ vom „Außen“ ins „Innen“, bleibt jedoch dennoch Teil des „Nicht-Wir“. Genau diese Überschreitung bestätigt die gezogene Grenze, da erst durch das Erscheinen eines „Anderen“ das „Wir“ in Abgrenzung konstruiert werden kann und die Grenze somit sichtbar wird, während sie diese gleichzeitig durch ebendiese Möglichkeit des Überschreitens auch in Frage stellt (vgl. Mecheril, 2016: 10). Die symbolischen Grenzen, welche natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten markieren, werden von Migration problematisiert und im Diskurs erzeugt. Ein Diskurs ist nach Mecheril im Schnittfeld von Wissen, Macht und Subjektkonstitution zu verorten. Diskurs wird als Fluss von Wissen über etwas definiert, wobei „der Gegenstand eines Diskurses [...] im und vom Diskurs hervorgebracht [wird]. Das diskursive Wissen ist eines, das soziale Wirklichkeiten [...] schafft, also Zusammenhänge zur Folge hat, die das Handeln von Menschen ermöglichen

und verhindern.“ (Mecheril, 2004: 44) Diskursive Praktiken haben somit Konsequenzen in der materiellen Welt und beeinflussen die Lebensrealität von Menschen. Hier zeigt sich die Verbindung von Wissen und Macht im Sinne Foucaults. Diejenigen, welche Wissen in Diskursen produzieren, werden somit ebenso konstituiert, wie diejenigen, worüber Wissen produziert wird. Mecheril bezeichnet Diskurse daher als „doppelt produktiv“. Hier kommt die Subjektkonstitution ins Spiel, da aus Individuen Subjekte des Diskurses werden (vgl. Mecheril, 2004: 44-45).

Ebendiese Prozesse lassen sich auch in den Wertekursen wiederfinden und sind, so wie die im Begriff „Migrationspädagogik“ bereits enthaltenen Implikation, in pädagogischen Institutionen verankert, wodurch diese Analyse der Migrationspädagogik zugeordnet werden kann. Diese machtvollen diskursiven Praktiken, welche „Andere“ in Abgrenzung zu „Nicht-Anderen“ produzieren, werden auch als *Otherring* bezeichnet, ein Begriff, der seinen Ursprung in den Postkolonialen Theorien hat.

2.4 Die Postkolonialen Theorien und *Otherring*¹

Die postkolonialen Theorien beschäftigen sich mit der Komplexität und den Widersprüchen historischer Prozesse im Rahmen des Postkolonialismus, welcher sich als Widerstand gegen den Kolonialismus versteht. Hierbei wird von einem kontinuierlichen Prozess der Dekolonisierung ausgegangen, welcher auch heute noch wirksam ist. Das Präfix „Post“ in Postkolonialismus verweist einerseits auf eine historische Abfolge vom Kolonialismus über den Imperialismus bis hin zur nachkolonialen Gesellschaft und somit auf „Nachkolonialität“, also nach dem Kolonialismus stattfindend. Andererseits bezeichnet der Begriff ein komplexes theoretisches Gebilde, welches die Machtstrukturen, welche während des Kolonialismus und Imperialismus errichtet wurden, als „voranschreitend kolonial“ sieht und sich auch mit bestehenden neokolonialen Machtverhältnissen beschäftigt. Die postkolonialen Theorien setzen sich aus dem Marxismus und den Kolonialismus- und Imperialismustheorien zusammen, aus dem Poststrukturalismus mit Foucault und dem Dekonstruktivismus wie auch dem Feminismus, welcher den *3rd World Feminism* und die Postmoderne umfasst (vgl. Rodriguez,

¹ Dieser Abschnitt wurde in Teilen aus meiner Seminararbeit für das Seminar „Kulturreflexives Lernen“ aus dem Wintersemester 2017/2018 übernommen.

2003: 19). Nach wie vor wirken Strukturen, welche Machtverhältnisse in den Zeiten des Kolonialismus und Imperialismus erhalten haben, und nicht nur im ökonomischen Sinn der Ressourcenausbeutung. Koloniale Gewaltformen erstrecken sich auch auf den politischen und kulturellen Bereich und umfassen neben einer geographischen Vereinnahmung von Gebieten und Vertreibung von Menschen auch deren Unterwerfung etwa auf Ebene von Schrift-, Wissens- und Kulturtraditionen (vgl. Rodriguez, 2003: 19). Die postkolonialen Theorien sind aufs Engste mit historischen Geschehnissen und deren Konsequenzen verwoben, was einen Bezug auf die Geschichte geradezu erzwingt.

Das Muster der Adressierung ist immer noch dasselbe, wie es bereits von Edward W. Said in seinem Werk „Orientalism“ beschrieben wird, einem der zentralen Texte des Postkolonialismus. Der Okzident konstruiert sich als Gegenbild des Orients mithilfe der gewaltvollen Macht der Repräsentation. Postkolonialität ist ein Set diskursiver Praktiken, die kolonialistischen Ideen entgegenstehen (vgl. Do Mar Castro Varela/Dhawan, 2015: 15-18). „Orientalism“ von Edward W. Said gilt als erstes Werk, welches sich mit *Othering*-Prozessen beschäftigt, auch wenn Said in seinen Analysen noch nicht explizit von *Othering* schreibt. Er beschreibt diskursive Praktiken mithilfe derer sich der Okzident vom Orient abgrenzt und sich selbst als dessen Gegenbild darstellt. Dies geschieht etwa in Folge der Orientalismusforschungen, im Zuge derer sich westliche ForscherInnen Wissen über die „Anderen“ aneigneten und sie somit zu „Anderen“ machten und sie in ihrer Andersheit essentialisierten (und dies auch heute noch machen) (vgl. De Mar Castro Varela/Dhawan, 2015: 95-97). Das *Othering* des Gegenübers verfolgte in der Zeit des europäischen Imperialismus vor allem auch eine Funktion als Legitimationsgrundlage für dessen Herrschaftsansprüche. Das Wissen, welches erzeugt wird, ist ein Konstruiertes, dessen Gültigkeit auf der Negierung der Wissenserzeugung des Gegenübers basiert. Erzeugt wird hegemoniales Wissen und ein ungleiches Verhältnis zweier Positionen. Ein Beispiel für diese hegemonialen Beziehungen und ungleichen Subjektformierungen ist etwa Spivaks Analyse der Briefe eines britischen Generals während der britischen Kolonialherrschaft in Indien, welcher den lokalen Herrschern jedes Recht zur Herrschaft absprach und sie zu kolonialen Subjekten erklärt: „[...] the ‚native‘ (Kings‘) subject-position rewrote itself as the position of the object of Imperialism.“ (Spivak 1984: 134 nach Thomas-Olalade/Velho, 2011: 34) Mit diesem Ungleichverhältnis beschäftigt sich Spivak in ihrem Text „Can the Subaltern Speak?“ aus dem Jahr 1995. Dort führt sie den Begriff der Subalternität ein, welcher laut Rodriguez „die Unterwerfung einer sozialen Gruppe [...] durch

hegemonialen Gruppen“ bezeichnet (vgl. Rodriguez, 2003: 25). Diese Unterwerfung wirkt sowohl auf Ebene der hegemonialen Symbolik, als auch auf materieller und ökonomischer Ungleichheit, „die sich in dem fehlenden Zugang zu Ressourcen und der Verteilung diskursiver und materieller Güter äußert.“ (Rodriguez, 2003:30) Spivak geht der Frage nach, inwiefern es subalternen Gruppen überhaupt möglich ist, zu Wort zu kommen, da sie von westlichen WissenschaftlerInnen innerhalb hegemonialer Strukturen untersucht, beschrieben und repräsentiert werden (vgl. Spivak, 1995). Das Hegemonieprojekt der westlichen Dominanz fußt auf dem Ausschluss, der Stigmatisierung und der Marginalisierung des Subjektes, wodurch die Meinung der „Anderen“ nicht zu existieren scheint, da sie im Diskurs verschleiert werden (vgl. Rodriguez, 2003: 31).

Mit diesen hegemonialen Praktiken beschäftigt sich auch Hall in seinem Text „The West and the Rest: Discourse and Power“. Er spricht von einem Diskurs, im Zuge dessen der „Westen“ und der „Rest“ sowie die Beziehung zwischen ihnen durch hervorgerufene Bilder und Sprachpraktiken konstruiert werden. Dieser Diskurs

“is a group of statements which provide a language for talking about – i.e. a way of representing – a particular kind of knowledge about a topic. When statements about a topic are made within a particular discourse, the discourse makes it possible to construct the topic in a certain way. It also limits the other ways in which the topic can be constructed.” (Hall, 1997: 291)

„Discourse is about the production of knowledge through language. But it is itself produced by a practice: “discursive practice” – the practice of producing meaning. Since all social practices entail meaning, all practices have a discursive aspect. So discourse enters into and influences all social practices.” (Hall, 1997: 291)

Wie bereits bei der Definition des Diskurses von Mecheril sind Wissen und Macht bei der Konstitution von Subjekten auch bei Hall eng verbunden. Hier wird auch der Begriff „diskursive Praktiken“ erwähnt, welcher laut Hall Bedeutung produziert. Hall folgert, dass alle sozialen Praktiken einen diskursiven Aspekt haben und Diskurs somit nicht rein auf sprachliches Handeln beschränkt ist. Der „Westen“ ist für Hall ebenso ein geographischer Fakt wie eine Idee davon, was der „Westen“ ist. Diese Idee reflektierte nicht eine bereits dagewesene Gesellschaft, sondern trug zu deren Entstehung überhaupt erst bei und ist heute wiederum produktiv indem es Wissen über „Andere“ produziert. Der Diskurs über den „Westen“ und den „Rest“ wirkt jedoch nicht nur produktiv sondern auch destruktiv in dem Moment, in dem er die „Anderen“ als eine Einheit vereinfacht und somit auch die Wahrnehmung der implizierten „Differenz“ (vgl. Hall, 1997: 277-280). Diese Vereinfachung erwähnen auch Thomas-Olalde und Velho, wenn sie von Essentialisierung und Homogenisierung im Zusammenhang mit *Othering* sprechen. Für sie sind beides zentrale Momente der *Othering*-

Prozesse, indem sie individuelle Eigenschaften absprechen. Die „Andersheit“ der „Anderen“ wird somit zur intrinsischen Qualität, welche sich im „Anderssein“ erschöpft und keiner genaueren Bestimmung bedarf (vgl. Thomas-Olalde/Velho, 2011: 37). Subjekte werden mittels Objektifizierung zu Exemplaren der „Anderen“. Auch hier kann Spivaks Beispiel zur Veranschaulichung dienen, wenn Thomas-Olalde und Velho schreiben, „her analysis shows that the reports and practices of British colonial rule in India established a relationship between the ‚natives‘ and colonial masters, which produced the former as the Others and made them appear as ‚specimen‘.“ (Thomas-Olalde/Velho, 2011: 33) Fremdheit wird hier mit Vertrautheit verbunden, da jeder weiß, wer die „Anderen“ sind und wie sie sich vom „Wir“ unterscheiden (vgl. Thomas-Olalde/Velho, 2012: 30-32).

Othering ist ein Schlüsselkonzept der postkolonialen Theorien und auch für die vorliegende Analyse von zentraler Bedeutung. Laut Thomas-Olalde und Velho kommt der Begriff ursprünglich aus der Psychoanalyse und wurde von Lacan genutzt, um die Konstruktion des Selbst und Nicht-Selbst durch die Reflektion im „Anderen“ zu beschreiben. Über Spivak kam der Begriff erstmals in den Kontext der postkolonialen Theorien (vgl. Thomas-Olalde/Velho, 2012: 27). Gingrich hingegen schreibt ihn Marx zu, „der damit 1852 die Haltung politischer Eliten in Frankreich zur Zeit des Staatsstreichs von 1851“ (Gingrich, 2011: 323) diskutiert haben soll, wobei er deren Versuche beschrieben hat, ohne das machtlose Proletariat selbst zu Wort kommen zu lassen, über diese zu sprechen (vgl. Gingrich, 2011: 323). Thomas-Olalde und Velho definieren *Othering* als „a process in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects – that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions.“ (Thomas-Olalde/Velho, 2012: 27). Hier weisen Thomas-Olalde und Velho daraufhin, dass sich das Eigene nur aus der Gegenüberstellung mit dem „Anderen“ ergeben kann, wie auch Ashcroft schreibt: „„In general terms, the ‘other’ is anyone who is separate from one’s self. The existence of others is crucial in defining what is ‘normal’ and in locating one’s own place in the world.“ (Ashcroft, 2005: 154) Das „Andere“ ist für das „Wir“ essentiell, da sich das „Wir“ durch seine Abgrenzung vom „Anderen“ erschafft. Ohne ein Gegenüber gibt es kein Selbst. Das Gegenüber, welches erzeugt wird, fungiert als negatives Spiegelbild und vereint gegensätzliche Eigenschaften des „Wir“. Dies konstruiert soziale Wirklichkeiten und führt zu:

„ungleich bewerteten Gegensatzpaaren wie >modern-traditionell<, >zivilisiert-wild/gewalttätig<, >rational-irrational< usw. [...]. Das Andere dient dabei als Negativfolie und verkörpert symbolisch das von der (so konstruierten) Normalität Abweichende und mit Mängeln und Unzulänglichkeiten

Behaftete. Durch solche, z.T. essentialistischen Zuschreibungen und stereotypen Bilder wird Subjekten ihre (untergeordnete) Position im gesellschaftlichen Raum zugewiesen und diese darauf festgeschrieben.“ (Riegel, 2016: 52)

Das Bild bzw. die Repräsentation, welche vom „Anderen“ erzeugt wird, basiert rein auf den Sichten des hegemonialen Subjektes. Dazu das Lexikon der Globalisierung:

„Othering bezeichnet die Darstellung von machtlosen >>Anderen<< gemäß den Eigeninteressen von Mächtigen. Von Othering (wörtlich etwa >>zu >Anderen< machen, als >Andere< darstellen<<) wird insbesondere dann gesprochen, wenn die eigentlichen Anliegen fremder Gruppen in einer Darstellung nicht angemessen berücksichtigt werden.“ (Gingrich, 2011: 323)

Die „Anderen“ werden gerade durch die Repräsentation entmachtet bzw. zu Subalternen, da sie kein Mitspracherecht haben. Dieses wird ihnen infolge von Legitimierungsprozessen abgesprochen. Dieses Repräsentationssystem schafft laut Rodriguez Räume zur Performativität (vgl. Rodriguez, 2003: 18). Wenn wir hier Halls Erweiterung des Diskursbegriffes auf nicht-sprachliche Praktiken hinzuziehen, werden hegemoniale Subjekte wie auch Subjekte, welche ihnen durch machtvollen Verhältnisse unterworfen werden, nicht nur sprachlich erzeugt, sondern auch durch Verhalten, Handeln und im weiteren Sinn auch durch institutionelle Strukturen, wie sie etwa in der Migrationspädagogik untersucht werden. Diese Erweiterung des Konzeptes *Othering* auf außersprachliche Praktiken wie auch institutionelle Strukturen, soll in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden, da sie einen erheblichen Beitrag zu den „voranschreitend kolonialen“ Hegemoniestrukturen leistet. Die Aktualität und Brisanz von *Othering* gerade in den letzten Jahren betrifft nicht nur die Flüchtlingsbewegungen nach Europa und natürlich auch in anderen Teilen der Welt. Othering-Prozesse sind auch in anderen Bereichen unseres Alltags omnipräsent, etwa in Museumsausstellungen, welche die „Anderen“ mithilfe von Exponaten mitsamt dazu passenden Geschichten präsentieren. Ganz aktuell ist das Thema etwa auch in der Film- und Fernsehindustrie, welche koloniale Strukturen in Filmen wie „Avatar“ oder Serien wie „Game of Thrones“ aufgreift und weiterstrickt. Wie bereits während den Zeiten des Kolonialismus und Imperialismus wird dort ein „weißes unmarkiertes Wir“ einem „Anderen“ gegenübergestellt, welcher das „Wir“ auf wilde wie auch romantisierte Weise negativ reflektiert.

Zusammenfassend komme ich nach meiner theoretischen Ausarbeitung auf folgende sechs *Othering*-Prozesse, welche in den Materialien analysiert werden sollen:

- Symbolische Grenzziehungsprozesse zwischen „Wir“ und „Anderen“,
- Konstruktionen von (Gegen)Bildern,

- Ungleiche Positionierungen und Subjektformierungen
- Essentialisierungen,
- Homogenisierungen und
- Objektifizierungen

In dieser Arbeit soll nun gezeigt werden, wie auch die Integrations- und Wertekurse zu einer Gesellschaft mit fortwirkend neokolonialen Mechanismen beitragen.

2.5 Zentrale Begriffe

Bevor ich mich mit den Werte/Orientierungskurse beschäftige, halte ich eine Auseinandersetzung mit den Begriffen der Migration, Integration und Werte für zentral. Diese stehen im Zentrum vieler Diskussionen über Werte/Orientierungskurse und sind so unterschiedlich definiert, wie sie verwendet werden. Gerade ihre zahllose und alltägliche Benutzung trägt dazu bei, dass es so viele Vorstellungen von den Begriffen wie VerwenderInnen gibt. Alle unterliegen individuellen Interpretationen, welche durch Kultur, Tradition, Religion und weitere Faktoren geprägt werden. Dieser Teil der Arbeit soll vor allem zeigen, dass die Begriffe und ihre Verwendung zu hinterfragen sind und so komplex wie widersprüchlich sind. Das Ziel ist somit keine eindeutige Definition, sondern die Definitionsvielfalt darzustellen.

2.5.1 Migration

Das Phänomen der Migration beschäftigt viele wissenschaftliche Disziplinen, welche alle ihren eigenen Fokus setzen und unterschiedliche Facetten für ihre Untersuchungen heranziehen. Hierzu führt Treibel unterschiedliche Disziplinen an. Hier einige Beispiele (vgl. Treibel, 1990: 17-18):

- Wirtschaftswissenschaften: ökonomische Ursache und Begleiterscheinungen, internationale Wanderungsströme und volkswirtschaftliche Vor- und Nachteil der Beschäftigung ausländischer ArbeitnehmerInnen
- Geschichtswissenschaft: Verlauf und Vergleich von Wanderungen

- Politikwissenschaft: politischer Umgang mit und die politische Partizipation von zugewanderten Minderheiten
- Kulturanthropologie und Ethnographie: gesellschaftlicher Umgang mit „Fremden“, deren Wahrnehmung ihrer neuen Umgebung und Verhaltensstile

Mit den unterschiedlichen Zugängen der Disziplinen gehen auch unterschiedliche Definitionen einher, was unter Migration zu verstehen ist. Diese unterscheiden sich darin, welche Personengruppen gemeint sind, welche räumliche oder zeitliche Distanz oder auch den Zweck und die Gründe deren Bewegungen. So definiert etwa das Europäische Migrationsnetzwerk Migration wie folgt:

“In the global context, movement of a person either across an international border (international migration), or within a state (internal migration) for more than one year irrespective of the causes, voluntary or involuntary, and the means, regular or irregular, used to migrate.” (Europäisches Migrationsnetzwerk, 2014: 190)

“In the EU context, the action by which a person either: (i) establishes their **usual residence** in the territory of a Member State for a period that is, or is expected to be, of at least 12 months, having previously been usually resident in another Member State or a **third country**; or (ii) having previously been usually resident in the territory of a Member State, ceases to have their usual residence in that Member State for a period that is, or is expected to be, of at least 12 months.” (Europäisches Migrationsnetzwerk, 2014: 190)

Interessant ist hier die Unterscheidung zwischen Migration im globalen und im EU Kontext und die Festlegung auf eine zeitliche Periode von einem Jahr, unabhängig von den Beweggründen, Freiwilligkeit und Regelmäßigkeit.

Treibel stellt den vielen Verständnissen von Migration in den unterschiedlichen Disziplinen ihre eigene Definition entgegen: „*Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen.*“ (Treibel, 2003: 21) Treibel nimmt Grenzen, ob international oder anderer Art, nicht als Definitionsmerkmal, sondern bezieht sich auf den Wechsel zwischen Gesellschaften oder Regionen. Dieser Wechsel soll zumindest in der Absicht dauerhaft sein und wird in der Entfernung nicht festgelegt. Somit schließt sie ein sehr weites Spektrum an Wanderungen und Beweggründen mit ein.

Düvell führt verschiedene Dimensionen an, welche bei der Definition vonnöten sind. So etwa die zeitliche Dimension (Ab welcher Dauer ist von Migration zu sprechen?), die Entfernungsdimension (Ab welcher räumlichen Entfernung ist von Dimension zu sprechen?), die politische Dimension (Handelt es sich um einfache bzw. interne oder internationale Migration?), die Dimension des Charakters der Entscheidung (In welchem Kontext wurde die

Entscheidung zur Migration getroffen?), die Dimension des Zweckes (Welche Absicht liegt zugrunde?) und die Dimension des Akteurs (Wie viele Personen sind betroffen? Wer trifft die Entscheidung?) (vgl. Düvell, 2006: 7-10). Der Autor schlägt statt einer Definition eine Betrachtung des Einzelfalles vor (vgl. Düvell, 2006: 24).

Alle drei hier angeführten Definitionen bzw. Definitionsversuche beschränken sich auf die Wanderbewegungen selbst, eine Ansicht, die Mecheril nicht teilt. So schreibt er etwa:

„Migration ist somit nicht angemessen allein als Prozess des Überschreitens von Grenzen beschrieben, sondern als ein Phänomen, das die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen „Innen“ und „Außen“ und zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ bewirkt und damit sowohl die Infragestellung einer fundamentalen Unterscheidung gesellschaftlicher Ordnung als auch ihrer Stärkung vornimmt.“ (Mecheril, 2010: 13)

Dieser Hinweis, dass Migration einen Diskurs über die nicht nur geografischen bzw. politischen Grenzen miteinschließt, sowie damit einhergehende Hegemoniestrukturen umfasst, ist für die vorliegende Arbeit zentral, da einerseits wie Mecheril auch in der Migrationspädagogik verankert ist und andererseits ebendiese Prozesse der Unterscheidung von einem „Wir“ und einem „Nicht-Wir“ analysieren soll. Mecheril schreibt weiter, dass diese Beschäftigung mit Zugehörigkeiten, ihrer Produktion und Re-Produktion ein zentraler Bestandteil der Disziplin sind (vgl. Mecheril, 2010: 13). Er sieht die Migrationsthematik vor allem im Diskurs, also im Austausch und all seinen machtvollen Strukturen darüber. Aus diesen Gründen soll Mecherils Definition in dieser Arbeit Anwendung finden und genau aus diesen Gründen schreibe ich diese Arbeit auch der Migrationspädagogik zu. Diese Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ ist Teil eines Prozesses mit der Bezeichnung *Othering*, welchem an späterer Stelle noch genau nachgegangen wird.

2.5.1.1 Arten der Migration

Die Unterscheidung verschiedener Arten von Migration ist ebenfalls nicht universell festgelegt. Im Folgenden sollen einige dieser Unterscheidungssysteme angeführt werden, um die Schwierigkeiten darzustellen. Manning unterscheidet beispielsweise zwischen Binnenmigration (*home-community migration*), welche der „Ausweitung des Genpools durch Bewegung innerhalb der Gemeinschaft“ (Manning, 2007: 19) dient und vor allem Frauen betrifft, der Kolonisation (*colonization*) zur „Ausweitung des Territoriums der

Gemeinschaft“ (Manning, 2007: 19) durch Männer, Gemeinschaftsmigration (*whole-community migration*) zum Beispiel für einen „Wechsel zwischen ökologischen Umgebungen“ (Manning, 2007: 19), eine mehr oder weniger regelmäßige Wanderung der Gemeinschaft als Ganze und der Gemeinschaftsübergreifenden Migration (*cross-community migration*), um Erfahrungen zwischen Gemeinschaften auszutauschen, welche ebenfalls durch Männer vorgenommen wird (vgl. Manning, 2007: 19). Für meine Analyse sind diese Kategorien nicht geeignet, da sie nicht spezifisch genug sind.

Die UNESCO stellt fest, dass sich die Definitionen von Migration und ihren Kategorien international unterscheiden und nimmt nach Castles folgende Einteilung vor:

- **Temporary labour migrants** (also known as **guest workers** or **overseas contract workers**): people who migrate for a limited period of time in order to take up employment and send money home.
- **Highly skilled and business migrants**: people with qualifications as managers, executives, professionals, technicians or similar, who move within the internal labour markets of trans-national corporations and international organisations, or who seek employment through international labour markets for scarce skills. Many countries welcome such migrants and have special 'skilled and business migration' programmes to encourage them to come.
- **Irregular migrants** (or **undocumented / illegal migrants**): people who enter a country, usually in search of employment, without the necessary documents and permits.
- **Forced migration**: in a broader sense, this includes not only refugees and asylum seekers but also people forced to move due to external factors, such as environmental catastrophes or development projects. This form of migration has similar characteristics to displacement.
- **Family members** (or **family reunion / family reunification migrants**): people sharing family ties joining people who have already entered an immigration country under one of the above mentioned categories. Many countries recognise in principle the right to family reunion for legal migrants. Other countries, especially those with contract labour systems, deny the right to family reunion.
- **Return migrants**: people who return to their countries of origin after a period in another country.

(LINK 1 ; vgl. Castels, 2000; Markierungen im Original)

Diese Kategorien sind schon wesentlich spezifischer und auf Migration in der modernen Zeit bezogen. Sie unterscheiden unter anderem zwischen Menschen, die auf der Suche nach Arbeit migrieren, solchen die zurückkehren, Menschen, die in die Migration gezwungen werden und mehr. Hier werden Zweck, Häufigkeit, Zeitdauer und Legalität zu den grundlegenden Unterscheidungsmerkmalen.

Im Endeffekt gibt es eine solche Vielzahl an Einteilungsversuchen, dass eine universale Festlegung unmöglich erscheint. Dies stellt etwa auch Düvell eindrucksvoll mit einer Liste von kursierenden Terminologien dar, wobei er anschließend daraufhin verweist, dass eine

Typologie wohl auch nicht angestrebt werden sollte, da sich die meisten Migrierenden kaum in Schubladen zuordnen lassen und „multiple Identitäten“ haben (vgl. Düvell, 2006: 25-32). Diese Bemerkung ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, da sie einerseits auf den begrenzten Nutzen hinweist, welche eine Migrationstypologie mit sich bringt und somit die derzeitigen Praktiken hinterfragt. Andererseits untermauert sie auch meine Behauptung, dass hier eine solche Typologie nicht nötig ist, da sich die Integrationsvereinbarung ohnehin auf gesetzliche Bestimmungen und Formen von zugewiesenen Aufenthaltstiteln beschränkt.

2.5.2 Integration

Ein Begriff, welcher eng mit dem der Migration verbunden und ebenso schwer zu fassen ist, ist der der Integration. Seit den 70er Jahren viel diskutiert und auch in den aktuellen Debatten so allgegenwärtig und aufgeladen, ist die Integration nicht nur ein Thema, welches die Politik stark beschäftigt, sondern auch die Medien und die Bevölkerung. Die gegenwärtige politische Koalition schreibt sich das Thema Integration und Migration groß auf die Banner, was etwa bei der EU-Ratspräsidentschaft unter dem Thema „Ein Europa das schützt“, der Aufregung um mögliche illegale österreichisch-türkische Doppelstaatsbürgerschaften oder dem Email aus dem Innenministerium, welches Medien zur Bekanntmachung der Staatsbürgerschaft „Fremder“ und „AsylwerberInnen“ auffordert, sichtbar wird.

Im Regierungsprogramm 2017-2022 „Zusammen. Für unser Österreich.“, welches von Sebastian Kurz und Heinz-Christian Strache unterzeichnet wurde, wird das Thema Integration unter den Punkt „Ordnung und Sicherheit“ gesetzt anstatt etwa unter „Zukunft und Gesellschaft“, wie es auch möglich wäre. Allein diese Zuordnung ist bereits richtungsweisend mit welcher Grundeinstellung dem Thema in der aktuellen österreichischen Politik begegnet wird. Unter „Integration“ wird regelrecht „eingefordert, dass [die Personen, die rechtmäßig und dauerhaft in unserem Land leben] sich aktiv um ihre Integration in die Gesellschaft und ihr Fortkommen bemühen, sowie unsere verfassungsmäßig verankerten Werte hochhalten.“ (Regierungsprogramm 2017-2022: 37) Diese Aussage ist für diese Arbeit relevant, zeigt sie doch, dass Integration als etwas gefordert wird, dass die zugewanderte Person zu erbringen hat, eine Bringschuld quasi, anstatt, wie später noch ausgeführt, als zweiseitiger

Prozess. Gleichzeitig wird auch hier bereits eine Grenzziehung im Sinne des *Otherings* vorgenommen und „unsere Werte“ als etwas festgelegt, dass die „Anderen“ hochzuhalten haben und ihnen nicht eigen ist. Meiner Ansicht nach ein interessanter und zugleich problematischer Schluss, wie ich weiter unten noch erläutern werde.

2.5.2.1 Definitionsversuche Integration

Das Thema Integration, welches derzeit (wieder/immer noch) in aller Munde ist, ist bei weitem nicht eindeutig abgesteckt oder definiert. Terkessidis hält fest: „Häufig wird Integration im Alltagsverständnis als etwas betrachtet, wofür es bestimmte Standards gibt, an denen sich die anderen anpassen haben.“ (Terkessidis, 2010: 40) Als Beispiel gibt er etwa eine Begegnung mit einem Mann mittleren Alters, welcher in einem „gutbürgerlichen“ Kölner Viertel wohnt und sich über das Geschlechterverhältnis im Islam ereifert, ohne direkten Kontakt mit MuslimInnen zu haben, während er gleichzeitig in einem Umfeld wohnte, in dem konventionelle Geschlechterrollen üblich waren. Diese unreflektierte Annahme gleichberechtigter Geschlechterrollen als „Wert“ in Deutschland bezeichnet er als doppelten Standard, also einen Standard, den es so gar nicht gibt, sondern der nur angenommen wird (vgl. Terkessidis, 2010: 40-41).

In der wissenschaftlichen Diskussion ist Integration zwar wesentlich weniger schwammig definiert, jedoch von gänzlicher Eindeutigkeit weit entfernt.

So definiert etwa das Europäische Migrationsnetzwerk Integration als einen Prozess der Dynamik, welcher in zwei Richtungen gegenseitigen Entgegenkommens sowohl auf Seiten der Zugewanderten, als auch auf Seiten der EU-StaatsbürgerInnen zum Tragen kommt (vgl. Europäisches Migrationsnetzwerk, 2014: 163). Integration wird hier als ein Prozess von zwei Seiten gesehen, wobei diese beiden Seiten nur Zugewanderte und EU-StaatsbürgerInnen umfassen.

Im Lexikon der Globalisierung umfasst Integration neben der Seite der Mehrheitsbevölkerung nicht nur die der Zugewanderten, sondern auch die weiterer Minderheiten, beispielsweise indigener Gruppen in Amerika, welche sich in einem Interaktionsprozess befinden. Hierbei werden die kleineren Gruppen in die Sozialstrukturen der Mehrheitsbevölkerung aufgenommen. Integration umfasst hier Prozesse der Niederlassung, des sozialen und

kulturellen Wandels sowie der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Caglar, 2011: 157).

Hartkopf sieht Integration in Verbindung mit Staat als einen politischen Integrationsbegriff, welcher in zwei unterschiedlichen Formen realisiert wird: Assimilation und Akkulturation. Als Assimilation bezeichnet sie in der neueren Bedeutung „einen Prozess struktureller Angleichung, der nicht allein vom MigrantInnen zu erbringen ist.“ (Hartkopf, 2010: 20) Wer neben den MigrantInnen hier einen Angleichungsprozess zu erbringen hat, bleibt offen. Akkulturation hingegen ist die Unterstützung doppelter Zugehörigkeiten. Neben dem politischen, sieht Hartkopf auch einen analytischen Umgang mit Integrationsprozessen, welcher unter dem Titel „Integration und Migrant“ erklärt wird. Dabei handelt es sich um eine „Beschreibung der Situation von Einwanderern in der Aufnahmegesellschaft sowie um Prozesse innerhalb der Einwanderungsgesellschaft.“ (Hartkopf, 2010: 22) Hartkopf nimmt hier keine Versuche vor, zu ergründen, woran ein/e MigrantIn und die ungenannte zweite Seite sich anzugleichen haben, oder in welchen Punkten.

Terkessidis sieht genau in diesen Bereichen Anlass zur Kritik. So wird Integration häufig als zweiseitiger Prozess definiert, aber selten festgelegt, welche die andere Seite ist, bzw. wenn diese genannt wird, in keiner Weise darauf eingegangen wird, mit welchen Maßnahmen sie für Integration zu sorgen hat. Die oft genannte Offenheit oder Öffnung wird zwar gepredigt, aber nicht umgesetzt. So gibt es etwa Integrationskurse für MigrantInnen allerdings keine Integrationskurse für die Mehrheitsgesellschaft, was für einen zweiseitigen Prozess der Integration wohl der logische Schritt wäre. Terkessidis geht jedoch noch weiter und erklärt den Integrationsbegriff als überholt, da er bereits auf der Ausgrenzung der zu integrierenden Menschen beruht und sich an Normen orientiert, die der Realität nicht standhalten. Dazu gibt er ein Beispiel aus der Bundesrepublik Deutschland, in dem ein Ethnologe im Jahr 2001 35 Personen zum Thema „Deutschsein“ interviewte. Diese Personen verbanden „Deutschsein“ mit Sekundärtugenden wie etwa Ordnung oder Pünktlichkeit und einer „deutschen Tiefe“, konnten sich allerdings in ihren eigenen Erfahrungen und Eigenschaften damit nicht identifizieren (vgl. Terkessidis, 2010: 39-75).

Interessant sind hierbei die Kritikpunkte am Konzept der Integration, welche Pietzuch anführt. Diese wären:

1. „Integration lässt sich nicht auf Spracherwerb reduzieren,
2. Integration bedeutet auch Teilhabe an gesellschaftlichen Aufgaben und Leistungen,

3. Integration ist nicht in erster Linie durch die Vermittlung von Kenntnissen deutscher Kultur, Geschichte, Rechtsordnung oder Werte zu erreichen,
4. Integration ist ein fortlaufender Prozess,
5. Spracherwerb ist nicht die Vorstufe zur Integration,
6. Integration ist daher ein auf Gegenseitigkeit beruhender Prozess,
7. Sprache und Integration bedingen sich gegenseitig.“ (Pietzuch, 2015: 35-38)

Unter der vorliegenden Schwerpunktsetzung der Arbeit betrachtet, ist hier speziell der dritte Punkt interessant, da er sich speziell auf die Orientierungs- bzw. Wertekurse bezieht. Pietzuch stellt unter diesem Kritikpunkt fest, dass die Vermittlung sogenannter Kultur, Werte, Geschichte und Rechtsordnung nicht erreichbar ist, „da diese über grundlegende politische Prinzipien hinausgehend kaum zu definieren sind und einer ständigen gesellschaftlichen Diskussion und Entwicklung unterliegen.“ (Pietzuch, 2015: 36) Abermals steht hier das Problem der fehlenden Eindeutigkeit der Begrifflichkeiten im Fokus. Wenn die Feststellungen von Pietzuch auch keine Definition des Integrationsprozesses sind, so sind sie doch wichtig bei der Betrachtung eines Phänomens, welches möglicherweise gar nicht definiert werden kann.

Im Integrationsglossar des BMEIA in Österreich wird Integration als „ein wechselseitiger Prozess, der von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, wobei klare Regeln den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den sozialen Frieden sichern“ definiert. Integration beruht also auf Gegenseitigkeit und Wechselseitigkeit, wobei offen bleibt, welche Seiten hier gemeint sind und im Weiteren, was die andere Seite zu leisten hätte. Regeln sollen Zusammenhalt und Frieden garantieren, was die Unterstellung vermuten lässt, dass eben diese beiden durch Zugewanderte bedroht werden, da sich Integration in erster Linie an diese richtet und von diesen gefordert wird. Ziel des Ganzen ist für das BMEIA eine erfolgreiche Integration, welche sich durch ausreichende Sprachkenntnisse, wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit und die Anerkennung und Einhaltung der Rechts- und Werteordnung Österreichs und Europas auszeichnet (vgl. BMEIA, 2014: 45).

Das Glossar des BAMF versteht unter Integration einen langfristigen Prozess, welcher das Ziel verfolgt, Einbezug in die Gesellschaft für alle dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland lebenden Menschen zu ermöglichen. Für Zugewanderte ist es – quasi als Gegenleistung – verpflichtend, die Sprache zu erwerben und Verfassung und Gesetze Deutschlands zu kennen und zu respektieren (vgl. LINK 2). Hier ist weder von Gegenseitigkeit die Rede, noch von

Integrationsbeiträgen abgesehen des Spracherwerbs und der rechtlichen Kenntnisse auf Seiten der Zugewanderten.

Die Darstellung des Verständnisses von Integration auf Seiten des BMEIA und BAMF ist wichtig, da sie den Grundstein für den Zugang zu den Integrationskursen und somit auch den „Werte/Orientierungskursen“ legt. Aus den angeführten Kritikpunkten von Pietzuch lässt sich unter dem hier gesetzten Fokus auf „Werte/Orientierungskurse“ vermerken, dass die Definitionen des Begriffes Integration problematisch sind, da sie Punkt 3 ihrer Ausführungen widersprechen.

2.5.3 Werte

Ein weiterer zentraler Begriff, den es vorab zu klären gilt, ist der des „Wertes“ bzw. der „Werte“. Dieser findet in den öffentlichen Diskursen immer wieder Einzug und fällt regelmäßig in verschiedenen Zusammenhängen wie etwa Religion/Kirche, Familienleben, Generationen etc.. So wird etwa über den Werterelativismus, den Werteverlust, den Wertewandel, die Werteordnung und zuletzt vermehrt eben auch über die Werte/Orientierungskurse und die kulturell unterschiedlichen Werte diskutiert. Was aber nun ist mit „Werten“ eigentlich gemeint? Wie bereits bei „Integration“ und „Migration“ sind die individuell vor allem vorwissenschaftlich kursierenden Vorstellungen davon wohl so zahlreich wie die geradezu inflationäre Benutzung, was etwa auch Hartkopf kritisiert. Hartkopf beschreibt drei Möglichkeiten, was mit „Werten“ im Alltagsverständnis gemeint sein kann. Dies sind etwa „Normen, d.h. verbindliche Werte wie z.B. Gleichberechtigung, Prinzipien, die Normen zugrunde liegen wie z.B. Demokratie, oder Kulturstandard wie z.B. ein bestimmtes Zeitverständnis.“ (Hartkopf, 2010: 111) Hier werden also die Begriffe „Normen“, „Prinzipien“ und „Kulturstandards“ unterschieden. Das folgende Kapitel soll hier wieder dazu dienen, die Schwierigkeiten, den Begriff dingfest zu machen, aufzuzeigen und einige kritische Überlegungen anzuführen.

Der Begriff kommt ursprünglich aus der Ökonomie und bezeichnet wie etwa der Duden definiert, die „einer Sache innewohnende Qualität, aufgrund deren sie in einem gewissen Maße begehrenswert ist [und sich verkaufen, vermarkten lässt]“ (LINK 3). Seine heutige Bedeutung, wie sie auch im Zusammenhang mit den Werte/Orientierungskursen gemeint ist,

entstand im 19. Jahrhundert (vgl. Kaufhold, 2013: 21).

Den Begriff, wie in den Sozialwissenschaften verwendet, legt etwa Horn als über den Tugenden stehend fest, für sie sind Werte „ultimative handlungsanleitende Ziele, aber niemals bloß instrumenteller Zweck; sie sind das, was die Menschen absolut setzen und um seiner selbst willen anstreben. Der akzeptierte gemeinsame Wertekanon einer Gesellschaft macht in großen Teilen deren Kultur aus.“ (Kaufhold, 2013: 30) Diese Definition lässt sich an mehreren Punkten kritisieren, dennoch können bereits relevante Aussagen daraus abgeleitet werden: zum einen, dass Werte handlungsanleitend sind und zum anderen dass sie als gesellschaftlicher Kanon wichtig für die Kultur sind (Wobei hier auf die Problematik, welche den Begriff „Kultur“ umgibt, aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden soll).

Diesen beiden Punkten stimmt auch Polak zu, wenn sie Werte als grundlegend für das Zusammenhalten und die Verflechtung von Person, Gesellschaft und Kultur sieht (vgl. Polak, 2011: 24). Zentral für das Verständnis ist auch folgende Aussage: „Von daher hängen Werte eng mit dem Lebensgefühl und Fragen nach der Identität zusammen. Sie sind eingebettet in konkrete Lebensformen und immer vom kulturellen Hintergrund her zu verstehen. Man entscheidet sich als nicht für Werte, sondern auf der Grundlage von Werten.“ (Polak, 2011: 34) Hier stellt Polak zum einen fest, dass Werte und Identität eng verbunden sind, was sowohl für die Menschen individuell als auch für die Gesellschaft Gültigkeit besitzt. Werte sind darüber hinaus im kulturellen Kontext und den tatsächlichen Lebensformen verankert und somit nichts universell Gültiges. Wie bereits bei Kaufhold zuvor sind Werte auch bei Polak Grundlage für Handeln, also handlungsleitend.

Eine weitere wichtige Eigenschaft dieser Werte ist deren Subjektivität. Dies gilt sowohl für den Wert im ökonomischen Sinne; so haben etwa ein Abendessen und ein Bett für einen wohlhabenden Menschen einen völlig anderen Wert, als für einen obdachlosen Menschen. Dies stellt auch Kaufhold fest, wenn er schreibt: „Mit der Frage nach den Werten kommt der jeweilige Betrachter in den Blick, für den die Dinge einen Wert haben. [...] Insofern ist die Frage nach der Werteordnung immer auch eine Frage nach dem Betrachter, bzw. nach dem Handelnden.“ (Kaufhold, 2013: 21). Mit dem Verweis auf die Betrachter bzw. Handelnden bringt Kaufhold die Subjektivität in das Blickfeld. Diese postulieren auch Özmen und Polak, wenn sie schreiben, dass „ „Werte“ [...] gefestigte persönliche Einstellungen [bezeichnen]“ (Özmen, 2015: 357), welche für das Gesamt der Person, wie auch deren Handlungen und Einstellungen identitätsstiftend sind. In diesem Sinne argumentiert sie für

die Subjektivität von Werten, da man „ für bestimmte Werte zwar argumentieren [kann], aber das [...] nicht hinreichend für ihre Zustimmung oder Aneignung [ist]“ (Özmen, 2015: 357) Diese Subjektivität bringt eine Widersprüchlichkeit in der Aussage des Regierungsprogrammes der Jahre 2017-2022 in Österreich zu Tage, welche bereits weiter oben angeführt wurde. Dort wird das Hochhalten der verfassungsmäßig verankerten Werte bei der Integration rechtmäßig in Österreich lebender Personen eingefordert. Die Schwierigkeit, die sogenannten Werte anderen geradezu aufzuzwingen, bemerkt Polak, welche schreibt, dass diese nicht beliebig austauschbar sind, da sie erfahrungsgeprägt und im Kontext der Personen verankert sind (vgl. Polak, 2011: 34). Sie argumentiert für eine Pluralität der Werte als Ausgangspunkt, welche auch Özmen nach Habermas fordert, da „in einem demokratischen Verfassungsstaat [...] auch die Mehrheit den Minderheiten die eigene kulturelle Lebensform (...) nicht als sogenannte Leitkultur vorschreiben [kann]“ (Habermas, 2002: 13 zitiert nach Özmen, 2015: 358) Die Subjektivität der Werte und deren kontextuelle Einbettung bedingen diese Pluralität geradezu. Gleichzeitig weist Polak auch auf die Notwendigkeit eines verbindlichen Wertekanons hin, da Pluralität auch zu Beliebigkeit, Unverbindlichkeit und Orientierungslosigkeit führen kann (vgl. Polak, 2011: 35). Dies führt zu einem stetigen Spannungsfeld zwischen individueller Subjektivität der Werte und deren Beitrag bei der Verflechtung von Person, Gesellschaft und Kultur.

Zusammenfassend lässt sich hier Folgendes anmerken: Werte sind handlungsanleitende Ziele, welche subjektiv sind, also sich je nach individuellem Kontext und Erfahrungen unterscheiden können, jedoch durch ihre Aneignung im Zuge der Sozialisation auch ein gewisses Maß an Verbindlichkeit aufweisen. Sie haben sowohl eine identitätsstiftende Funktion für Personen und Gruppen, als auch eine zusammenhaltende Funktion. Aufgrund ihrer Kontextgebundenheit lassen sich Werte nicht einfach austauschen, sondern sollten in ihrer Pluralität anerkannt werden, wodurch ein Spannungsfeld zwischen Pluralität und zusammenhaltender Funktion der Werte entsteht.

2.6 Gesetzliche Rahmenbedingungen

In Österreich wie auch Deutschland betreffen die Wertekurse Nicht-EU-BürgerInnen, die sich über einen längeren Zeitraum im Staatsgebiet aufhalten (wollen/werden). An dieser Stelle

wird ein genauerer Blick auf die gesetzlichen Bestimmungen in Bezug auf die Integrationskurse geworfen.

In Österreich werden die Integrationskurse durch das Integrationsgesetz vom 31.12.2017 und die Integrationsvereinbarungs-Verordnung vom 11.01.2019 geregelt. Das österreichische Integrationsgesetz teilt betroffene Personen in zwei Gruppen: Asylberechtigte und subsidiäre Schutzberechtigte einerseits und rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige andererseits (vgl. österreichisches Integrationsgesetz, 2017: § 1,4,7). Letztere Gruppe wird noch genauer eingegrenzt: „Drittstaatsangehörige (§ 2 Abs. 1 Z 6 NAG) sind mit erstmaliger Erteilung eines Aufenthaltstitels gemäß § 8 Abs. 1 Z 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 oder 10 NAG zur Erfüllung des Moduls 1 der Integrationsvereinbarung verpflichtet.“ (österreichisches Integrationsgesetz: § 9 Abs. 1). Für die Gruppe der Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten ist die Integrationserklärung obligatorisch und verpflichtet sie „zur Einhaltung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ (österreichisches Integrationsgesetz, 2017: § 6 Abs. 1). Des Weiteren haben sie vollständig an den zumutbaren Kursmaßnahmen teilzunehmen, mitzuwirken und diese abzuschließen (vgl. österreichisches Integrationsgesetz, 2017: § 6 Abs. 1). Wird diesen Pflichten nicht nachgekommen, folgen Konsequenzen in Bezug auf die Sozialleistungen (Sozialhilfe und Mindestsicherung). Rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige, wie oben eingegrenzt, sind zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung in den ersten zwei Jahren nach der erstmaligen Erteilung des Aufenthaltstitels verpflichtet, wobei diese Frist um bis zu zwölf weitere Monate verlängert werden kann (vgl. österreichisches Integrationsgesetz, 2017: § 19 Abs. 1).

Interessanterweise liegt die Verantwortung, die Kurse zur Verfügung zu stellen bzw. abzuwickeln für die beiden Gruppen bei jeweils unterschiedlichen Institutionen. Für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte ist das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres zuständig, Maßnahmen auf Niveau A1 zur Verfügung zu stellen und der ÖIF dafür, diese abzuwickeln. Auf Niveau A2 ist das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz für arbeitsfähige Asylberechtigte und subsidiäre Schutzberechtigte zuständig (vgl. österreichisches Integrationsgesetz, 2017: § 4 Abs. 2a und 2b). Gleichzeitig richtet sich die Zuständigkeit für rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige mit dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz an die sachlich und örtlich zuständigen Behörden (vgl. österreichisches Integrationsgesetz, 2017: § 8 Abs. 1). Die Abwicklung der Werte- und Orientierungskurse liegt beim ÖIF (vgl. österreichisches Integrationsgesetz, 2017: § 5 Abs. 1).

In Österreich sind die Werte- und Orientierungskurse in den Sprachkurs eingebunden, wobei beide in Form der Integrationskurse 300 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten umfassen (vgl. Integrationsvereinbarungs-Verordnung, 2019: § 5 Abs. 1). Die Zertifizierung der Kursträger geschieht durch den ÖIF (vgl. Integrationsvereinbarungs-Verordnung, 2019: § 1 Abs. 1).

In Deutschland befasst sich das Aufenthaltsgesetz vom 30.7. 2004 mit den Integrationskursen. Dieses spricht Drittstaatsangehörigen einen Anspruch auf Teilnahme zu, wenn diese zum ersten Mal eine Aufenthaltserlaubnis zu Erwerbszwecken, zum Zweck des Familiennachzugs, aus humanitären Gründen, oder als langfristig Aufenthaltsberechtigte bzw. einen Aufenthaltstitel nach § 23 Abs. 2 oder Abs. 4 erhalten (vgl. Aufenthaltsgesetz, 2004: §44). Dieser Anspruch erlischt nach einem Jahr oder bei Wegfall des Aufenthaltstitels (vgl. deutsches Aufenthaltsgesetz, 2004: § 44 Absatz 2). Von diesem Anspruch ausgenommen sind Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, welche ihre schulische Ausbildung in Deutschland fortsetzen, Personen, die erkennbar geringen Integrationsbedarf haben und Personen, welche der deutschen Sprache bereits ausreichend mächtig sind, wobei letztere Gruppe nur von der Teilnahme an einem Sprachkurs und nicht vom Orientierungskurs ausgenommen wird (vgl. deutsches Aufenthaltsgesetz, 2004: § 44 Absatz 3).

Die Verpflichtung zur Teilnahme umfasst Drittstaatsangehörige, welche

- einen Anspruch nach § 44 haben und die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen,
- Leistungen, die eine Teilnahme vorsehen, nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch beziehen,
- in besonderer Weise integrationsbedürftig sind und zur Teilnahme aufgefordert werden,
- in § 44 Absatz 4 Satz 2 Nummer 1 bis drei genannt werden und Leistungen nach dem Asylbewerbergesetz beziehen und zur Teilnahme aufgefordert werden (vgl. deutsches Aufenthaltsgesetz, 2004: § 44a)

Des Weiteren können auch deutsche StaatsbürgerInnen, wenn sie die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen und besonders integrationsbedürftig sind, bei verfügbaren Plätzen zur Teilnahme zugelassen werden, sowie weitere Drittstaatsangehörige, welche unter § 44 Absatz 4 Satz 2 Nummer 1 bis 3 beschrieben werden (vgl. deutsches Aufenthaltsgesetz, 2004: § 44 Absatz 4).

Wird der Verpflichtung zur Teilnahme und erfolgreichen Absolvierung nicht nachgekommen, folgt ein Verweis der Ausländerbehörde auf mögliche Auswirkung bei der Verlängerung der Aufenthaltstitel sowie weitere Konsequenzen (vgl. deutsches Aufenthaltsgesetz, 2004: § 44a Absatz 3).

Zuständig ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, welche ausreichende Angebote für Integrationskurse in Verbindung mit der Ausländerbehörde, dem Bundesverwaltungsamt, Kommunen, Migrationsdiensten und Trägern der Grundsicherung für Arbeitsuchende schafft und diese durchführt (vgl. deutsches Aufenthaltsgesetz, 2004: § 1). Ebenfalls übernimmt das BAMF die Zulassung für Kursträger (vgl. deutsches Aufenthaltsgesetz, 2004: § 18).

In Deutschland folgt der Orientierungskurs dem Sprachkurs und umfasst 100 Stunden, wobei der durchführende Träger für beide Kurse grundsätzlich gleich ist (vgl. deutsches Aufenthaltsgesetz, 2004: § 12).

3 Forschungsdesign

Nachdem nun der theoretische Rahmen und wichtige Grundbegriffe abgeklärt wurden, muss eine geeignete Methode gefunden werden, um das Projekt umsetzen zu können. Hierfür wurde die Arbeit bereits in der Migrationspädagogik als Forschungsbereich der Sozialwissenschaften eingebettet und davon ausgehend der Analysebegriff *Otherring* erarbeitet. Hier soll nun eine passende Analysemethode gewählt werden, welche den Ansprüchen der Arbeit entspricht. Danach wird das passende Material ausgewählt und angeführt, um einen bearbeitbaren Rahmen zu schaffen.

3.1 Kritische Diskursanalyse

Die Wahl meiner Methode fällt auf die Kritische Diskursanalyse nach Jäger und Jäger. Diese Methode eignet sich aufgrund ihres Fokus auf die Untersuchung von Machtstrukturen und sozialen Positionierungen, welche in Diskursen vorgenommen werden, besonders und verfolgt auch den gesellschaftskritischen, politischen Anspruch, welcher von der Migrationspädagogik angestrebt wird. Im Folgenden soll nun dargestellt werden, worum es sich bei der Kritischen Diskursanalyse handelt und ihre Eignung für das vorliegende Projekt weiter geprüft werden.

Die zahlreichen Richtungen der Kritischen Diskursanalyse basieren laut Titscher et al. auf den Theorien von Louis Althusser, Mikhail Bakhtin, Antonio Gramsci und der Frankfurter Schule, sowie dem Diskursbegriff von Michel Foucault, der sich zwar selbst von Theorien der Ideologien abgrenzt, dennoch im Zusammenhang mit der Kritischen Diskursanalyse häufig erwähnt und zitiert wird. Zentral ist die Idee, dass zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Machtbeziehungen die kulturelle Dimension ebenso zum Tragen kommt wie die ökonomische (vgl. Titscher et al, 1998: 178-179). Titscher fasst nach Wodak allgemeine Prinzipien der Kritischen Diskursanalyse zusammen, welche hier in verkürzter Weise dargestellt werden sollen (vgl. Titscher et al, 1998: 180-181):

- Das Beschäftigungsfeld der Kritischen Diskursanalyse sind soziale Probleme, wobei die Herangehensweise interdisziplinär konzipiert ist und etwa linguistische Facetten miteinbezieht.

- Der diskursive Charakter von Machtbeziehungen wird sowohl als Macht im als auch über den Diskurs analysiert.
- Gesellschaft und Kultur werden im Diskurs geschaffen, wobei sie ebendiesen auch miterschaffen.
- Der unter Umständen ideologische Charakter von Sprachgebrauch wird in dessen Texten und deren Rezeption untersucht.
- Diskurse können nur in ihrem historischen Kontext analysiert und verstanden werden und befinden sich immer in einer intertextuellen Beziehung mit anderen Diskursen.
- Zwischen Text und Gesellschaft existiert eine vermittelnde Instanz.
- Diskursanalyse ist interpretativ und erklärend.
- Die Kritische Diskursanalyse hat einen sozialwissenschaftlichen Charakter und versteht Diskurse als soziale Handlungsformen.

Das Ziel der Kritischen Diskursanalyse allgemein ist die meist unbewusst bleibende wechselseitige Einflussnahme von Sprache und sozialer Struktur bewusst zu machen und in soziale Praktiken und Beziehungen einzugreifen (vgl. Titscher, 1998: 181). Sie beschränkt sich anders als die Diskursanalyse der Sprachwissenschaften nicht nur auf die Analyse der sprachlichen Strukturen allein, sondern umfasst den Diskurs als Ganzen, welcher sich in sprachlichen Formen ausdrückt (vgl. Jäger/Jäger, 2007: 35).

Jäger und Jäger sehen den emanzipatorischen Anspruch Kritischer Diskursanalyse ebenfalls als grundlegend und bezeichnen sie als ein politisches und gesellschaftskritisches Projekt, welches sie seit Mitte der 80er Jahre am Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung entwickeln (vgl. Jäger/Jäger, 2007: 15). Politisch ist der Anspruch insofern, als er herrschende Diskurse zu hinterfragen, problematisieren und dekonstruieren verspricht (vgl. Jäger/Jäger, 2007: 37). Diskurse sind immer in ihrem Kontext verhaftet und haben eine Vergangenheit, eine Gegenwart und eine Zukunft (vgl. Jäger/Jäger, 2007: 31). So ist es möglich, sich mit Diskursen sowohl synchron in ihrer Breite zu einem bestimmten Zeitpunkt zu beschäftigen, als auch diachron in ihrem zeitlichen Verlauf. Jäger und Jäger gehen davon aus, „dass Diskurse Macht ausüben, weil sie Wissen „transportieren“. Dieses Wissen ist aber auch Grundlage für individuelles und kollektives Handeln sowie für die Gestaltung von Wirklichkeit(en).“ (Jäger/Jäger, 2012: 73) Diskurse stellen also Wissen für die Gestaltung von Wirklichkeit dar, sowohl im individuellen als auch im kollektiven Sinne, wobei dieses Wissen laut Jäger und Jäger nicht nur im Diskurs selbst, sondern auch in den Gegenständen residieren

kann, welche mithilfe des Diskurses erzeugt werden (vgl. Jäger/Jäger, 2012: 73). Diskurse beschäftigen sich mit „Wahrheiten“, also den Deutungen von Wirklichkeit, welche je nach Interessen und Kontext variieren können (vgl. Jäger/Jäger, 2007: 7). Diese „Wahrheiten“ werden in Diskursen produziert und sind im Verhältnis zur Wirklichkeit laut Jäger und Jäger nicht eine reine Erfindung, sondern besitzen eine eigene Materialität und sind eng mit anderen Diskursen verschränkt (vgl. Jäger/Jäger, 2007: 36). Es handelt sich somit um konstruiertes Wissen, eine „Wahrheit“ über die Wirklichkeit. Diskurse sind die Träger des Wissens und üben somit Macht aus, „indem sie Verhalten und (andere) Diskurse induzieren. Sie tragen damit zur Strukturierung von Machtverhältnissen in einer Gesellschaft bei.“ (Jäger/Jäger, 2007: 20) Mit ihren Ausführungen zu Wissen und Macht ist die Kritische Diskursanalyse nach Jäger und Jäger eng an die Theorie von Michel Foucault gebunden. Durch ihre enge Verflechtung mit anderen Diskursen bilden Diskurse nach Jäger und Jäger ein „diskursives Gewimmel“, welches es für die Diskursanalyse zu entwirren gilt (vgl. Jäger/Jäger, 2007: 25).

Für die konkrete Analyse von Diskursen bieten Jäger und Jäger eine offene Werkzeugkiste, die Analyseschritte bereitstellt und je nach Bedarf angepasst werden kann. An dieser Stelle sollen die insgesamt 10 Schritte dargestellt und vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit kurz besprochen werden.

Schritt eins umfasst nach Jäger und Jäger die Darstellung des Forschungsinteresses sowie der jeweiligen Methode (vgl. Jäger/Jäger, 2012: 91). Das Forschungsinteresse wurde bereits in der Einleitung begründet. Als Methode wurde die Kritische Diskursanalyse gewählt, welche an dieser Stelle erläutert wird.

In einem zweiten Schritt ist der Untersuchungsgegenstand anzuführen und auf seine „politische Brisanz“ hin zu prüfen (vgl. Jäger/Jäger, 2012: 91). Die „Werte/Orientierungskurse“ wurden bereits als Untersuchungsgegenstand definiert, eine genaue Eingrenzung der zu analysierenden Unterlagen folgt im nächsten Kapitel unter Materialauswahl. Die politische Brisanz ergibt sich aus den bisherigen Erläuterungen in der Einleitung und im theoretischen Teil sowie aus der momentanen politischen Situation. Verortet wird das Thema wie bereits erwähnt in Deutschland und Österreich zum aktuellen Zeitpunkt 2018/19.

Hier schließt Schritt drei an: „Die Materialart ist zu bestimmen und zu begründen, aber als offenes Konzept auszuweisen, weil diese nicht willkürlich im Vorhinein festgelegt werden

kann.“ (Jäger/Jäger, 2012: 90) Die Materialart ist in diesem Fall als Lernunterlage „Mein Leben in Österreich –Chancen und Regeln“ und „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ für Österreich und „Mein Leben in Deutschland –der Orientierungskurs Basiswissen Politik, Geschichte und Gesellschaft“ bereits im Vorhinein bestimmt und festgelegt worden, da dies den Rahmen der Masterarbeit festlegt und auf einen erarbeitbaren Umfang begrenzt.

Mit Schritt vier „folgt eine Strukturanalyse mit Zusammenfassung und erster Analyse plus Legende zu den Merkmalen der Strukturanalyse. Sie ist zudem Grundlage für eine Auswahl eines typischen Artikels.“ (Jäger/Jäger, 2012: 95) Hier sollen Häufungen der Aussagen und die Verteilung von Gewichten ermittelt werden, die Ergebnisse sollen in einer Legende präsentiert werden (vgl. Jäger/Jäger, 2012: 95-96). Eine Durchsicht bzw. eine Analyse sämtlicher oder auch nur mehrerer Artikel des wissenschaftlichen Diskurses oder auch des öffentlichen Diskurses kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden und leistet auch keinen Beitrag zum Ziel dieser Arbeit. Da die Auswahl mit den Lehr-/Lernunterlagen bereits im Vorhinein gefallen ist, ist dieser Schritt auch nicht mehr nötig und wird, wie weiter unten ausgeführt mit den Schritten fünf und sieben als „neuer Schritt vier“ zusammengeführt und angepasst. Gleiches gilt für Schritt fünf, welcher laut Jäger und Jäger mithilfe einer Feinanalyse typische Artikel erarbeiten soll (vgl. Jäger/Jäger, 2012: 91).

Die „Ermittlung des diskursiven Kontextes“ (Jäger/Jäger, 2012: 91) in Schritt sechs ist zum Teil bereits erfolgt und soll im Folgenden weitergeführt werden. Dies umfasst die Erarbeitung zentraler Begriffe „Migration“, „Integration“ und „Werte“, des Forschungskontextes sowie die Darstellung der Ergebnisse des Analyseteils und deren Aufarbeitung im Fazit.

Schritt sieben, eine „Zusammenfassende Diskursanalyse unter Bezug auf Struktur- und Feinanalyse(n)“ (Jäger/Jäger, 2012: 91), soll angepasst und mit den Schritten vier und fünf zusammengeführt werden. Da die Materialwahl bereits erfolgt ist und die Analysekategorie mit *Othering*-Prozessen ebenfalls bereits feststeht, sollen in einem ersten Analyseschritt die thematischen Inhalte der Lehr-/Lernunterlagen miteinander verglichen und zwei geeignete Themen für die Analyse ausgewählt werden. Diese Eignung basiert auf ihrer Vergleichbarkeit, ihrer Relevanz für *Othering*-Prozesse und ihrer Relevanz im Diskurs. Nach der Auswahl und deren Begründung sollen die konkrete Analyse der Unterlagen thematisch aufgegliedert folgen und die angesprochenen Inhalte, deren Einführung, enthaltene Übungen, Abbildungen und Graphiken problematisiert werden. Hierbei soll nach einigen allgemeinen Überlegungen zu *Othering*-Prozessen im Diskurs um Werte/Orientierungskurse das erste Thema zuerst in

den österreichischen Unterlagen und anschließend in den deutschen Unterlagen untersucht werden. Danach werden die Ergebnisse der Einzelanalysen in Tabellenform gebracht und verglichen. Derselbe Ablauf folgt für das zweite Thema. Die gesamten Ergebnisse werden anschließend gesammelt und in einem eigenen Kapitel zusammengefasst und diskutiert. Die Schritte acht und neun sind eine beständige Kritik an den Diskursen sowie daraus folgende Vorschläge zur Vermeidung der kritisierten Diskurse (vgl. Jäger/Jäger, 2012: 91). Dies ist und kann in aller Ausführlichkeit ebenfalls nicht primäres Ziel sein, jedoch sollen einzelne Überlegungen angestellt werden. Diese kritischen Gedanken zu den Werte/Orientierungskursen werden in der Conclusio präsentiert.

Abschließend werden mit Schritt zehn Überlegungen zur Gültigkeit und Vollständigkeit der Analyse vorgeschlagen, was ebenfalls in der Conclusio folgen wird.

Aufgrund ihrer Offenheit eignet sich die Kritische Diskursanalyse nach Jäger und Jäger sehr gut für das vorliegende Vorhaben. Die Methode kann an die Forschung angepasst und ihre Werkzeuge dementsprechend ausgewählt und verwendet werden. Der Diskurs steht im Zentrum, wie auch in der Migrationspädagogik, welche laut Mecheril den Diskurs als Schnittfeld von Macht, Wissen und Subjektkonstitution sieht. Um verstehen zu können wie Macht, Wissen und Subjektkonstitution ineinandergreifen, ist eine Analyse des Diskurses nötig. Dies kann die Konstruktion von Zugehörigkeiten und Grenzen sichtbar und somit dekonstruierbar machen.

3.2 Materialdarstellung

Zuerst möchte ich an dieser Stelle kurz einen Überblick über die vorhandenen Materialien zu Werte/Orientierungskursen in Österreich bzw. Deutschland geben, bevor ich diese für die Analyse eingrenze und auswähle. Hierzu werden zuerst die Materialien an sich abgesteckt und danach inhaltlich aufgeschlüsselt.

In Österreich ist der Österreichische Integrationsfonds für die Werte- und Orientierungskurse zuständig. Von ihm werden Rahmencurricula der einzelnen Niveaustufen zur Verfügung gestellt, welche Kursziele, Zielniveau nach GeR, Methodik, Qualitätsstandards, Inhalte des Sprachkurses, Wertefelder und Lernziele für Werte- und Orientierungswissen sowie Dokumentation und Qualitätssicherung festlegen. Im Rahmencurriculum für das

Zielsprachniveau A1 laut GeR werden etwa folgende Themenfelder des Werte- und Orientierungswissens angegeben (vgl. ÖIF, 2018: 6-12):

- Allgemeines Orientierungswissen über Österreich
- Stellenwert von Sprache und Bildung
- Arbeitswelt und Wirtschaft
- Gesundheit
- Wohnen und Nachbarschaft
- Prinzipien des Zusammenlebens – Rechtliche Integration
- Vielfalt des Zusammenlebens – kulturelle Integration

Zu jedem dieser Punkte wird ein kontextueller Rahmen und Lernziele mit Überthemen bereitgestellt. Als Lernunterlage wird die Mappe „Mein Leben in Österreich“ auf der Homepage des Integrationsfonds zur Verfügung gestellt (vgl. ÖIF, 2016a). Diese umfasst 69 Seiten und ist zum Stand Februar 2019 in Arabisch, Farsi/Dari, Paschtu und Russisch übersetzt. Sie richtet sich sowohl an Lernende der A-Niveaus als auch des B1-Niveaus. Passend dazu gibt es in Hinblick auf die Abschlussprüfung mehrere Modelltests für die unterschiedlichen Niveaustufen ebenfalls auf der Homepage zum freien Download (vgl. LINK 4). Darüber hinaus stellt der ÖIF auch eine App mit dem Namen „Meine Integration in Österreich“ bereit, die Wertewissen vermitteln und bei der Prüfungsvorbereitung helfen soll. Unter dem Punkt „Materialien zum Deutschlernen und für Freiwillige“ wird auf das Sprachportal und die dortigen „zahlreiche[n] Übungsblätter zum Thema Landeskunde, Werte und Alltag in Österreich“ (LINK 5) verwiesen. Dies umfasst die „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ unter der Kategorie „Zusammenleben, Vielfalt, Werte“.

In Deutschland wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ein „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“ im Ausmaß von 100 Unterrichtseinheiten bereitgestellt (vgl. BAMF, 2017). Dieser befasst sich mit der übergreifenden Zielsetzung, den Maßgaben des Curriculums sowie den Lernzielen und Inhalten. Letztere beinhalten Module zu den folgenden Themenbereichen:

- Politik in der Demokratie
- Geschichte und Verantwortung
- Mensch und Gesellschaft.

Bei der Gestaltung ist laut BAMF folgendes zu beachten:

„Die Teilnehmenden erhalten Gelegenheit, im Gespräch mit der bzw. dem Kursleitenden ihre Erwartungen, Wünsche und Ziele zu artikulieren. Die übergeordneten Zielsetzungen des Orientierungskurses werden im Hinblick auf den Nutzen und die Bedeutung für die Teilnehmenden reflektiert.“ (BAMF, 2017: 22)

Die Inhalte des Orientierungskurses können somit auf die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden angepasst werden und die Teilnehmenden werden so in die Gestaltung miteinbezogen. Den Modulen wird jeweils eine bestimmte Anzahl an Unterrichtseinheiten eingeräumt, übergeordnete Lernziele/Themen und Themen-Feinlernziele-Lerninhalte definiert. Da der Orientierungskurs in Deutschland anders als in Österreich nicht im Zuge des Sprachkurses sondern an diesen angeschlossen stattfindet, ist das Niveau mit A2/B1 bereits relativ hoch gesetzt. Das BAMF verfasst selbst keine Lehr- oder Lernmaterialien. Anstatt dessen wurde eine Liste zugelassener Lehrwerke veröffentlicht (vgl. LINK 6). Diese Liste umfasst Lehrwerke für den Sprachkurs, den Orientierungskurs sowie Alphabetisierungskursen. Für Orientierungskurse wurden zum Stand Oktober 2018 folgende Lehrwerke zugelassen:

- 100 Stunden Deutschland vom Ernst Klett Sprachen Verlag (2017)
- Mein Leben in Deutschland – der Orientierungskurs vom HUEBER Verlag (2018)
- miteinander leben von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2017)
- Orientierungskurs vom Cornelsen Verlag (2017)
- Zur Orientierung vom HUEBER Verlag (2017)

Für meine Analyse habe ich das aktuellste Lehrwerk „Mein Leben in Deutschland – der Orientierungskurs“ vom HUEBER Verlag ausgewählt.

Nachdem nun der Umfang der Unterlagen vorgestellt wurde, möchte ich mich nun mit den Themenbereichen auseinandersetzen, welche diese Unterlagen umfassen und eine Auswahl passender Abschnitte vornehmen.

Die Lernunterlage „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ gliedert sich neben der Einleitung mit einem Vorwort des Integrationsministers und des Geschäftsführers des ÖIF sowie einführenden Worten der Expertengruppe in sieben thematische Abschnitte.

In der „Einführung“ werden geographische und geschichtliche Informationen zu Österreich präsentiert, wie etwa die Größe des Landes, die Bundesländer sowie eine kurze Ausführung zum zweiten Weltkrieg und daraus folgende Konsequenzen für Österreich. Hierzu gibt es keine

„Materialien mit Schwerpunkt Österreich“.

Als zweite Thematik wird der „Stellenwert von Sprache und Bildung“ vorgestellt. Hier sollen die Lernenden mehr darüber erfahren, wie wichtig Deutschkenntnisse im Beruf und Alltag sind, welche Bildungsmöglichkeiten Österreich bietet und wer Recht auf und Pflicht zur Bildung hat. Die „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ bieten hier die Arbeitsblätter „Vom Kindergarten zur Pension“ (A1), „Bildungswege – Gleiche Chancen für alle“ (A2) sowie „Schulpflicht und Mitwirkungspflicht der Eltern in Österreich“ (B1).

Es folgt ein Schwerpunkt zu „Arbeitswelt und Wirtschaft“, welcher die Notwendigkeit der finanziellen Unabhängigkeit beschreibt und den Leistungsgedanken hervorhebt. Es werden unterschiedliche Arbeitsformen eingeführt und auf Themen wie etwa die Pflichtversicherung verwiesen. Hierzu passen die Arbeitsblätter „Väter gehen in Karenz“ (B1), „(Ge)schlechter Verdienst“ (C1), „Kinder und Karriere unter einen Hut bringen“ (B1), „Was wir mit unserer Arbeit beisteuern“ (A1), „Frauen in Männerdomänen“ (A2).

Thema vier befasst sich mit „Gesundheit“ und erklärt das Gesundheitssystem in Österreich. Neben allgemeinen Informationen wird etwa auf die Notfallnummer oder die Gesundheitsvorsorge hingewiesen. Passend dazu stellen die „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ die Arbeitsblätter „Gesunde Ernährung für ein gesundes Leben“ (A2), „Bio – gut für Mensch und Natur“ (B2) und „Keine Sorge – VORSorge“ (B1) zur Verfügung.

Das fünfte Thema beschäftigt sich mit „Wohnen und Nachbarschaft“, klärt über formelle wie auch informelle Regeln auf und das Verhältnis in der Nachbarschaft. Themen sind etwa die Hausordnung, Ruhezeiten und Müllentsorgung. Mit diesen Inhalten setzen sich auch die Arbeitsblätter „Nachbarschaft: Wie wohnen wir gemeinsam am besten?“ (A1) auseinander. „Prinzipien des Zusammenlebens – Rechtliche Integration“ werden in Teil fünf eingeführt und umfassen etwa Grund- und Menschenrechte, die Staatsform oder auch die Verteilung staatlicher Macht. Hierzu gibt es die Arbeitsblätter „Wir haben die Wahl: Wahlrecht in Österreich“ (A2), „Das politische System in Österreich“ (C1) und „Meinungsfreiheit – Was darf man sagen?“ (B1).

Als letztes folgt das Thema „Vielfalt des Zusammenlebens – Kulturelle Integration“. Hier soll über das Verhältnis von Religion und Staat, Religionen, Familie und Zusammenleben, gewaltfreies Familienleben, freiwilliges Engagement und interkulturelle Begegnung gelernt werden. Daran schließen die Arbeitsblätter „Ehrenamt – Was ist das?“ (A2), „Ehrenamtlich tätig sein – zwei Vereine im Überblick“ (B2), „Was ist ein Kulturpass?“ (A2), „Konflikte

gewaltfrei lösen“ (A1), „Familie & Co: Wer lebt wie?“ (A1), „Kommunikation im Alltag“ (A1), „Mithelfen“ (A1), „Vielfalt in Österreich“ (A1), „Aufeinander zugehen“ (A1) oder auch „Wer traut sich? – Heiraten vor Gott und dem Staat“ (A1) an.

Die Lernunterlage „Mein Leben in Deutschland – Der Orientierungskurs“ vom HUEBER Verlag teilt sich neben einem Vorwort und zwei einführenden Abschnitten (Kennenlernen im Kurs und Zur Orientierung) und einem Abschluss in drei große Module ein, welche verschiedene Thematiken umfassen und jeweils von einem Quiz abgeschlossen werden.

Modul eins widmet sich „Politik in der Demokratie“ beschäftigt sich mit fünf Unterthemen. Der Abschnitt „Grundrechte und Grundgesetz“ klärt etwa über das Grundgesetz, sowie Grundrechte und deren Bedeutung auf. Abschnitt zwei „Staatssymbole und Verfassungsprinzipien“ befasst sich mit Informationen zu Nachbarländern, der politischen Staatsform, Gewaltenteilung, sozialer Marktwirtschaft und mehr. Anschließend werden die Lernenden unter dem Titel „Aufgaben des Staates und Pflichten der Bürger“ über Gerichtsprozesse sowie Ämter und Behörden aufgeklärt. „Verfassungsorgane und Parteien“ klären etwa über das Bundesverfassungsgesetz, politische Parteien oder politische Standpunktdiskussionen auf und wird gefolgt von „Gesellschaftliche Teilhabe und politische Beteiligung“, welche sich mit dem Wahlrecht oder auch gesellschaftlichem und politischem Engagement beschäftigt.

Modul zwei gliedert sich in drei Unterthemen zu „Geschichte und Verantwortung“. Hier wird zuerst über den „Nationalsozialismus und seine Folgen“ berichtet, wobei die Ideologie besprochen wird, wie auch der Widerstand und die Folgen und das Leben danach. Anschließend folgt ein Abschnitt zu „Deutsche Geschichte von der Teilung bis zur Wiedervereinigung“, wobei die Nachkriegszeit ab 1945, „die Wende“ und die Wiedervereinigung erarbeitet werden. Die „Europäische Integration“ ist Thema des letzten Abschnitts von Modul zwei und setzt sich mit der EU, deren Geschichte und Parlament, sowie ihren Einfluss in den Alltag auseinander.

In Modul drei werden unter dem Titel „Mensch und Gesellschaft“ fünf Unterthemen behandelt. Das erste ist „Familie und andere Formen des Zusammenlebens“ und umfasst Ehe und Partnerschaft in Deutschland sowie deren Bedeutung. Danach folgt „Rollenverständnis von Mann und Frau“ vor allem in der Familie und im Alltag, wobei auch ein Blick auf die Differenz von Theorie und Wirklichkeit geworfen wird. „Erziehung und Bildung“ schließt sich an und befasst sich mit dem Schulsystem in Deutschland, unterschiedlichen Bildungswegen

und Erziehungsstilen, sowie Förderung, dem Jugendamt oder lebenslangem Lernen. „Toleranz und Zusammenleben“ geht vor allem auf „kulturelle“ Differenzen ein, etwa Begrüßungen, Zusammenleben im Haus und Konflikte, aber auch Wünsche von Deutschen und Migration und ihre Bedeutung für Deutschland. Zuletzt folgt mit „Religiöse Vielfalt“ eine Thematik über Religionen in Deutschland und ihre Bedeutung im Alltag. Es wird auf Religionsfreiheit verwiesen, sowie die Problematik der Toleranz und Grenzen der Glaubensfreiheit.

3.3 Begründete Auswahl der zu analysierenden Themen

Für die Auswahl der zu analysierenden Themen ist neben der Vergleichbarkeit, die Relevanz für *Othering*-Prozesse und im Diskurs wichtig.

Die Vergleichbarkeit ergibt sich unter anderem aus den bereits vorangehenden Ausführungen zum offiziellen Verwendungszweck als Lehr-/Lernunterlagen für Werte/Orientierungskurse, welche von den zuständigen Stellen zertifiziert sind. Ein weiterer wichtiger Punkt, den es zu beachten gibt, ist das sprachliche Niveau der Unterlagen und die Frage, welchen Stellenwert es für diese Untersuchung hat. Die Unterlage „Mein Leben in Deutschland – Der Orientierungskurs“ lässt sich etwa dem Sprachniveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen zuschreiben, ebenso wie die Unterlage „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“, während sich die dazugehörigen „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ zwischen A1 und B1 bewegen (mit Ausnahme einer Unterlage auf dem Niveau C1, welche von der Analyse ausgeschlossen wird, da sie sich nicht in den vorgegebenen Niveaustufen befindet). Für die hier folgende Analyse ist das Sprachniveau nicht ausschlaggebend, da *Othering*-Prozesse untersucht werden sollen, welche auf allen Niveaustufen stattfinden und abstrahiert verglichen werden. Ob eine Grenze zwischen „Wir“ und den „Anderen“ auf einem Sprachniveau von A1 oder einem Sprachniveau von B1 gezogen wird, ist nicht relevant.

Im Diskurs über Migration speziell im Kontext der letzten Jahre aber auch in den Jahren zuvor hat sich ein primäres Bild „der Migranten“ gefestigt. Dieses basiert auf flüchtenden Menschen islamischen Glaubens, welche sich grundlegend in wichtigen „Kultur-“ und Wertefragen von der aufnehmenden Gesellschaft unterscheiden, wie etwa auch Fülling und Bayat in ihren Forschungen darlegen:

„Debatten über den Islam haben derzeit Hochkonjunktur in der gesellschaftspolitischen Öffentlichkeit in Deutschland und Europa. Sie basieren vordringlich auf Narrationen über Dualismen zwischen einer muslimischen Bevölkerungsminderheit auf der einen und einer sogenannten nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft auf der anderen Seite.“ (Fülling, 2019: 1)

„Im Rechtspopulismus wird die islamische Religion nicht selten als zentrales Abgrenzungsphänomen fokussiert und als negativer Identitätsmarker für das nationale Selbstverständnis instrumentalisiert. Diese Entwicklung hat sich bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts angedeutet, als die Kategorie *des Ausländers* zunehmend durch die Kategorie *des Muslims* substituiert und *der Islam* hierdurch verstärkt mit Fremdheit assoziiert wurde.“ (Fülling, 2019: 2; Hervorhebungen im Original)

„Insbesondere seit den Anschlägen vom 11.09.2001 [...] ist ein sich stetig verfestigender politischer und gesellschaftlicher Diskurs zu beobachten, in welchem die in Deutschland lebenden Muslime aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit vermehrt als ‚Nicht-Integrierte‘ identifiziert und gleichzeitig mit der Forderung nach einer verstärkten Integration konfrontiert werden. Zunehmend wird somit nicht mehr nur über die Integration der Menschen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen diskutiert, sondern spezifisch über die islamische Religion und die muslimischen Religionsangehörigen, denen nicht selten die Integrationsfähigkeit gänzlich abgesprochen wird.“ (Bayat, 2016: 21)

Die islamische Religion wird zu einem Charakteristikum einer Gruppe, welche im breiten Bild häufig mit negativen, den Charakteristiken des „Wir“ entgegenstehen. Dies wird durch eine Berichterstattung weiter angetrieben, welche von den Flüchtlingsbewegungen primär als problematische Wellen aus vor allem muslimisch geprägten Ländern berichtet und somit ein öffentliches Bild „der Migrationsanderen“ schafft. Dieses wird vom politischen Diskurs mitgetragen. Themen wie „mangelnder Integrationswille“ oder „mangelnde Deutschkenntnisse“ werden mit diesem Bild ebenso verbunden wie „Terrorismus“ oder „Gewalt“. Besagtes Bild „der Migrationsanderen“ ist ein für *Othering*-Prozesse äußerst typische Mischung aus Essentialisierung, Homogenisierung und Objektifizierungen. Über diese „Migrationsanderen“ wird gesprochen, ohne sie zu Wort kommen zu lassen. Das primäre Merkmal dieser Gruppe scheint ihre Religion zu sein. Der Islam wird als fremdartig und weltfremd dargestellt. Im Fokus steht dabei vor allem das Bild von und die Rolle der Frauen, wie etwa in der „Kopftuchdebatte“ ganz klar herauskommt. Diskutiert wird über fehlende Gleichberechtigung und Unterdrückung der Frau. Das Kopftuch und auch andere Arten der Verschleierung werden scharf kritisiert und es wird versucht, sie in die Nicht-Sichtbarkeit zu verdrängen. Dies wird auch bei einer ersten Sichtung der Lehr-/Lernunterlagen klar, welche im Falle der österreichischen Unterlagen nicht nur vor allem in „typische“ Sprachen islamisch geprägter Länder verfasst sind, sondern immer wieder eine stark vergleichende und gegenüberstellende Haltung einnehmen und den Islam aber auch andere Religionen immer wieder aufgreifen. Eine Vermischung von Religion, Kultur und Tradition ist die Folge, was darin

resultiert, dass „die Migrationsanderen“ dem „Wir“ als polarisierende Gruppe gegenübergestellt und abgegrenzt werden. Dieser Brisanz möchte ich bei der Wahl der Materialien Ausdruck verleihen, indem ich die Themen „Religion“ und „Rollenverständnis/Gleichberechtigung von Mann und Frau“ für meine Analyse wähle.

4 Analyse

In der folgenden Analyse der Lehr-/Lernunterlagen für die Werte/Orientierungskurse sollen nun thematisch aufgegliedert die relevanten Abschnitte zuerst für Österreich beschrieben und analysiert werden und anschließend für Deutschland, um danach *Othering*-Prozesse miteinander zu vergleichen und die Ergebnisse zu interpretieren.

Das Thema „Religion“ wird sowohl in „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ sowie in den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ als auch in „Mein Leben in Deutschland – Der Orientierungskurs Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft“ repräsentiert. In der Lernunterlage des ÖIF wird das Thema unter „Vielfalt des Zusammenlebens – kulturelle Integration“ unter den Punkten „Verhältnis von Religion und Staat“ und „Religionen“ aufgegriffen. Diese Abschnitte sollen in der folgenden Analyse erarbeitet werden. In den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ findet sich diese Thematik in den Arbeitsblättern mit dem Titel „Wer traut sich? – Heiraten vor Gott und dem Staat“ und interessanterweise auch sehr explizit in den Arbeitsblättern „Aufeinander zugehen“ wieder, weshalb beide für die Analyse gewählt werden sollen. Die Lernunterlage des HUEBER-Verlags behandelt das Thema „Religion“ im Kapitel „Religiöse Vielfalt“ des Moduls drei, welches dementsprechend in die Analyse einfließen soll.

Für das Thema „Rollenverständnis/Gleichberechtigung von Mann und Frau“ werden in der Lernunterlage des ÖIF die Abschnitte „Stellenwert von Sprache und Bildung“, „Arbeitswelt und Wirtschaft“ sowie „Prinzipien des Zusammenlebens – Rechtliche Integration“ analysiert. Interessanterweise wird das Thema Rollenverständnis oder auch Arbeitsteilung innerhalb der Familie in den österreichischen Unterlagen nicht erwähnt. Darauf basierend werden in den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ die Arbeitsblätter „Frauen in Männerdomänen“, „Kinder und Karriere unter einen Hut bringen“, „Bildungswege – Gleiche Chancen für alle“, „Gleichberechtigung: Österreichs Töchter und Söhne“ und „Väter gehen in Karenz“ für die Analyse gewählt. In der Lernunterlage des HUEBER-Verlags befasst sich das Kapitel „Rollenverständnis Mann und Frau“ mit der Thematik und soll daher analysiert werden. Für die Analyse soll untersucht werden, wie mithilfe von Sprachpraktiken und hervorgerufenen Bildern folgende Prozesse erzeugt und reproduziert werden:

- Symbolische Grenzziehungsprozesse zwischen „Wir“ und „Anderen“,
- Konstruktionen von (Gegen)bildern,

- Ungleiche Positionierungen und Subjektformierungen
- Essentialisierungen,
- Homogenisierungen und
- Objektifizierungen

Diese Punkte wurden bereits an vorheriger Stelle im Theorieteil zu Postkolonialen Theorien und *Otherring* erarbeitet. Hier dienen sie als eine Art Analysebogen für die Lernunterlagen. In diesen werden etwa die behandelten Themen, Übungen und Aufgabenstellungen, explizite wie implizite Darstellungen der „Anderen“ und des „Wir“, Grafiken und Bilder sowie, soweit vorhandene Audiodateien erarbeitet. Die Ergebnisse sollen sowohl in zwei vergleichenden Analysen an die beiden Thematiken als auch in einer zusammenfassenden Darstellung und Diskussion festgehalten werden.

Da sich die Arbeitsblätter „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ und Inhalte der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“ in mehrfacher Hinsicht überschneiden und somit nicht eindeutig zugeordnet werden können, sollen zuerst die relevanten Inhalte der Lernunterlage gesammelt dargestellt und analysiert werden und anschließend die gesammelten Arbeitsblätter der „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“, um sie für einen Vergleich leichter handhabbar zu machen.

4.1 Einige Worte zu Werte/Orientierungskursen im Allgemeinen

Die Werte/Orientierungskurse sind auf einer Defizitannahme aufgebaut: das den „Migrationsanderen“ fehlende Wissen über die Werte des „Wir“ muss in eigenen Kursen und Tests explizit an sie vermittelt werden. Den „Anderen“ wird das Wissen über die Werte des „Wir“ also von vornherein abgesprochen. Bzw. scheint es, überspitzt gesagt, teilweise die Annahme zu geben, dass den „Migrationsanderen“ das Wissen über Werte per se fehlt, da sie und ihre Werte zu fremd, anders und exotisch sind. Dies führt zu einer ungleichen Subjektpositionierung als Ausgangspunkt der Werte/Orientierungskurse. Das „Wir“ wird zum Wissenden, welches dem „Anderen“, „Nicht-Wissenden“, sein Wissen zu vermitteln versucht. So wird nicht nur der Anspruch gestellt, dass das „Wir“ über das (einzig wahre) Wissen verfügt, sondern es werden gleichzeitig auch die Bedürfnisse, Wünsche und Anliegen der „Migrationsanderen“ nicht berücksichtigt bzw. unsichtbar gemacht. Es steht ihr „Defizit“ im

Vordergrund und nicht sie selbst als Subjekte. Diese Annahmen führen zu einer Homogenisierung und Essentialisierung der Anderen als Gegenüber des „Wir“. Die Eigenschaften ihrer ihnen zugeordneten Gruppe werden zu ihren eigenen unveränderbaren, statischen Qualitäten, welche keine innere Differenz aufweisen. Die äußerst diversen Menschen, welche als „Migrationsandere“ gesehen werden, werden in eine Gruppe gesamt pauschalisiert, wobei ihre Fremdheit eines ihrer wenigen und scheinbar wichtigstes Merkmal ist. Werte werden vereinnahmt und zugeschrieben, abgelehnt und abgesprochen, um zwei klare Positionen zu erschaffen, die sich spiegelbildlich gegenüberstehen. In dem Moment, wo jemandem erklärt wird, was etwa „Gleichberechtigung“ ist, wird automatisch Vorannahmen entsprechend davon ausgegangen, dass dies für das Gegenüber eine neue Information ist. Wenn man etwa „Gleichberechtigung“ zum Thema macht, wird damit impliziert, dass dieser „Wert“ bei den Lernenden als VertreterInnen der „Migrationsanderen“ unter Umständen noch nicht angekommen ist. Somit wird selbst bei „Wir“-Zuschreibungen automatisch ein Gegenüber der „Anderen“ erzeugt.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass sehr oft die Perspektive der Mehrheit gezeigt wird. Es wird kaum die Perspektive gewechselt oder von den vielfältigen, auch nicht idealen Situationen des „Wir“ berichtet. Die behandelten Themen, werden oft aus der Sichtweise einer ganz bestimmten Gruppe des „Wir“ betrachtet, welche der Mittelschicht angehört und privilegiert ist.

Generell werden Österreich und Deutschland als homogene Gesellschaft ausgewiesen. Es wird selten bis nie ein Blickwinkel einer Person mit sogenanntem Migrationshintergrund berichtet. Die Situation der „Migrationsanderen“ wird zwar auf individueller Ebene im Kurs diskutiert, jedoch geben die Materialien selbst kaum Input.

4.2 Religion

4.2.1 „Religion“ in den Unterlagen des ÖIF

4.2.1.1 „Religion“ in der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“

Das Thema „Religion“ wird in zwei Abschnitten der Lernunterlage aufgegriffen, einmal unter dem Titel „Verhältnis von Religion und Staat“ und einem unter dem Titel „Religion“. In „Verhältnis von Religion und Staat“ wird erklärt, dass in Österreich Religion und Staat völlig voneinander getrennt seien und Ämter und Behörden in keinem Fall nach religiösen Vorschriften oder Ideen handeln. In Österreich seien viele Religionen anerkannt, wenn sie gewisse Voraussetzungen erfüllen. Österreich sei für die verschiedenen Religionen offen, sofern sie ihre gesellschaftliche Verantwortung mit der individuellen Freiheit in Einklang bringen (vgl. ÖIF, 2016a: 64-65). Es wird auch auf Rechte der anerkannten Religionsgemeinschaften am Beispiel des vom Staat finanzierten Religionsunterrichts an Schulen hingewiesen.

In diesem Abschnitt wird eine sehr positive „Wir“-Seite geschaffen und Österreich zu einem regelrechten Paradies für die diversen Religionsrichtungen. Zwar wird keine andere Seite dem „Wir“ gegenübergestellt, jedoch wird implizit davon ausgegangen, dass es eine gegenübergestellte Seite gibt und somit Gegenbilder erzeugt. Also finden hier implizite *Othering*-Prozesse statt.

Unter „Religion“ wird auf die Religionsfreiheit hingewiesen, sowie damit zusammenhängenden Bestimmungen, wie etwa, dass ein Religionswechsel ebenso zulässig sei wie der vollkommene Austritt oder das in Österreich nicht zwischen „Gläubigen“ und „Ungläubigen“ unterschieden werde (vgl. ÖIF, 2016a: 65). Rechts befindet sich die Abbildung eines Baumes dessen Krone sich aus den Religionen Christentum, Buddhismus, Hinduismus, Judentum und Islam zusammensetzt.

Auch dieser Abschnitt bleibt relativ frei von *Othering*-Prozessen. Allerdings wird hier mit der Aussage, dass Österreich nicht zwischen „Gläubigen“ und „Ungläubigen“ unterscheide, eine dem negativ gegenüberstehende Seite der unbestimmten „Anderen“ impliziert, welche diese Unterscheidung durchaus vornehmen. Damit sind nicht direkt die Lernenden angesprochen, jedoch ein unbestimmtes „Anderes“. Und dies ist ein impliziter *Othering*-Prozess.

4.2.1.2 „Religion“ in den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“

Die „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ beschäftigen sich in den Arbeitsblättern „Aufeinander zugehen“ und „Wer traut sich? – Heiraten vor Gott und dem Staat“ mit dem Thema Religion.

Die Arbeitsblätter „Aufeinander zugehen“ umfassen vier Unterfragen auf sieben Seiten plus einer zusätzlichen mit den Lösungen und beginnen mit einer Darstellung des Lernziels. Unterfrage eins lautet „Ist das Essen auch „halal“?“ (ÖIF, 2016(AZ): 1) und gibt eine Situation vor, bei der die Lernenden von ihrer Chefin eingeladen werden. Es wird darauf hingewiesen, dass die Lernenden in der gegebenen Situation nur „halal“ essen. Der Begriff wird in einer Wortschatzbox erklärt. Abgebildet sind auch eine Info-Box zum Wort „Beilage“ sowie ein zur Aufgabe gehörender Menüplan. Die Lernenden werden aufgefordert, die Erklärung der Situation sowie den Menüplan zu lesen. Mit mehreren Bildern werden die angegebenen Speisen visuell erklärt. Die Lernenden sollen die Speisen des Menüplans den Bildern zuordnen. Auf der zweiten Seite sind Grafiken mehrerer Tiere abgebildet und die Lernenden werden aufgefordert, die vorgegebenen Namen der passenden Fleischsorten zuzuordnen. In der nächsten Übung wird die angegebene Situation aufgegriffen. Die Lernenden sollen eine E-Mail an ihre Chefin mithilfe vorgegebener Wörter verfassen und sich erkundigen, ob die Speisen mit Fleisch „halal“ seien. Darauf folgt der Antworttext der Chefin, den die Lernenden lesen sollen. Die nächste Übung fordert die Lernenden dazu auf, sich miteinander über das Thema „Essen und Trinken“ auszutauschen, wobei Wörter und Redemittel als Sprechhilfe gegeben werden. Die zweite Unterfrage „Soll ich zum Sommerfest gehen?“ (ÖIF, 2016(AZ): 4) gibt eine zweite Situation für die Lernenden vor, in der sie sich nach der Arbeit treffen und vom Sommerfest erzählen, zu dem sie zuvor von ihrer Chefin eingeladen worden sind. Es wird angegeben, wie zwei Freunde auf die Erzählungen reagieren: „Person A – Die trinken sicher Alkohol! Willst du dorthin?“ (ÖIF, 2016(AZ): 4), „Person B – Die essen auch Schweinefleisch! Was wirst du essen? Sind Männer und Frauen dort?“ (ÖIF, 2016(AZ): 4). Die Lernenden sollen sich über die Reaktionen unterhalten und danach Antworten überlegen, abermals mithilfe von vorgegebenen Wörtern und Redemitteln. Noch immer in derselben Rolle, sollen die Lernenden anschließend eine weitere E-Mail verfassen, in der sie der Chefin mitteilen sollen, was sie essen wollen. Abgebildet ist wieder der Menüplan für das Sommerfest und eine Box mit Phrasen. Die dritte Frage lautet „Wer kommt zum Sommerfest?“ (ÖIF, 2016(AZ): 5). Die

Lernenden sollen hier ein Bild betrachten, welches gezeichnete Personen auf dem Sommerfest zeigen soll und umfasst die Beschreibung einer dritten Situation. Zunächst werden die Lernenden aufgefordert, zu beschreiben, was sie auf dem Bild sehen und ihre Gedanken zu notieren. Danach sollen sie Fragen an eine Frau notieren, welche sie bei der Feier anspricht. Die letzte Frage „Wie gelingt friedliches Zusammenleben?“ (ÖIF, 2016(AZ): 7) umfasst eine Übung, bei der die Lernenden richtige Antworten auf die Frage ankreuzen sollen. Auf den ersten Blick mögen die Arbeitsblätter „Aufeinander zugehen“ nichts mit Religion zu tun haben. Meine eigene Vermutung nach dem Lesen des Titels ging in Richtung Begrüßungsformeln oder Themen für Smalltalk mit den NachbarInnen, etwa das Wetter o.Ä.. Jedoch wird gleich beim Durchlesen des Lernziels klar, dass dem nicht so ist.

„Ich kann über Essgewohnheiten sprechen und sagen, was ich möchte. Ich denke über Möglichkeiten nach, wie man anderen Leuten tolerant begegnen kann. Ich denke nach, was Toleranz für mich bedeutet.“ (ÖIF, 2016(AZ): 1)

Hier wird das werden vor allem zwei Themen angesprochen: Essgewohnheiten und Toleranz. Diese beiden Themen werden in der ersten Übung auch sofort mit einem dritten Thema verbunden: „halal“ und Islam. Hier geschehen bereits auf der ersten Seite mehrere Prozesse, welche für *Otherring* relevant sind: zum einen wird das Thema „Aufeinander zugehen“ mit dem Islam bzw. Menschen muslimischen Glaubens verbunden, als hätten diese ein besonderes Bedürfnis zu lernen, wie man auf andere Menschen zugehen kann. Darüber hinaus wird das Thema Islam ganz speziell auch mit dem Thema Toleranz verbunden, wenn das Lernziel nicht nur lautet, dass die Lernenden lernen sollen, über toleranten Umgang nachzudenken, sondern auch aufgefordert werden, über die Bedeutung des Wortes „Toleranz“ generell nachzudenken. Die Lernenden, welche mithilfe dieser Unterlagen österreichische „Werte“ lernen sollen, werden hier nicht nur unter einem Generalverdacht vorrangig als Menschen muslimischen Glaubens identifiziert, womit das bereits weiter oben besprochene Bild von „Migrationsanderen“ reproduziert wird. Der Islam und somit auch Menschen dieser Glaubensrichtung werden auch sofort und primär mit der Essensvorschrift „halal“ und dem Thema Toleranz in Verbindung gebracht. Dieser Linie folgt auch die Übung 2, das Verbinden von Tieren und Fleischsorte, welches mit dem Titel „Aufeinander zugehen“ unmittelbar gar nichts zu tun hat und erst in dem Moment relevant wird, in dem das Thema auf den Islam gelenkt wird. Durch fast alle Übungen hindurch sind die Lernenden in der Lernunterlage „MuslimInnen“ und sollen als diese sprechen und handeln. So sollen sie sich etwa in einer Email bei ihrer Chefin erkundigen, ob das Menü für das Sommerfest „halal“ ist, oder in einem

Rollenspiel bei Unterfrage zwei Situation zwei darüber sprechen, ob beim Sommerfest Alkohol getrunken oder Schweinefleisch gegessen wird und ob sich dort möglicherweise Männer und Frauen aufhalten. Alle drei dieser Gesprächsthemen sind Themen, welche im öffentlichen Diskurs primär und teils unmittelbar mit dem Islam und auch diesem negativ zugeschriebenen Punkten in Verbindung gebracht werden. In besonderer Weise aufgegriffen wird dies auch auf der sechsten Seite der Lernunterlage mit einer Abbildung der Situation des Sommerfests, welches das Kapitel durchzieht (Abbildung 2). Dort werden mehrere religiös unmarkierte Personen gezeigt und eine durch ihr Kopftuch eindeutig als muslimisch markierte Frau, an deren Arm eine Person (möglicherweise weiblich) hängt. Somit wird die Frau bereits auf den ersten Blick im Bild als „Migrationsandere“ identifizierbar. Das Kopftuch wird auch explizit in einer Wortbox unterhalb des Bildes als Vorschlag für die Formulierung von Sätzen aufgenommen. Ganz besonders auffallend ist auch die letzte Unterfrage der Arbeitsblätter,



Abbildung 2

welche das Thema nun nicht nur mit Toleranz sondern auch mit Frieden in Verbindung bringt. Die Frage „Wie gelingt friedliches Zusammenleben?“ (ÖIF, 2016(AZ): 7) scheint einerseits der Vorannahme zu unterliegen, dass das friedliche Zusammenleben

gefährdet sei und zwar durch eine bestimmt markierte Gruppe von „Migrationsanderen“, welche als muslimisch identifiziert werden. Toleranz und tolerantes Zusammenleben werden in den Beispielsätzen nochmals eindeutig mit Religion und religiösen Vorstellungen und Vorsätzen verbunden. Etwa: „Die anderen sollen auch an meinen Gott glauben.“ (ÖIF, 2016(AZ): 7) oder „Jeder muss halal essen, wenn ich da bin.“ (ÖIF, 2016(AZ): 7). Somit wird das „Aufeinander zugehen“ zu einer Handlung, welche stark von Religion mitbestimmt zu sein scheint.

In diesen Arbeitsblättern sind zahlreiche *Otherring*-Prozesse am Werk. So werden die Lernenden hier nicht nur als „Migrationsandere“ positioniert, sondern sollen die Rolle „muslimischer Migrationsanderer“ einnehmen und werden somit durch Objektifizierung alle

zu Exemplaren einer bestimmten Gruppe „Anderer“. Durch hegemoniale Prozesse werden sie somit in ungleiche Positionen gedrängt. Kollektivierung und Homogenisierung erfahren somit ebenfalls völlig neue Dimensionen, da eine heterogene Gruppe zu einer sehr spezifischen Gruppe homogenisiert wird. Alle Lernenden werden zu VertreterInnen des Islams essentialisiert und somit werden ihnen allen die vermeintlichen Eigenschaften von Menschen muslimischen Glaubens eingeschrieben. Die „muslimische Migrationsanderen“ sind durch ihre religiöse Dimension nicht nur vom „Wir“ getrennt. Diese religiöse Dimension scheint darüber hinaus auch ein ganz wesentlicher Faktor für das unterstellte mangelnde Wissen/Interesse an Toleranz und friedlichem Zusammenleben zu sein. Somit werden starke Gegenbilder von „Wir“ und den „Anderen“ erzeugt und klare Grenzen gezogen, welche die Gruppen aufgrund ihrer religiösen Zuschreibung trennen. Toleranz wird somit auch zu einer Sache der Religionen. Andere wichtige Bereiche wie Sexualität, oder Formen des Zusammenlebens etc., welche in Verbindung mit dem Thema „Toleranz“ besondere Relevanz haben, werden hier nicht erwähnt.

Ebenfalls auf Niveau A1 setzen sich die Arbeitsblätter „Wer traut sich? – Heiraten vor Gott und dem Staat“ mit der Trennung von Staat und Kirche in Österreich auseinander und umfassen fünf Unterfragen auf fünf Seite und zwei zusätzliche für die Lösungen. Nach dem ausformulierten Lernziel folgt die erste Unterfrage „Was sehen Sie hier?“ (ÖIF, 2016(WTS): 1). Hier sollen die Lernenden zunächst Worte mit vier Bildern verbinden und danach vier weitere Bilder mit jeweils einem Satz beschreiben, wobei die Worte für die Sätze bereits vorgegeben sind. Die zweite Unterfrage „Was tragen die Leute?“ (ÖIF, 2016(WTS): 2) umfasst zunächst eine Schreibübung, bei der die Lernenden fünf Bilder unterschiedlicher Brautpaare ansehen und ihre Kleidung beschreiben sollen (Abbildung 3).



Abbildung 3

Rechts wird in einer Box das Wort „Tracht“ erklärt, unter den Bildern sind zwei Boxen mit Nomen für Kleidung und Adjektiven abgebildet. Danach sollen sich die Lernenden mündlich mit den Bildern auseinandersetzen. Mit einem Partner/einer Partnerin sollen sie eines der Bilder auswählen, spekulieren, wohin diese Szene passt und darüber sprechen, ob ihnen die Kleidung gefällt. Vorgegeben werden abermals mehrere Formulierungshilfen. Die dritte Unterfrage lautet „Wer sagt was?“ (ÖIF, 2016(WTS): 3) die Lernenden sollen sich mehrere für Hochzeiten typische Sätze durchlesen und mit den passenden bereits angegebenen Personen richtig in Verbindung bringen. Die vierte Unterfrage „Wo kann an heiraten?“ (ÖIF, 2016(WTS): 3) umfasst eine Schreibübung. Hier sollen sich die Lernenden vier Bilder ansehen, auf denen Personen gezeichnet sind und Denkblasen mit Orten (Abbildung 4).



Die Lernenden sollen nun raten, wo diese Leute heiraten möchten. Die fünfte und letzte Frage „Heiraten vor Gott und dem Staat – Wie ist das in Österreich?“ (ÖIF, 2016(WTS): 4) umfasst mehrere Übungen. In der ersten Übung werden die Lernenden dazu aufgefordert, einen Text mit dem Titel „Heiraten in Österreich“ zu lesen.

Anschließend sollen sie in einer Tabelle fehlende Informationen aus dem Text eintragen. Es folgen mehrere Aussagen zu Inhalten des österreichischen Gesetzes bezüglich Heiraten. Die Lernenden sollen sie lesen und mit ihren Mitlernenden darüber sprechen, welche Aussagen sie für wahr und welche sie für falsch halten. Danach sollen die Lernenden das eben erworbene Wissen über das österreichische Gesetz in Verbindung mit anderen Ländern und Religionen bringen und im Kurs über Unterschiede sprechen. Es werden mehrere Boxen mit Sprechhilfen abgebildet.

Diese Arbeitsblätter vermitteln ein Bild von Österreich, welches in Hinsicht auf Religion keine innere Diversität aufweist. Österreich wird als christlich geprägtes Land dargestellt, in dem es nur eine österreichische Religion gibt. Dies wird unter anderem bereits auf der ersten Seite der Arbeitsblätter nochmals deutlich, wenn vier fotografierte und vier gezeichnete Szenen

einer christlichen Hochzeit bzw. Scheidung abgebildet werden (Abbildung 5 und Abbildung 6). Auf der zweiten Seite wird im Arbeitsauftrag eine direkte Verbindung von Land, Religion und Tradition geschaffen. Hier stehen zwei Bilder österreichischer Hochzeiten drei Bildern von Hochzeiten gegenüber, welche sich zu anderen Religionen/Ländern zuordnen lassen (Abbildung 3). Ein Land habe eine Religion und eine Tradition, diese sind laut Übung auch eindeutig und auf den ersten Blick zuzuordnen. Die „Fremdheit“ wird den dargestellten Personen als essentielle Eigenschaft zugeschrieben, welche sie vom „Wir“ nicht nur in ihrem Aussehen, sondern auch in der geographischen Verortung ihrer Herkunft trennt. Hier können Essentialisierungsprozesse nachgewiesen werden, auch da sich die Darstellung der „Migrationsanderen“ in der Abbildung mit traditioneller Hochzeitskleidung erschöpft. Diese ist wieder stark an religiöse Traditionen gebunden, was klare symbolische Grenzziehungsprozesse bewirkt. Das Gegenbild welches zwischen dem „Wir“ und dem

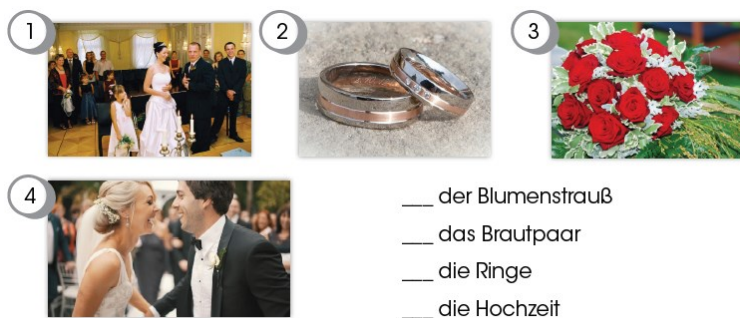


Abbildung 5

- ___ der Blumenstrauß
- ___ das Brautpaar
- ___ die Ringe
- ___ die Hochzeit

„Anderen“ gezogen ist, fußt abermals auf der religiösen Ebene. Ganz eindeutig werden die dargestellten Personen auch objektifiziert, da sie klassische Beispiele als



Abbildung 6

VertreterInnen ihrer Gruppe darstellen sollen. Wie bereits erwähnt werden so die Dimensionen Religion, Tradition und geographischer Ort

sowie das Aussehen der Menschen miteinander verknüpft. Dieses Bild zieht sich weiter durch die Arbeitsblätter, wenn etwa auf Seite drei alle Beispielsätze für typische Sätze bei einer Hochzeit der christlichen Religion zugeordnet werden können (etwa „Ich erkläre Sie hiermit zu Mann und Frau!“ oder „Sie dürfen die Braut jetzt küssen!“ (ÖIF 2016(WTS): 3), oder auch bei der Tabelle auf der vierten Seite, welche die standesamtliche Ehe mit einem Paragraphensymbol der kirchlichen Ehe mit einem christlichen Symbol gegenüberstellt. Homogenisierungsprozesse finden so vor allem auch in Hinsicht auf das „Wir“ der

ÖsterreicherInnen statt. Sie werden kollektiv dem christlichen Glauben zugeschrieben. Ein interessantes Detail liefert auch die Wortbox unter den Bildern auf Seite zwei. Dort wird das Kopftuch als einziges religiös identifizierbares Kleidungsstück genannt. Es gibt keine weiteren Wörter, um andere religiöse Kleidungsstücke zu benennen, eine Tatsache, welche abermals den muslimischen Glauben in den Mittelpunkt der Betrachtung der Lernenden rückt. Die allerletzte Übung der Arbeitsblätter auf der fünften Seite greift abermals auf die Verbindung von Land und Religion zurück, wenn das Gesetz in Österreich mit den Gesetzen anderer Länder und Religionen verglichen werden soll. Hier finden *Othering*-Prozesse statt, welche wieder eine Grenzziehung vom „Wir“ und „Anderen“ auf der Basis von Land/Religion/Tradition durchführen und Religion stark mit einem bestimmten Land verbinden, wodurch alle Menschen mit Religionszugehörigkeiten, welche nicht dem des „Wir“ entsprechen, automatisch in ein anderes Land und eine andere Tradition verortet werden. Dies wird durch das religiös sehr einheitliche, innerlich nicht differenzierte Bild von Österreich verstärkt.

4.2.2 „Religion“ in den Unterlagen des HUEBER-Verlags

4.2.2.1 „Religion“ in der Lehr-/Lernunterlage „Der Orientierungskurs – Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft“

Das Thema Religion wird im Modul drei der Lehr-/Lernunterlage des HUEBER-Verlags hinter „Toleranz und Zusammenleben“ gereiht. Es trägt den Titel „Religiöse Vielfalt“ und schließt das Modul drei vor dem Quiz zum Modulausstieg ab. Es umfasst fünf Unterthemen auf fünf Seiten und einer zusätzlichen „Lernseite“. Diese Unterthemen sind: „Religionen in Deutschland“, „Religion im Alltag“, „Das Recht auf freie Religionsausübung“, „Religion und Toleranz“ und „Grenzen der Glaubensfreiheit“. Die Unterthemen sollen separat beschrieben und analysiert werden, um anschließend die Ergebnisse kurz zusammenzufassen und dem Vergleich zuzuführen.

Der Abschnitt „Religionen in Deutschland“ wird in fünf Übungen unterteilt. Die erste Übung fordert die Lernenden dazu auf, sich über die drei größten Religionsgruppen in Deutschland Gedanken zu machen und ihre Vermutungen anzukreuzen. In der zweiten Übung sollen sich die Lernenden erinnern, welches Grundgesetz sich mit dem Thema Religion befasst, und dies im Kurs diskutieren. Anschließend sollen sie ihre Vermutungen aus der ersten Übung beim

Überfliegen eines Textes überprüfen und im Kurs darüber sprechen. Der angeführte Text befasst sich mit den wichtigsten Punkten zum Thema Religionen, Kirchen und Staat in Deutschland und zeigt vier Bilder religiöser Bauten und umfasst auch eine Info-Box zur prägenden Rolle des Christentums in Europa. Daran schließt eine Übung an, für die die Lernenden zuerst den Text genauer lesen sollen, um angeführte Aussagen darüber als richtig oder falsch zu identifizieren.

In diesem Abschnitt wird die innere religiöse Differenzierung Deutschlands anerkannt und beschrieben, wobei gleichzeitig darauf verwiesen wird, dass vor allem die christliche Kirche in der Öffentlichkeit etwa durch die Errichtung von eigenen Kindergärten, Schulen und Krankenhäusern oder die Kirchensteuer sehr präsent ist. Hier wird keine Grenzziehung nach Religionen vorgenommen. Übung „e“ fordert die Lernenden dazu auf, sich mit den unterschiedlichen Religionen im Kurs zu beschäftigen. Auch dieser Hinweis auf Vielfalt enthält keine *Othering*-Prozesse, da es zu keinen Grenzziehungsprozessen kommt, keine Gegenbilder konstruiert und gegenüber gestellt werden und auch keine Essentialisierungs-, Homogenisierungs- oder Objektifizierungsprozesse stattfinden. .

Auf der gegenüberliegenden Seite sollen sich die Lernenden mit dem Abschnitt „Religion im Alltag“ auseinandersetzen. Gleich zu Beginn werden in der ersten von drei Übungen acht Fotos von „typischen“ Momenten christlicher Feiertage und Feste (etwa: Ostereier bemalen, Taufe, Adventkranz) abgebildet. Diese sollen die Lernenden darunter stehenden Beschreibungen richtig zuordnen. Anschließend soll darüber diskutiert werden, welche dieser Feste die Lernenden in Deutschland bereits erlebt haben und über ihre Erfahrungen sprechen. Dazu werden eine Reihe Phrasen als Sprechhilfen bereitgestellt sowie zwei Sprechblasen mit beispielhaften Aussagen. In der dritten Übung sollen die Lernenden nun den Bogen in ihr Heimatland schlagen und darüber sprechen, welche der oben angeführten Bräuche dort auch existieren.

Religion im Alltag in Deutschland wird in diesem Abschnitt mit der christlichen Religion gleichgesetzt. Somit wird sehr explizit eine „Wir“-Seite geschaffen, welcher eine nicht-christliche Seite der „Anderen“ gegenübersteht. Hier werden nicht nur eindeutige symbolische Grenzen gezogen, sondern auch Gegenbilder konstruiert. Dies zieht sich durch alle Übungen. In Übung „a“ etwa werden nur christliche Feiertage und Feste als alltäglich genannt, in Übung „b“ werden diese Feiertage und Feste auch stark in Deutschland verortet. Es wird gefragt, welche der Feste die Lernenden in Deutschland bereits erlebt haben und

welche Reaktionen sie dazu haben, wobei vor allem darauf abgezielt wird, dass die Lernenden positive Überraschung oder Befremden ausdrücken, was die Lernenden wieder ins Feld der „Fremden“ rückt. Übung „c“ fragt nun danach, ob es diese Bräuche auch in den Heimatländern der Lernenden gibt und relativiert somit die vorwiegende Verortung der Bräuche in Deutschland. Dennoch werden religiöse Bräuche abermals mit dem „Heimatland“ der Lernenden verbunden, Religion somit mit einem geographischen Ort verbunden. Darüber hinaus werden die Lernenden auch gebeten, sich selbst geographisch zu positionieren, wobei implizit davon ausgegangen wird, dass sie dem Land entsprechende religiöse Bräuche haben, da nicht nach der individuellen Situation der Lernenden gefragt wird. Dies ist sowohl ein Homogenisierungsprozess, da alle Menschen ihren zugeordneten Ländern entsprechend zu Gruppen zusammengefasst werden, als auch ein Prozess der Objektifizierung, da die Lernenden somit zu Exemplaren „ihrer“ Länder werden. *Otherring*-Prozesse finden hier insofern statt, als dass Religion im Alltag in Deutschland primär im Christentum verortet wird, womit abermals eine christliche „Wir“-Seite und eine nicht-christliche Seite der „Anderen“ produziert wird. Auch mit der Annahme dass die Lernenden die angeführten Feste überraschend positiv oder negativ finden, geht von einer Fremdheitsannahme aus, welches durch den Rückverweis auf das Heimatland verstärkt wird.

Das dritte Thema „Das Recht auf freie Religionsausübung“ umfasst fünf Übungen. Bei der ersten sollen die Lernenden überlegen, wann und wo die Ausübung der eigenen Religion ein Problem sein kann und darüber im Kurs sprechen. In einer Sprechblase wird ein Beispiel gegeben. Übung zwei ist eine Hörübung. Drei Personen erzählen von Problemen, denen sie aufgrund ihrer Religion begegnet sind und die Lernenden sollen dementsprechend richtige Aussagen ankreuzen. Es sprechen zwei Männer und eine Frau, welche mit Fotos dargestellt werden. In der nächsten Übung sprechen dieselben Personen über Lösungen, die sie für ihre Probleme gefunden haben. Die Lernenden sollen hören und die Namen mit den richtigen Aussagen verbinden. In der nächsten Übung werden die Lernenden aufgefordert, über diese Lösungen zu sprechen und ihre eigenen Meinungen im Kurs mitzuteilen. Als Sprechhilfe werden Phrasen und eine Sprechblase mit einer beispielhaften Aussage zur Verfügung gestellt. Die letzte Übung nimmt einen Perspektivenwechsel vor. Die Lernenden sollen sich nun über ihre eigenen Erfahrungen mit Problemen im Zusammenhang mit Religion austauschen.

Hier wird zum ersten Mal in dieser Analyse ein Perspektivenwechsel vorgenommen. Menschen, welche im öffentlichen Diskurs als „Migrationsandere“ identifiziert werden,

beschreiben ihre Erfahrungen. Auffallend ist hier, dass es sich bei zwei von drei Personen um Menschen muslimischen Glaubens handelt, womit der Islam wieder besonders in den Mittelpunkt gerückt wird. Hinzu kommt, dass die dargestellten Personen auch durch ihr Aussehen klar vom „Wir“ abgegrenzt werden, was sich besonders deutlich im Vergleich mit der dritten Person christlichen Glaubens zeigt (Abbildung 7). Die „Migrationsanderen“ werden somit abermals als Menschen muslimischen Glaubens dargestellt und homogenisiert. Die weiteren Übungen zur Diskussion der Lösungen und der eigenen Situation der

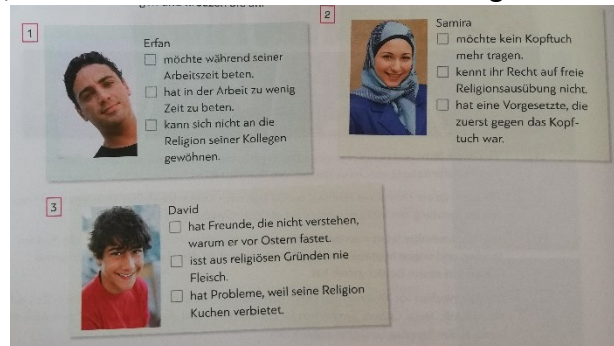


Abbildung 7

Lernenden enthalten keine *Othering*-Prozesse, da sie sich auf der individuell-persönlichen Ebene der Lernenden bewegen.

„Religion und Toleranz“ folgt als vierter Abschnitt und ist in drei Übungen unterteilt. Die erste Übung fordert die Lernenden dazu auf, sich über den Begriff „religiöse Toleranz“ Gedanken zu machen und im Kurs zu sprechen. In einer Sprechblase wird eine Beispielaussage gegeben. Bei der zweiten Übung sollen die Lernenden unterschiedliche Aussagen lesen, zu zweit eine wählen, darüber sprechen und Beispiele suchen. Rechts ist ein Bild von drei religiösen Symbolen abgebildet. Unten befinden sich zwei Beispiel-Kommentare in Sprechblasen. Übung drei nimmt abermals den eigenen Alltag der Lernenden in den Fokus und fordert die Lernenden dazu auf, mithilfe von Beispielphrasen und –aussagen darüber im Kurs zu sprechen. Dieser Abschnitt befasst sich mit den allgemeinen Grundsätzen und Aussagen zur Glaubensfreiheit und setzt sie in Verbindung mit dem Thema Toleranz. Die Lernenden sollen wieder über ihre eigenen Meinungen und Ansichten diskutieren. Rechts oben ist ein Foto abgebildet, welches ein christliches Kreuz zwischen einer Buddhastatue und einem jüdischen Chanukkaleuchter zeigt, womit zwei bisher wenig beachtete Religionen nochmals Eingang in die Lernunterlage finden (Abbildung 8). Auffallend ist hier abermals die Erwähnung des Kopftuches als einzig wörtlich erwähntes religiöses Symbol in einer Beispielaussage ganz unten.



Abbildung 8

„Ich trage ein Kopftuch. Mir ist aufgefallen, dass die Leute im

Bus manchmal schon etwas komisch schauen. Aber eigentlich fühle ich mich schon respektiert.“ (Buchwald-Wargenau, 2018: 101) Zu *Othering*-Prozessen kommt es hier nicht.

Der fünfte Abschnitt befasst sich mit den „Grenzen der Glaubensfreiheit“ und umfasst drei Übungen. Für die erste Übung sollen die Lernenden vier kurze Texte lesen, diese mit eigenen Worten zusammenfassen und die Situation erklären. Im Kurs soll darüber gesprochen werden, warum man in den gegebenen Fällen Religion nicht ausüben darf. Rechts sind zwei Fotos von Schulsituationen abgebildet und unten eine Beispielaussage in einer Sprechblase. Bei der zweiten Übung sollen die Lernenden den gelesenen Texten entsprechend Erklärungen richtig zuordnen und ihre Vermutungen vergleichen. Übung drei fordert die Lernenden dazu auf, sich weitere Beispiele aus dem Alltag zu überlegen und darüber zu sprechen, in welchen die Glaubensfreiheit beschränkt wird. Eine Info-Box rechts weist beispielhaft darauf hin, dass Ehrenmorde gegen Menschenrechte verstoßen.

Auch auf dieser Seite wird der Islam stark in den Mittelpunkt gerückt und auch dem Christentum gegenübergestellt. So zeigen die zwei Bilder auf dieser Seite einerseits ein christliches Kreuz in einem Klassenzimmer und andererseits eine Lehrerin mit Kopftuch an einer Tafel (Abbildung 9). Das Thema „Grenzen der Glaubensfreiheit“ wird somit vor allem auf die christliche Religion und die muslimische Religion bezogen. Dies führen auch die Beispielfälle weiter, welche einzig das Christentum und den Islam nennen, wie auch die Sätze in Übung „b“, welche zugeordnet werden sollen. Etwa



Abbildung 9

„In Deutschland gibt es eine Trennung von Staat und Kirche. Staatliche Einrichtungen, wie etwa Schulen, sollten sich Religionen gegenüber neutral verhalten. Um diese staatliche Neutralität zu schützen, kann man religiöse Symbole wie zum Beispiel das Kopftuch in den Schulen verbieten.“ (Buchwald-Wargenau, 2018: 102)

„Um die Trennung von Kirche und Staat geht es auch beim Kruzifix-Beschluss: Der Staat hat eine Neutralitätspflicht, die auch für die Religion gilt.“ (Buchwald-Wargenau, 2018:102)

Speziell auch die Info-Box rechts unten auf der Seite, welche auf Ehrenmorde verweist ist auffällig, da diese negative Handlung im öffentlichen Diskurs vor allem mit dem Islam verbunden wird. *Othering*-Prozesse betreffen hier abermals den Islam und äußern sich in Homogenisierung, da der Islam die einzig genannte nicht-christliche Religion ist, wodurch ein

äußerst undifferenziertes Bild der Nicht-ChristInnen entsteht. Des Weiteren lassen sich symbolische Grenzziehungsprozesse finden, welche das „Wir“ und „Nicht-Wir“ nach christlich oder muslimisch trennt.

Auf der „Lernseite“ werden in „Wissen kompakt“ noch einmal wichtige Punkte für die Prüfung zusammengefasst und weitere wichtige Wörter angeführt. Rechts davon befinden sich unter „Auch interessant!“ einige Informationen etwa zu großen Religionen in Deutschland oder zur Kirchensteuer. Die Lernenden können hier selbst für sie interessante Punkte notieren. Eine Tipp-Box darunter schlägt den Lernenden vor, ihre beste Lernzeit herauszufinden. In einem „Projekt“ sollen die Lernenden christliche Feste in ihrem Bundesland recherchieren, welche offizielle Feiertage sind, und ihre Ergebnisse im Kurs berichten. Zuletzt folgt unter „Jetzt kann ich...“ eine Liste mit Kann-Aussagen, bei der die Lernenden mithilfe von drei Smileys (glücklich, neutral, unglücklich) selbst beurteilen sollen, inwiefern diese auf sie zutreffen.

Diese Seite weist keine *Othering*-Prozesse auf.

4.2.3 Vergleichende Analyse zum Thema „Religion“

Für einen Vergleich der Lehr-/Lernunterlagen sind gleich mehrere Punkte interessant. Gleich zu Beginn steht die Themenwahl, also die Wahl jener Themen, welche unter dem Begriff „Religion“ angesprochen werden. Hier lassen sich sowohl Parallelen als auch Differenzen finden. Beide Lehr-/Lernunterlagen umfassen Abschnitte, welche sich mit den rechtlichen Rahmenbedingungen auseinandersetzen. So werden in der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“ und in den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ etwa die Trennung von Staat und Kirche, Religionsfreiheit und Vorschriften bezüglich Heirat und Ehe angeführt. In der Lehr-/Lernunterlage „Mein Leben in Deutschland“ lassen sich die Themen Religionsfreiheit und deren Grenzen sowie die Trennung von Staat und Kirche ebenfalls finden. In den deutschen Unterlagen des HUEBER-Verlags wird Deutschland zumindest in Abschnitten als religiös diverses Land behandelt und unterschiedliche Religionen wie etwa der Islam, das Judentum, der Hinduismus, der Buddhismus, das katholische wie auch das orthodoxe und das evangelische Christentum, die Zeugen Jehovas, die neuapostolische Kirche und die Freikirchen, werden erwähnt. Selbiges wird für Österreich in den Unterlagen des ÖIF so gut wie nicht angesprochen. Bei der Betrachtung der Arbeitsblätter „Wer traut sich? – Heiraten vor Gott

und dem Staat?“ fällt etwa auf, dass es zwar Übungen gibt, welche sich auch mit anderen Religionen als dem Christentum befassen, jedoch nicht aus der Perspektive eines religiös diversen Staates. Stattdessen werden nicht-christliche Religionen eher aus einer exotischen Sicht mit exotischer Kleidung repräsentiert. Religionen werden in einer bestimmten Tradition und in einem bestimmten Land verortet. Interessant ist auch, dass in den Unterlagen beider Länder das Thema Religion stark mit dem Begriff „Toleranz“ verbunden ist und dieses wieder stark an den Islam als Religion rückgekoppelt wird. Besonders auffallend ist dies etwa in den Arbeitsblättern „Aufeinander zugehen“ aus den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“, aber auch im Abschnitt „Grenzen der Glaubensfreiheit“ aus der Lehr-/Lernunterlage des HUEBER-Verlags. Ein weiterer interessanter wie auch problematischer Punkt ist, dass die Arbeitsblätter „Aufeinander zugehen“ aus den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ Religion und im speziellen Fall vor allem den Islam als problematisch darstellen. So sind beispielsweise religiöse Essgewohnheiten ein Hindernis beim „Aufeinander-Zugehen“. Der letzte Abschnitt „Wie gelingt friedliches Zusammenleben?“ (ÖIF, 2016(AZ): 7) unterstellt darüber hinaus, dass das friedliche Zusammenleben vor allem durch religiöse Aspekte gestört wird/werden kann. *Othering*-Prozesse stellen in den Unterlagen beider Länder ein sehr spezielles homogenes Bild der „Anderen“ dar, welche sich religiös (muslimisch) markiert vom „Wir“ unterscheiden und das Thema „Toleranz“ bzw. „friedliches Zusammenleben“ erst erlernen müssen. So kommt es auch zu Objektifizierungsprozessen da die „muslimischen Anderen“ somit exemplarisch zur Vertretung aller „Migrationsanderen“ werden. Diese werden in Essentialisierungsprozessen in ihrer Andersheit festgeschrieben, wobei diese teilweise mit „Islam“ gleichgesetzt wird.

Für einen Vergleich der *Othering*-Prozesse sehr relevant sind auch die Perspektiven aus denen sich die Unterlagen den Themen nähern bzw. die Perspektiven, welche die Lernenden einnehmen sollen. Besonders hervorstechend ist das Rollenspiel, welches die gesamten Arbeitsblätter „Aufeinander zugehen“ aus den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ durchzieht. Hier sollen auch die „Migrationsanderen“, welche nicht-muslimisch sind, die Rolle von MuslimInnen einnehmen und werden somit in das homogene Bild der vor allem muslimisch markierten „Migrationsanderen“ endgültig eingefügt. Zugleich wird allen Menschen muslimischen Glaubens zugeschrieben, dass sie unter anderem halal essen, keinen Alkohol trinken und Veranstaltungen nach Geschlechtern getrennt besuchen. *Othering*-Prozesse auf dieser Ebene lassen sich zwar in den Unterlagen des HUEBER-Verlags nicht finden,

jedoch gibt es hier beständige Rückverweise auf das „Heimatland“ der Lernenden, welches mit Deutschland verglichen werden soll. Die Perspektive, welche die Unterlagen auf die jeweiligen Situationen in Österreich und Deutschland werfen, ist primär auf die Situation der Mehrheit fokussiert. So wird in der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“ und in den Arbeitsblätter nie die Situation der Minderheiten in Österreich thematisiert. In Deutschland kommen zwar mehrmals „Menschen mit Migrationshintergrund“ zu Wort, diese sind jedoch abermals ausschließlich muslimisch markiert und durch ihr Aussehen, ihre Kleidung und ihre angesprochenen Bräuche ganz klar vom „Wir“ zu unterscheiden und gliedern sich in das Bild der „Migrationsanderen“ ein, welches im öffentlichen Diskurs generiert wird. In den Unterlagen beider Länder findet eine Gegenüberstellung des Islams mit dem Christentum statt, wobei Menschen christlichen Glaubens nicht-markiert das „Wir“ repräsentieren und vor allem muslimisch markierte Frauen mit Kopftuch die „Anderen“. Dies sind ganz eindeutige symbolische Grenzziehungsprozesse.

Ein weiterer interessanter Punkt für einen Vergleich sind die Abbildungen in den Unterlagen. Die Unterlagen aus Österreich zeigen in den Lernunterlagen „Mein Leben in Österreich“ einen „Baum der Religionen“, welcher sich aus dem Christentum, dem Judentum, dem Islam, dem Buddhismus und dem Hinduismus zusammensetzt. In den Arbeitsblättern der „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ gibt es die Abbildung zum „Grillfest-Rollenspiel“, welche eine muslimisch markierte Frau inmitten nicht-markierter Personen auf einem Grillfest zeigt, sowie mehrere Abbildungen von einer christlichen Hochzeit, Abbildungen von unterschiedlichen Hochzeitspaaren frei nach dem Motto „Andere Länder andere Sitten“ und eine Reihe nicht-markierter Personen, welche an unterschiedliche Austragungsorte einer Hochzeit denken. Hier sind die Personen durch ihr Aussehen und ihre Kleidung ganz klar nach „Wir“ und den „Anderen“ zu unterscheiden. Abermals wird speziell das Kopftuch angesprochen, während andere religiös markierte Kleidungsstücke ungenannt bleiben. In den deutschen Unterlagen gibt es ebenfalls mehrere Abbildungen von Personen, welche durch ihr Aussehen/ihre Kleidung vor allem als „Andere“ muslimisch markiert sind bzw. als „Wir“ christlich nicht-markiert bleiben. Zwar gibt es Abbildungen unterschiedlicher religiöser Gebäude, jedoch sind etwa die Abbildungen zu „Religion im Alltag“ ausschließlich dem Christentum zuordenbar, wodurch wieder ein christlich markiertes „Wir“ im Alltag entsteht. Die Abbildungen sind in beiden Unterlagen vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie die „Anderen“ vorwiegend als Angehörige des Islams markieren und das „Wir“ als christlich.

Insgesamt lässt sich sagen, dass es in den österreichischen Unterlagen wesentlich öfter zu *Othering*-Prozessen kommt und diese auch alle Dimensionen umfassen, welche im theoretischen Teil festgelegt wurden. Mithilfe von Homogenisierung (alle „Migrationsanderen“ werden zu „muslimischen Migrationsanderen“), Essentialisierung (bestimmte, oft religiöse Eigenschaften sind beiden Seiten eingeschrieben und sie werden in ihrem Anderssein festgeschrieben) und Objektifizierung (die Lernenden werden kollektiv zu Exemplaren des muslimischen Glaubens in der Unterlage „Aufeinander Zugehen“ oder zu Exemplaren ihres Landes/ihrer Tradition/ihrer Glaubens) entstehen symbolische Grenzziehungen und Gegenbilder zwischen „Wir“ und den „Anderen“, was zu hegemonialen Beziehungen, ungleichen Positionierungen und Subjektformierungen führt. Nicht nur wird vom „Wir“ her bestimmt, wer die „Anderen“ zu sein haben, welche Kleidung sie tragen und wie sie aussehen. Auch die Lernenden selbst haben sich diesem bestimmten Bild der „Anderen“ unterzuordnen. In den Unterlagen des HUEBER-Verlags finden ebenfalls *Othering*-Prozesse statt. Interessanterweise wird jedoch zwischen einem differenzierten Bild und einem homogenen Bild von Deutschland hin und her geschwenkt.

4.3 Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau

4.3.1. „Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau“ in den Unterlagen des ÖIF

4.3.1.1 „Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau“ in der Lernunterlage „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“

„Gleichberechtigung“ wird in der Lernunterlage erstmals unter dem Punkt „Stellenwert von Sprache und Bildung“ unter der Überschrift „Gleichberechtigte Bildung für Mann und Frau“ angesprochen. Hier werden Mädchen und Buben sowie ihre Rechte und Pflichten im österreichischen Bildungssystem thematisiert. Diese seien in allen Rechten und Pflichten gleichgestellt, sowohl was die Schule als auch die Berufswahl und weiterführende Bildung betreffe. Es wird darauf verwiesen, „dass Mädchen und Buben alle Schulfächer besuchen müssen (zum Beispiel Mathematik, Deutsch, aber auch Sportunterricht).“ (ÖIF, 2016a: 28-29) Die alleinige Ausnahme sei der Religionsunterricht, da die Religion frei wählbar sei. Dennoch

seien „religiöse oder kulturelle Überzeugungen der Eltern [...] kein Grund, um Kindern die Teilnahme an Schulfächern und Schulaktivitäten zu verbieten (zum Beispiel Schwimmunterricht im Rahmen des Sportunterrichts).“ (ÖIF, 2016a: 29)

Für das Thema „Gleichberechtigung und Gleichbehandlung in der Arbeitswelt“ ist im Überkapitel „Arbeitswelt und Wirtschaft“ knapp eine halbe Seite reserviert (vgl. ÖIF, 2016a: 36-37). In dieser kurzen Zusammenfassung werden die Lesenden darüber aufgeklärt, dass Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie gleicher Zugang zu Bildung, Fortbildung und Karriere selbstverständlich seien und Frauen problemlos wichtige Positionen einnehmen können und dies in allen Bereichen. Um respektvoll zusammenleben zu können, sei eine Akzeptanz dieser Tatsache Grundvoraussetzung, ganz egal welchen Hintergrund die Lesenden haben mögen. Zum Abschluss wird auch der Bogen zur allgemeinen Diskriminierung am Arbeitsplatz geschlagen und behauptet, dass diese in Österreich nicht zulässig sei und nicht die „Herkunft“, sondern der eigene Leistungswille und die eigenen Qualifikationen ausschlaggebend seien.

Im Kapitel „Prinzipien des Zusammenlebens – Rechtliche Integration“ wird Gleichberechtigung unter „Menschenwürde – durch Grund- und Menschenrechte“ gesetzt. Hier wird darauf verwiesen, dass Frauen die gleichen Rechte und Pflichten wie Männer haben, etwa „einen Beruf ausüben, alleine auf die Straße gehen, Freunde oder Freundinnen treffen, eine Beziehung beginnen oder beenden, alleine Auto fahren etc.“ (ÖIF, 2016a: 54) dürfen. Dafür sei keine Erlaubnis eines Mannes nötig, der ihre Entscheidungen für sie trifft. Dies sei normal und selbstverständlich in Österreich. Ebenso wenig seien verheiratete Männer das „Familienoberhaupt“. Ganz im Gegenteil haben sie die Entscheidungen anderer erwachsener Familienmitglieder zu respektieren. Ebenso haben Kinder und Jugendliche Rechte, wie beispielsweise auf Versorgung mit Essen und seien vor Gewalt durch das Gesetz ebenso geschützt wie andere Familienmitglieder (vgl. ÖIF, 2016a: 54).

Hier wird Österreich als ein einheitliches Land mit einheitlichen Regeln ohne Ausnahmen dargestellt. Somit wird eine positiv bis ideal besetzte „Wir“-Seite geschaffen, deren „Werte“ dem Gegenüber „egal, aus welchem Land man kommt, welche Religion oder politische Überzeugung man hat“ (ÖIF, 2016a: 37) eine neue Information zu sein scheinen, die klargestellt werden muss. Die Lernenden werden somit als unwissend vorangenommen. Es ist unschwer zu erkennen, wie hier mithilfe von Gegenbildern zwei Seiten geschaffen werden. Einerseits ein Land in dem Gleichberechtigung universal akzeptiert und auch praktiziert wird,

sowohl was die Geschlechter als auch andere Dimensionen wie „Herkunft“ oder „Religion“ betrifft. Und auf der anderen Seite gibt es allgemein das „Ausland“, dem pauschalisiert andere Werte zugeschrieben werden. So wird etwa darauf verwiesen, dass in Österreich auch Mädchen der Schwimmunterricht aus kulturellen oder religiösen Gründen nicht vorenthalten werden darf bzw. Männer keine „Familienoberhäupter“ sind, welche alleiniges Entscheidungsrecht haben. Hier wird wieder ein ganz spezielles Gegenbild erzeugt, das die „Migrationsanderen“ pauschal im viel kommunizierten Bild „des Migrationsanderen“ als Mann muslimischen Glaubens (re-)produziert. Der Hinweis „Österreich erwartet von jedem, diese Gleichberechtigung zu akzeptieren und durch sein eigenes Verhalten eine respektvolle Zusammenarbeit zu ermöglichen.“ (ÖIF, 2016a: 37) verstärkt dies. Menschen mit Behinderung oder auch Minderheiten finden hier keine Erwähnung, obwohl die Situation für erstere gerade in der Arbeitswelt noch weit von jeglicher Gleichberechtigung oder Barrierefreiheit entfernt ist. Hier wird klar mit Homogenisierung gearbeitet, das „Wir“ und das „Andere“ werden zu einer in sich jeweils homogenen Gruppe. Dies wird auch dadurch verstärkt, dass „Österreich“ hier ein denkendes Subjekt zu sein scheint, welches etwas „erwarten“ kann. So wird die positive Idealdarstellung zu einer essentiellen Qualität des „Wir“, womit auch Prozesse der Essentialisierung hinzukommen.

4.3.1.2 „Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau“ in den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“

Die Arbeitsunterlagen des Österreichischen Integrationsfonds zu diesem Thema befassen sich in fünf Materialien mit Gleichberechtigung, welche hier nacheinander in der Reihenfolge ihrer Darstellung auf der Seite des Sprachportals analysiert werden sollen. Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Analyse für die Arbeitsblätter „Gleichberechtigung: Österreichs Töchter und Söhne“ ebenso wie die Darstellung der Inhalte dieser hier in großen Teilen aus meiner Seminararbeit aus dem Wintersemester 2017/18 für das Seminar „Kulturreflexives Lernen“ übernommen wurde.

Die ersten Arbeitsblätter „Väter gehen in Karenz“ beginnen wie alle „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ mit der Darstellung des Lernziels. Das Lernziel für diese Arbeitsblätter lautet wie folgt:

„Ich kenne das Modell der Vaterkarenz in Österreich. Ich kann meine Meinung sagen und anhand von Konnektoren Argumente bilden und Vorschläge machen.“ (ÖIF, 2016(VGK): 1)

Sie ist in vier Abschnitte unterteilt und umfasst sechs Seiten sowie ein Lösungsblatt und Quellen auf einer siebten Seite. Der erste Abschnitt lautet „Karenz – was ist denn das?“ (ÖIF, 2016(VGK): 1). Hier werden die Lernenden aufgefordert, sich die ersten 25 Sekunden des Videos „Echte Männer gehen in Karenz Vol.II“ auf Youtube anzusehen und über den Rest des Videos zu spekulieren. Anschließend soll das gesamte Video gesehen werden und zwei Fragen in Notizen und einer Diskussion mit weiterführenden Fragen erarbeitet werden. Im zweiten Abschnitt „Welche Klischees zu Geschlechterrollen gibt es?“ (ÖIF, 2016(VGK): 2) sollen die Lernenden das Aussehen der vier abgebildeten Männer derselben Kampagne beschreiben und zu vier Fragen Überlegungen anstellen. In einer Info-Box wird eine Hilfestellung zur Bedeutung von „Karenz“ gegeben. „Was ist Ihre Meinung zu der Väterkarenz?“ (ÖIF, 2016(VGK): 3) als dritte Frage fordert die Lernenden dazu auf, sich zu überlegen, inwiefern vorgegebene Aussagen auf sie zutreffen. Diese sollen sie auf einer Skala von „trifft genau zu“ bis „trifft gar nicht zu“ einordnen. Es folgt ein Tipp inklusive Link zur Arbeiterkammer Wien, mithilfe dessen die Lernenden sich zu den rechtlichen Bestimmungen der Karenz informieren können. Die Antworten auf die vorgegebenen Aussagen sollen diskutiert, auf ihre Aktualität hin überprüft und anschließend Situationen aus anderen Ländern besprochen werden. Der vierte und letzte Abschnitt lautet „Wie funktioniert Väterkarenz im Alltag?“ (ÖIF, 2016(VGK): 4). Hier sollen die Lernenden einen Text zur Väterkarenz lesen und bereitgestellte Fragen über diesen beantworten. Es folgt eine Diskussion über die Väterkarenz und die Lernenden werden aufgefordert Vor- und Nachteile zu erörtern. Daran anschließend sollen Lernende in einer Schreibübung Sätze mithilfe von Konnektoren verbinden und darüber diskutieren, ob sie Väterkarenz selbst in Anspruch nehmen wollen würden bzw. wollen würden, dass dies ihr Partner tut.

Diese Arbeitsblätter setzen sich mit dem in Österreich relativ neuen Konzept der Väterkarenz auseinander. Das Lernziel teilt sich in ein „Wissens-“lernziel und ein sprachliches Lernziel. Ersteres umfasst das Wissen über das Vaterkarenzmodell in Österreich, letzteres das Formulieren von Argumenten und Vorschlägen mithilfe von Konnektoren. In diesen Arbeitsblättern werden keine Grenzziehungsprozesse bzw. *Othering*-Prozesse vorgenommen. Es wird hauptsächlich mit den persönlichen individuellen Meinungen der Lernenden gearbeitet. Bereits der erste Aufgabenblock unter der Unterfrage „Karenz – was ist denn das?“ (ÖIF, 2016(VGK): 1)regt die Lernenden zur allgemeinen Auseinandersetzung mit dem speziellen Fall der Väterkarenz an. Hier sollen weder Vergleiche gezogen, noch bestimmte

Bilder vermittelt werden. Der zweite Aufgabenblock greift zwar Klischees bezüglich Geschlechterrollen auf und fordert die Lernenden auch dazu auf, ihre Vorannahmen zu aktivieren, weist diese jedoch auch konkret als solche aus. Abgebildet ist eine Werbung der Männerkarenz. Auf den Bildern werden unterschiedliche Bilder „typischer“ österreichischer Männer gezeigt, die sich vor allem in Hinsicht ihrer Bekleidung, Frisur und ihres Bartschnittes unterscheiden. Die Gegenüberstellung beschränkt sich hier auf verschiedene Männerbilder und damit einhergehende Assoziationen und Klischees. Aufgabenblock drei fordert die Lernenden nun dazu auf, sich ihre eigene Meinung zur Väterkarenz zu überlegen. Es werden fünf klischeehafte Aussagen gegeben, wie etwa „Kleinkinder brauchen ihre Mutter“ (ÖIF, 2016(VGK): 3) oder „Kinderkrippen sind zum Wohle der Gesellschaft“ (ÖIF, 2016(VGK): 3). Diese Meinungen sollen sie diskutieren. Anschließend soll der Bogen zu anderen Ländern geschlagen werden und ein Vergleich gezogen werden. Hier ist das Ziel, einen Vergleich zu schaffen und dieses Bild dem von Österreich vermittelten Bild gegenüberzustellen. Das Ausmaß an *Othering* hält sich allerdings in Grenzen, da keine ungleichen Positionierungen vorgenommen werden und die Lernenden durch die vorangehende Übung auch nicht als Beispiel ihres Landes objektifiziert werden, sondern mit ihren eigenen Meinungen und Einstellungen argumentieren sollen. Dies folgt auch im vierten Block, wenn die Lernenden über Vor- und Nachteile nachdenken bzw. diskutieren sollen, ob sie oder ihr Partner die Väterkarenz in Anspruch nehmen würden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Situation zwar idealtypisch und somit realitätsfern dargestellt wird, sich hier aber abgesehen eines Vergleiches mit anderen Ländern keine *Othering*-Prozesse finden lassen.

Die zweiten Arbeitsunterlagen, welche sich mit dem Thema Rollenverständnis und Gleichberechtigung auseinandersetzen, sind die Arbeitsblätter „Kinder und Karriere unter einen Hut bringen“, welche acht Seiten sowie eine Seite mit Lösungen umfasst. Nach der Darstellung des Lernziels sind unter dem Abschnitt „Welche unterschiedlichen Rollen haben Frauen?“ (ÖIF, 2016(KKH): 1) unterschiedliche Fotos von Frauen in verschiedenen Situationen abgebildet. Hier sollen die Lernenden zwei Bilder auswählen, die Frauen beschreiben und vier Fragen beantworten, wozu Redemittel bereitgestellt werden. Der zweite Abschnitt „Was bedeutet Karriere für Sie?“ (ÖIF, 2016(KKH): 2) fordert die Lernenden zunächst zur Diskussion der Frage mit dem/der Nachbar/in auf. Zusätzlich sollen Überlegungen angestellt werden, was

Menschen in ihrer Umgebung (etwa Ehepartner oder Freunde) darüber denken. Dies soll in Notizen festgehalten werden. Es schließt eine Übung an, bei welcher die Bedeutung der Aussage „Für mich ist es manchmal schwierig, Familie, Beruf und Haushalt unter einen Hut zu bekommen.“ (ÖIF, 2016(KKH): 2) erarbeitet werden soll. Abschnitt drei lautet „Was hat sich verändert?“ (ÖIF, 2016(KKH): 3) und umfasst Sprechübungen zu den Fragen, ob es früher einfacher war, Familie und Beruf zu vereinbaren, ob es in Österreich leichter als in anderen Ländern ist und fragt nach eigenen Erfahrungen. Auch hier werden Redemittel zu Verfügung gestellt, sowie Platz für Notizen gegeben. Der vierte Abschnitt „Welche Wünsche haben Frauen?“ (ÖIF, 2016(KKH): 4) umfasst die Diskussion einer Statistik einer telefonischen Umfrage unter Frauen zur Frage „Was ist für Sie für die Zukunft wichtig und erstrebenswert?“ (ÖIF, 2016(KKH): 4). Die Lernenden sollen über die Statistik und bereitgestellte Fragen (etwa: was den Frauen laut Statistik wichtig ist, oder ob die Lernenden dies nachvollziehen können) mithilfe von Redemitteln sprechen. Es folgt dasselbe Übungsschema unter Frage fünf „Welche Probleme haben Frauen?“ (ÖIF, 2016(KKH): 5), in welchem die Lernenden über Alltagsprobleme von Frauen sprechen sollen. Mit Abschnitt sechs „Was sind starke Frauen?“ (ÖIF, 2016(KKH): 6) wird ein neuer Aspekt des Themas eingeführt. Die Lernenden sollen hier überlegen, was „Powerfrauen“ für sie sind und Beispiele bzw. Vorbilder erarbeiten und beschreiben. Es folgen zwei Artikel zu Frauen, die es geschafft haben, Karriere und Kinder zu vereinbaren. Diese sollen gelesen und anschließend in vorgegebenen Fragen erarbeitet, Gegensätze von den Wörtern „einsteigen, überqualifiziert und unbedenklich“ (ÖIF, 2016(KKH): 7) gefunden, Redewendungen erarbeitet und über weiterführende Fragen in Gruppen diskutiert werden.

Gleich zu Beginn lässt sich anmerken, dass die enge Verbindung von Kindern und Karriere und auch deren Widersprüchlichkeit rein auf die Frau projiziert werden, was der Vorstellung, Österreich sei ein Land, in dem Gleichberechtigung von Mann und Frau groß geschrieben wird, eher in Frage stellt. Im Mittelpunkt des gesamten Themas „Kinder und Karriere“ stehen somit Frauen, laut Lernziel mitsamt ihren Rollen, Wünschen und Problemen, die die Lernenden nun kennenlernen und besprechen sollen. Aufgabenblock eins weißt keine *Othering*-Prozesse auf und gleiches gilt auch für Block zwei. Beide setzen sich mit den persönlichen Meinungen und Gedanken der Lernenden zum Thema auseinander. Der dritte Block führt dies fort, sieht allerdings auch einen Vergleich von Österreich mit anderen Ländern vor. Aufgabenblöcke vier und fünf beschäftigen sich mit Statistiken zu eine Umfrage unter Frauen und stellen Fragen an

die Lernenden, wie etwa: „Was ist den Frauen laut Statistik wichtig?“ (ÖIF, 2016(KKH): 4), „Was ist Ihnen persönlich wichtig für die Zukunft?“ (ÖIF, 2016(KKH): 4) oder „Kennen Sie diese Probleme?“ (ÖIF, 2016(KKH): 5). Die Aufgaben bleiben hier auf einer individuellen Ebene und produzieren die Lernenden nicht innerhalb einer bestimmten Gruppe. Gleiches gilt für den sechsten Frageblock. Auch in den Abbildungen lassen sich keine *Othering*-Prozesse finden. Bei diesen Arbeitsblättern zeigt die Analyse, dass so gut wie gar nicht mit *Othering*-Prozessen gearbeitet wird.

Die Arbeitsblätter mit dem Titel „Gleichberechtigung: Österreichs Töchter und Söhne“ bestehen aus fünf Seiten und einer weiteren zusätzlichen mit den Lösungen. Die Übungen und Aufgaben sind in fünf Abschnitten zusammengefasst. Unter dem Titel des ersten Abschnittes „Die Bundeshymne: Wovon singen wir?“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 1) folgt die erste Strophe der Bundeshymne und eine Übung, bei der den Strophen entsprechende Bilder zugeordnet werden sollen. Daraufhin folgen eine Übung zur Zuordnung kurzer Erklärungen und der Vorschlag, die Bundeshymne anzuhören und den Text mitzulesen. Der nächste Abschnitt lautet „Warum nicht auch die Töchter?“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 2) und umfasst eine Darstellung der ersten Strophe der Bundeshymne vor und nach der Änderung 2012, welche unterstrichen und anschließend Überlegungen zu den Gründen der Änderungen angestellt werden sollen. Der dritte Abschnitt „Wer sind unsere großen Töchter?“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 3) setzt sich aus einem Ratespiel zu zwei Fotos von zwei Frauen zusammen, zu denen mithilfe der Bilder passende Berufe gesucht werden sollen. Daraufhin folgt eine Aufklärung über die zwei Damen mithilfe zweier kurzer Texte, wobei interessanterweise eine Nennung des Berufs von Bertha von Suttner fehlt, obgleich dies die Fragestellung der ersten Aufgabe war. Unter dem Titel „Was hat sich verändert?“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 4) sind von den Lernenden zunächst eine Reihe von Aktivitäten in einer solchen Weise Männern und Frauen zuzuordnen, dass sie der typischen Rollenverteilung in ihren „Herkunftsländern“ entsprechen. Weiter sollen fünf Sätze zur eigenen Person unter Bezugnahme auf diese Aktivitäten verfasst und zwei Bilder beschrieben werden, die je eine Situation der Rollenverteilung in Österreich früher und heute darstellen sollen. Im ersten Bild wartet die Frau zu Hause sehnsüchtig auf ihren Ehemann und ihren Sohn, die draußen beschäftigt waren, im zweiten ist ein Mann zu sehen, der ein Kind auf

der Straße neben einem Kinderwagen wickelt (Abbildung 10). Der letzte Teil „Gleichberechtigung: Was bedeutet das?“ (ÖIF, 2016(GÖ): 5) besteht einerseits aus einer Art Kurztest, wobei die Lernenden den Wahrheitsgehalt unterschiedlicher Aussagen („Frauen



Abbildung 10



können alle Jobs machen.“ oder etwa „Väter können auch in Karenz gehen“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 5)) erraten sollen. Daran angeschlossen wird ein kurzer Lesetext, welcher den Begriff der

Gleichberechtigung erklärt, und wieder eine Reihe von Aussagen, die als „richtig“ oder „falsch“ identifiziert werden sollen.

Bei einer Analyse ist gleich zu Beginn das Lernziel zu untersuchen, welches den Übungen und Aufgaben vorangestellt ist:

„Ich verstehe, wovon die erste Strophe der österreichischen Bundeshymne spricht. Ich weiß, was das Wort Gleichberechtigung bedeutet und dass Männer und Frauen in Österreich die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Ich kann erzählen, welche Aufgaben bei mir zu Hause der Mann und welche die Frau macht. Ich kann über Unterschiede zwischen früher und heute reden.“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 1)

Bereits hier lassen sich relativ explizite Elemente von *Othering* wiederfinden. Zuerst wird bereits mit der Aussage „ich weiß, was das Wort Gleichberechtigung bedeutet“ davon ausgegangen, dass es sich hier nicht nur um die Problematik des fremdsprachlichen Begriffes handelt, sondern um die Problematik eines fremden Konzeptes. Den „Anderen“ wird das Wissen über die Bedeutung von Gleichberechtigung abgesprochen und sie somit als negative Spiegelbilder des „Wir“ begriffen, da sie die Bedeutung erst mittels Arbeitsblättern erlernen müssen.

Die darauf folgende erste Übungssammlung besteht aus der Arbeit mit der österreichischen Bundeshymne. Dieser Teil zeichnet sich vor allem durch seine Arbeit mit stereotypischen Bildern aus und stellt Österreich als ein ideales statisches Land dar, welches ausschließlich positive und schöne Seiten hat, womit das Land essentialisiert und homogenisiert wird. Erst Abschnitt zwei greift das Thema „Gleichberechtigung“ auf, indem er die alte und die neue Version der Bundeshymne vergleicht. So heißt es in der Version vor 2012 noch „Heimat bist du großer Söhne“ in der neuen Version hingegen „Heimat großer Töchter und Söhne“. Die

damit verbundenen Diskussionen und Proteste, die damit im Vor- und Nachhinein verbunden waren und sind (z.B.: vgl. LINK 7, vgl. LINK 8), werden außer Acht gelassen. Auch die Frage nach allen Menschen, die sich weder eindeutig als „Männer“ oder „Frauen“ identifizieren (können/möchten) findet hier keine Beachtung. So wird Österreich, was Gleichberechtigung von Männern und Frauen betrifft, abermals als ein konfliktfreies Land dargestellt, in dem das Ideal für die ganze Gesellschaft gilt, während gleichzeitig alle anderen Menschen unsichtbar bleiben. Es schwingt wohl ein gewisser Stolz mit, dass dieses Land so weit entwickelt ist und dies wird den Lernenden auch als ihr persönliches Lernziel vorgestellt. Abermals haben sie Lernbedarf und Österreich präsentiert sich als Lehrmeister(in?). Darüber hinaus wird die Tatsache verschwiegen, dass zwar auch in der dritten Zeile eine Veränderung vorgenommen wurde und es in der neuen Version „Jubelchöre“ anstatt „Brüderchöre“ heißt, aber nur eine Zeile darauf vom „Vaterland“ gesprochen wird, ohne die großen Mütter Österreichs zu erwähnen, ganz zu schweigen von Menschen, die sich als weder noch identifizieren (können/möchten) (vgl. LINK 9).

Gleich die erste Aufgabe unter dem Punkt „Wer sind unsere großen Töchter?“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 3) lädt geradezu dazu ein auf das gesamte Repertoire an Vorurteilen und Stereotypen zurück zu greifen, das man angesammelt hat. Wenn die Lernenden nun, wie von der Aufgabenstellung verlangt, die Berufe alleine anhand der Bilder zu erraten versuchen, ist die Wahrscheinlichkeit nicht gerade gering, dass sie genau das auch tun, es sei denn, sie kennen die Frauen auf den Bildern bereits. Gleich darauf werden sie in den kurzen Texten aufgeklärt und ihre Antworten möglicherweise als rückständig identifiziert, da sie nicht den Lösungen entsprechen.

Teil vier der Sammlung ist eine Fortsetzung des Aktivierens von Vorurteilen und der Förderung des Schubladendenkens, wenn er auffordert, gewisse Aktivitäten (etwa ein IKEA-Regal aufbauen, arbeiten gehen, bei den Kindern bleiben, sich schminken etc.) eindeutig Mann bzw. Frau zuzuordnen.

Auch die dritte Aufgabe gibt Rätsel auf, da die Bilder nicht Gleichberechtigung, sondern eher einen Rollenumtausch darstellen, in dem der Mann nun das früher den Frauen zugeordnete Versorgen der Kinder übernimmt.

Das Ratespiel des ersten Teils von „Gleichberechtigung: Was bedeutet das?“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 5) wirft gleich einige Fragen auf. Die Aussagen „Frauen können alle Jobs machen“ und „Frauen können auch Chefinnen sein“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 5) sind keine korrekten Darstellungen der

Situation in einer Gesellschaft, in der Männer in bestimmten Branchen und Positionen immer noch mehr verdienen und im Vergleich zu Frauen überrepräsentiert sind. Dasselbe gilt für „Väter können auch in Karenz gehen.“ (ÖIF, 2016(GÖTS): 5). Zwar sind diese Ansprüche gesetzlich zum Teil verankert, jedoch bleibt zu fragen, ob die Realität dem gerecht wird. Der gesamte Teil fünf dient dazu, die Lernenden in Form eines „Tests“ über die Bedeutung und die Inhalte des Konzepts von „Gleichberechtigung“ aufzuklären.

Die Analyse zeigt hier, dass Österreich als ideal dargestellt wird. Dies scheint nicht immer der tatsächlichen Realität und Praxis zu entsprechen und spart somit einiges an Widersprüchlichkeit aus, um Österreich als homogenes Land darzustellen. So wird die Karenz für Männer etwa als etwas Unproblematisches dargestellt, auch wenn sie nicht jeder Mann auch tatsächlich in Anspruch nehmen kann. Diese Homogenisierung und Idealisierung sind zwar Teil der *Othring*-Prozesse, jedoch lassen sich in diesen Unterlagen keine Grenzziehungsprozesse zwischen dem „Wir“ und den „Migrationsanderen“ finden.

Die Arbeitsblätter „Bildungswege: Gleiche Chancen für alle“ befassen sich unter anderem mit Geschlechterrollen bzw. Gleichberechtigung im Bildungssystem und umfassen sechs Seiten, welche in vier Abschnitte gegliedert sind, sowie eine zusätzliche Seite mit einem Lösungsblatt und Quellen. Auch hier wird zuerst das Lernziel bestimmt, bevor der erste Abschnitt „Welche Berufe und welche Ausbildung(en) kennen Sie?“ (ÖIF, 2016(BGC): 1) angeführt wird. Es sollen die Lernenden ihre Antworten notieren und darüber erzählen, welche Arbeit sie in Österreich machen bzw. welche sie machen möchten. Anschließend sollen sie ein für sie interessantes Berufsfeld auswählen und darüber sprechen, welche Ausbildung sie dafür in Österreich bzw. anderen Ländern brauchen könnten. Daran anschließend werden die Lernenden aufgefordert, vier Texte zu Berufen und Ausbildungen zu lesen und Fragen zu beantworten. Als Hilfe steht eine gelbe Wortschatzbox zur Verfügung. Der zweite Abschnitt „Voraussetzungen für Berufe“ (ÖIF, 2016(BGC): 3) führt in die erste Übung ein. Hier sollen die Lernenden Aussagen lesen, überlegen, ob diese richtig oder falsch sind und anschließend im Kurs darüber sprechen. Es folgt das Beispiel eines Polizisten bzw. einer Polizistin. Hier sollen die Lernenden überlegen, welche Voraussetzungen zu beachten sind und in der Gruppe darüber sprechen. Der dritte Abschnitt lautet „Was kann man mit einer Ausbildung aus einem anderen Land machen?“ (ÖIF, 2016(BGC): 4). Hier sollen sich die Lernenden auf der angegebenen Website zur Berufsanerkennung zu ihrer eigenen Ausbildung bzw. ihrem Beruf informieren und die

Informationen notieren. Der vierte und letzte Abschnitt lautet „Welche Ausbildungschancen haben meine Kinder?“ (ÖIF, 2016(BGC): 5). Hier sollen die Lernenden zunächst überlegen, welche Berufe sie sich für ihre eigenen Kinder vorstellen können und anschließend mithilfe bereitgestellter Redemittel in der Gruppe erzählen, warum sie diese gewählt haben. Es folgt ein Text zur Chancengleichheit von Mädchen und Buben, sowie eine Wortschatzbox und anschließende Fragen. Die Lernenden sollen über Rollenbilder nachdenken und überlegen, ob es geschlechterspezifisches Verhalten gibt.

Wie bereits in den voranstehenden analysierten Arbeitsblättern lassen sich auch hier kaum *Othering*-Prozesse festmachen, da die Materialien vorwiegend auf einer individuell persönlichen Ebene bleiben. Dennoch werden auch hier wieder Ländervergleiche gezogen, welche die Lernenden wohl auch dazu auffordern sollen, über ihr Herkunftsland zu sprechen und dessen Situation und somit auch sich selbst der Situation in Österreich gegenüberzustellen. Ebenso wird das Thema Gleichberechtigung - in dem Fall auch unter Chancengleichheit zu finden - als in Österreich homogen geregeltes und praktiziertes Konzept von Idealsituationen vermittelt, was eine eindeutig positiv besetzte „Wir“ Seite erzeugt.

„Frauen in Männerdomänen“ sind weitere Arbeitsblätter, die sich mit Gleichberechtigung und Rollenverständnis auseinandersetzen. Sie umfassen zehn Seiten sowie zwei Seiten mit Lösungen und Quellen und sind in zwei Abschnitte gegliedert. Nach der Darstellung des Lernziels folgt der erste Abschnitt „Eine Frau in der Welt der Gourmetküche: Johanna Maier“ (ÖIF, 2016(FM): 1). Hierzu sollen die Lernenden zunächst zu Wörtern zum Thema „Kochen“ assoziieren und danach einen Text über eine Haubenköchin aus Österreich lesen, wobei eine Wortschatzbox Hilfe bietet. Es folgen Fragen zum Text und eine weitere Box mit Informationen zur geschlechtersensiblen Sprache. Abermals folgt der Text über die Haubenköchin aus Österreich mit der Aufgabe, jetzt fehlende Relativpronomen zu ergänzen und weiterführende Fragen zu beantworten bzw. zu diskutieren. Hier sind eine Infobox zur Wortstellung bei Konnektoren, eine Box mit Redemitteln sowie eine Box mit Denkanstößen zur Diskussion abgebildet. Der zweite Abschnitt lautet „Eine Frau in der Welt des Fußballs: Nina Burger“ (ÖIF, 2016(FM): 5). Um in das Thema überzuführen, sollen die Lernenden hier verschiedene Positionen im Fußball mit den dazugehörigen Tätigkeiten verbinden und anschließend ein Interview mit einer österreichischen Fußballerin lesen. Wieder stehen eine Infobox und drei Wortschatzboxen zur Verfügung. Es folgt eine weitere Übung, bei der die

Lernenden Wörter aus dem Interview mit Erklärungen verbinden sollen und eine Übung, welche die Lernenden auffordert, Aussagen über das Interview als richtig oder falsch zu markieren. Es folgen mehr Fragen zum Text, welche beantwortet werden sollen, Relativsätze, die vervollständigt werden sollen, Fragen zur Diskussion mit einem/r Partner/in sowie ein Kreuzworträtsel zum Vokabelcheck.

Auch in den letzten Arbeitsblättern lassen sich keine *Othering*-Prozesse finden. Meine Analyse zeigt, dass sich die „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ auch hier auf die konkreten Beispiele zweier Frauen mit für Frauen eher untypischen Jobs beschäftigen und die Lernenden auch dazu auffordern, sich selbst Gedanken zu machen und zu hinterfragen, warum Frauen in vielen Berufen unterrepräsentiert sind. Eine Frage im letzten Aufgabenblock sticht hier allerdings heraus. Auf der neunten Seite sollen die Lernenden miteinander Fragen, welche sich auf den zweiten Text über eine österreichische Profi-Fußballerin beziehen, diskutieren und werden unter anderem aufgefordert, von der Situation in ihrem Heimatland zu berichten. Hier werden die Lernenden zu „Exemplaren“ ihres „Heimatlandes“ und sollen im Sinne der Objektifizierung als Experten berichten.

4.3.2 „Rollenverständnis und Gleichberechtigung in den Unterlagen des HUEBER-Verlags

Die Lehr-/Lernunterlage „Der Orientierungskurs – Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft“ des HUEBER-Verlags beschäftigt sich mit dem Thema „Rollenverständnis von Frau und Mann“ bzw. „Gleichberechtigung“ in Modul drei „Mensch und Gesellschaft“ auf fünf Seiten und einer „Lernseite“. Insgesamt gibt es fünf Abschnitte: „Aufgaben in der Familie“, „Entscheidungen in der Familie“, „Gleichberechtigung von Frau und Mann“, „Förderung von Gleichberechtigung im Alltag“ und „Gleichberechtigung – Theorie und Wirklichkeit“.

Als erster Abschnitt wird „Aufgaben in der Familie“ analysiert. Hier sollen die Lernenden in einer ersten Aufgabe verschiedene Tätigkeiten im Haushalt bzw. in der Familie Bildern zuordnen. Anschließend folgt eine Hörübung, bei der die Lernenden hören, wie zwei ErzählerInnen aus der Ich-Perspektive berichten, wie sich die Situation und Aufgabenverteilung in ihrem Fall gestaltet. Die Lernenden sollen notieren, wer in den Haushalten welche Aufgaben erledigt. Die nächste Aufgabe wechselt die Perspektive und fordert die Lernenden auf, von ihrer eigenen Situation zu erzählen. Hierzu sollen Notizen

gemacht werden, mit was die Lernenden (un-)zufrieden sind bzw. was sie sich wünschen. Es werden verschiedene Phrasen als Formulierungshilfen angegeben.

Die Aufgaben dieser Seite sprechen die Lernenden auf ihrer persönlichen Ebene an und führen zu einer Auseinandersetzung mit der individuellen Situation in ihrem Haushalt. Es werden auch die Wünsche und ihre (Un-)Zufriedenheit angesprochen. *Othering*-Prozesse lassen sich hier weder in den Aufgabenstellungen, noch in den Bildern finden, da nicht mit einem gegenübergestellten „Wir“ und „Anderen“ gearbeitet wird.

Abschnitt Nummer zwei „Entscheidungen in der Familie“ führt die Lernenden in das Thema von Entscheidungsfindung innerhalb der Familie ein. Zuerst sollen ein Dialog von Eltern mit ihrer Tochter gelesen werden, wobei rechts ein Foto dieser Situation abgebildet ist, und Textteile dem Gespräch richtig zugeordnet werden. Es folgt ein Rollenspiel, bei dem die Lernenden zu zweit unterschiedliche Situationen ähnlich wie in dem gerade bearbeiteten Dialog durchsprechen sollen. In einer Info-Box wird auf die gleichen Rechte von Frauen und Männern hingewiesen und unter den Situationen befindet sich eine Abbildung von einer „Abstimmung“ am Tisch einer Familie.

Die Aufgaben hier beziehen sich ebenfalls auf eine individuelle persönliche Ebene. Das Thema des Gesprächs, welches ergänzt werden soll, beschäftigt sich mit dem Wunsch der Tochter, länger auszubleiben, um auf eine Party gehen zu können und den Reaktionen ihrer Eltern. Eine Situation wie diese ist für keine bestimmte Gruppe „typisch“, sondern eine recht verbreitete. Auch die Situationen, die die Lernenden anschließend durchsprechen sollen, sind Themen, wie es sie überall gibt. Die Abbildungen sind ebenfalls durch keine speziellen Charakteristika markiert. Interessant ist die Info-Box, welche die Lernenden mit dem Wissen bereichert, dass Männer und Frauen per Gesetz in Deutschland gleichberechtigt sind und Eltern bis die Kinder volljährig sind, für diese entscheiden dürfen, danach jedoch nicht mehr. Man kann mit dieser Box die Vorannahme vermuten, dass die Lernenden eventuell nicht wissen, dass es Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau gibt. Ihnen wird somit „Nicht-Wissen“ zugeschrieben. Dies kann auch als eine Grenzziehung verstanden werden, womit das von der Gleichberechtigung von Mann und Frau wissende und diese respektierende „Wir“ von den unwissenden „Migrationsanderen“ unterschieden wird. Gleichberechtigung von Mann und Frau ist ein Recht, welches in vielen Ländern gilt. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Lernenden dieses Recht nicht kennen, werden sie zu einer bestimmten Gruppe zusammengefasst und somit homogenisiert.

Der nächste Abschnitt „Gleichberechtigung von Frau und Mann“ umfasst etwas mehr als eine Seite und beschäftigt sich mit Gleichberechtigung aus einer rechtlichen Perspektive. Die Lernenden sollen sich zunächst in Erinnerung rufen, welches Gesetz die Gleichberechtigung festlegt und sich darüber im Kurs austauschen. Danach werden auf einem „Informationsblatt“ in drei Texten verschiedene Aspekte erklärt (Frauen an Universitäten, Frauen in der BRD bzw. DDR, oder die Situation in den 60er bzw. 70er Jahren...). Die Lernenden sollen die Texte zu zwei erarbeiten und diese nutzen, um dazu passende Stichwörter in die richtige Reihenfolge zu bringen. Anschließend werden mehrere Aussagen zu den Texten angeführt, welche die Lernenden auf ihre Richtigkeit prüfen und dementsprechend ankreuzen sollen. Abschließend wird in eine Diskussion übergeleitet, bei der sich die Lernenden über die neuen Informationen unterhalten und diese mit ihrem eigenen Land vergleichen sollen. Es werden wieder Phrasen als Unterstützung zum Ausdrücken von Überraschung bzw. Erstaunen bereitgestellt.

Die rechtliche Perspektive dieses Teils, welcher sich mit den Entwicklungen in den Gesetzen Deutschlands beschäftigt, zeigt für die Aufgaben „a“, „b“ und „c“ keine *Othering*-Prozesse auf. Die Lernenden sind dazu aufgefordert, sich mit der Gesetzeslage auseinanderzusetzen und über Entwicklungen in Deutschland zu lernen. Für *Othering*-Prozesse interessant wird die Aufgabe „d“, welche die Lernenden fragt, was sie überrascht hat, aber sie auch bittet, die Situation mit ihrem Land zu vergleichen. Die Lernenden werden somit wieder ganz klar vom „Wir“ in Deutschland abgegrenzt, indem sie in „ihr“ Land verwiesen werden. Nicht nur werden sie somit dem Land zugeschrieben, welches als „ihres“ gilt, sondern sie werden auch als Exemplare dieser Länder objektifiziert, indem sie als eine aus einem anderen Land kommende Person Auskunft geben sollen. Die Lernenden werden somit auf ihre Herkunft zurückverwiesen und gebeten, sich als einem Land zugehörig festzuschreiben. Die Grenzen zwischen „Wir“ und den „Anderen“ werden klar gezogen.

Abschnitt Nummer vier führt das Thema „Gleichberechtigung“ bzw. deren Förderung nun in die Ebene des Alltags über. Hier gibt es abermals einen Text zu lesen, der sich mit den verschiedenen Aspekten von Gleichberechtigung im Alltag, wie etwa in Ausbildung oder Arbeit, auseinandersetzt. Die Lernenden sollen den Text lesen und bereits vorgegebene Überschriften für die einzelnen Textteile passend zuordnen. Danach werden die Lernenden aufgefordert, sich ein Thema aus den Texten zu wählen und zu zweit mithilfe vorgegebener Phrasen darüber zu diskutieren. Es soll darüber gesprochen werden, wie dieses Thema mit Gleichberechtigung

zusammenhängt. Die Ergebnisse werden im Kurs präsentiert.

Dieser Abschnitt bleibt auf der Ebene allgemeiner Bestimmungen in Deutschland und fordert die Lernenden dazu auf, neben dem Zuordnen von Überschriften zu kurzen Texten, auch über den Zusammenhang der Texte mit Gleichberechtigung zu diskutieren. Beide Aufgaben beinhalten keine *Othering*-Prozesse.

Auf der fünften Seite sollen sich die Lernenden mit dem Verhältnis von Theorie und Wirklichkeit der Gleichberechtigung auseinandersetzen. Hierzu werden drei Grafiken bereitgestellt: eine erste zu Frauen in Führungspositionen, eine zweite zur Verteilung der Elternzeit und eine dritte zum Stundenlohn. Die Lernenden sollen sich diese ansehen und zu zweit eine auswählen, die sie mithilfe von Sprechhilfen beschreiben. Danach werden sie aufgefordert, die Zahlen der Grafiken im Kurs mit ihren Heimatländern zu vergleichen. Und danach zu überlegen, ob Frauen und Männer heutzutage in Deutschland tatsächlich gleichberechtigt sind. Hierzu sollen Beispiele gebracht werden.

Die Darstellung der Wirklichkeit gegenüber der Theorie was Gleichberechtigung betrifft, ist eine Notwendige. Die Auseinandersetzung und Diskussion könnte wesentlich vertieft werden. Übung „a“ besteht ausschließlich aus dem Erarbeiten der Grafiken. Bei Übung „b“ hingegen sollen die Lernenden diese Grafiken nun mit ihrem „Heimatland“ vergleichen. Hier ergibt sich dieselbe Problematik hinsichtlich *Othering*-Prozesse wie im Abschnitt 3 in der Übung „d“. Allerdings wird hier die emotionale Ebene nochmals verstärkt: „Ihr Land“ wird jetzt zu „Ihrem Heimatland“. Die Lernenden werden abermals klar vom „Wir“ abgegrenzt, objektiviert und somit zwei sich gegenüberstehende Positionen von „Wir“ und den „Anderen“ geschaffen.

Die sechste Seite ist eine „Lernseite“, „auf der der relevante Prüfungsstoff noch einmal in kompakter Form dargestellt ist.“ (Buchwald-Wargenau, 2018: 3) Hier gibt es drei Punkte. Der erste „Wissen kompakt“ vermittelt den Lernenden Informationen zur Heirat in Deutschland, wobei speziell auf gesetzliche Rahmenbedingungen eingegangen wird und wichtige Wörter aufgelistet werden. Unter „Auch interessant!“ wird rechts das Wort „Toleranz“ erklärt, das Grundgesetz zur Gleichberechtigung und die Situation in der BRD und DDR kurz gefasst und auf Unterschiede hingewiesen. Die Lernenden können darunter notieren, was sie selbst für interessant halten. Ein „Tipp“ fordert die Lernenden dazu auf, Fakten möglichst oft mit ihren Heimatländern zu vergleichen. Aufgabe zwei ist ein „Projekt“. Die Lernenden sollen über eine berühmte Frau aus ihrem Heimatland recherchieren und diese im Kurs vorstellen. Rechts ist

das Bild von Ellen Johnson-Sirleaf als Beispiel abgebildet. Der dritte Punkt „Jetzt kann ich...“ umfasst mehrere Kann-Formulierungen über das Gelernte, welchen die Lernenden für sie passend eines von drei Smileys (glücklich, neutral, unglücklich) zuordnen sollen.

Der Tipp, Fakten mit den jeweiligen Heimatländern zu vergleichen, fordert die Lernenden zu Grenzziehungsprozessen auf. Abgesehen davon bleibt auch diese Seite frei von *Othering*-Prozessen.

4.3.3 Vergleichende Analyse zum Thema „Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau“

Gleich zu Beginn ist der große Unterschied in der Menge der angebotenen Materialien anzumerken. Während die Lehr-/Lernunterlage des HUEBER-Verlags drei Doppelseiten für das Thema „Gleichberechtigung von Mann und Frau und Rollenverteilung“ verwendet, gibt es in den österreichischen Unterlagen alleine fünf Arbeitsblätter der „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“, welche sich auf Niveau A1 bis B1 mit der Thematik auf je sechs bis elf Seiten beschäftigen. Thematisch liegen die Unterlagen teils recht nah beisammen. So gibt es sowohl in den österreichischen als auch in den deutschen Unterlagen die Themen Arbeit, Bildung und rechtliche Perspektiven. Während jedoch die österreichischen Unterlagen einen besonderen Schwerpunkt auf Frauen legen und wie sie Kinder und Karriere unter einen Hut bringen bzw. sich in Männerberufen schlagen - wobei mit keinem Wort die Unterrepräsentanz der Männer in Frauenberufen bzw. die Herausforderung von Männern mit Kindern und Karriere gleichzeitig fertig zu werden erwähnt werden -, legt die Lehr-/Lernunterlage aus Deutschland einen Fokus auf die Situation von Rollenverteilung und Entscheidungsfindung in der Familie. Zusätzlich führt die deutsche Unterlage auch explizit auf einer Seite die Diskrepanz zwischen Theorie und Wirklichkeit an, welche die Situation der Gleichberechtigung von Mann und Frau betrifft. Diese Diskrepanz wird in der Lehr-/Lernunterlage „Mein Leben in Österreich“ nur kurz angesprochen, wobei hinsichtlich etwa Differenzen in der Bezahlung oder Rollenverteilung innerhalb der Familie die Thematik in den Arbeitsblättern der „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ nicht weiter erarbeitet wird. Dies ist zwar eine allgemeine Kritik bezüglich der Aussagekraft der Materialien hinsichtlich der Realität jedoch können in Hinsicht auf die Themenwahl keine *Othering*-Prozesse sichtbar gemacht werden.

Die gewählte Perspektive der Unterlagen ist sowohl in Österreich als auch in Deutschland die

aus der oberen Mittelschicht der Mehrheit. Problematiken wie alleinerziehende Eltern oder die Situation von Geringverdienenden werden nicht angesprochen. Es herrscht ein positiv besetztes „Wir“-Bild vor, welches zwar von den Verweisen auf die Diskrepanz von Realität und Theorie relativiert wird, jedoch seine positive Besetzung nicht einbüßt.

Othering-Prozesse lassen sich eher selten finden und bestehen hauptsächlich in den Rückverweisen auf die Situation in den „Herkunftsländern“ der Lernenden. Bei den Abbildungen kann die Überbesetzung des nicht-markierten „Wir“ kritisiert werden und die daraus resultierende Unterrepräsentation der Diversität, jedoch können hier keine *Othering*-Prozesse festgemacht werden.

4.4 Darstellung und Diskussion aller Ergebnisse

Die Analyse der Lehr-/Lernunterlagen für Werte/Orientierungskurse in Deutschland und Österreich zeigt, dass sich die einzelnen Unterlagen bezüglich *Othering*-Prozesse stark voneinander unterscheiden, jedoch auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Für alle Unterlagen gilt, dass sie ein Teil hegemonialer Strukturen und Prozesse sind, welche die Lernenden als „Migrationsandere“ identifiziert und in die gemeinsame Kategorie der „Anderen“ homogenisiert. Das „Wir“ entscheidet, dass in den „Anderen“ fremde Werte und Vorstellungen intrinsisch vorhanden sind, welche sich von denen des „Wir“ unterscheiden und sie somit einen Kurs besuchen müssen, um dieses fehlende Wissen nachzuholen. Bereits diese Ausgangslage ist *Othering*-Prozessen unterworfen, da die „Anderen“ nicht nur homogenisiert, sondern in ihren fremden Werten auch essentialisiert und jeweils einzeln als Exemplare ihrer „Herkunft“ objektifiziert werden. Somit wird die Grenze zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“ gezogen und es werden Gegenbilder konstruiert. Das Ziel der Werte/Orientierungskurse ist nicht die Auflösung der Grenze, da die „Anderen“ auch nach dem Erlernen der Werte und Vorstellungen des „Wir“ immer noch als fremd gelten (sollen/müssen) und somit ungleichen Subjektformierungen unterliegen. Die Unterlagen aus Deutschland und Österreich ähneln sich auch insofern, als dass sie das „Wir“ fast durchgehen als homogene Gruppe ausweisen, welche dem Bild der/des „klassischen Österreicher/Österreicherin bzw. Deutschen“ entspricht. Diese werden etwa durch „typisches“ westliches Aussehen oder auch „typische“ Kleidung markiert. „(Migrations-)Andere“ sind fast immer als Menschen (meist) muslimischen Glaubens

dargestellt und etwa durch ihr Aussehen, oder im Falle der Frauen durch ihr Kopftuch, eindeutig als „Andere“ zuordenbar. Infolge von Homogenisierungsprozessen werden alle „Migrationsanderen“ und auch die Lernenden somit zum Teil dieses nicht-differenzierten Bildes.

Jedoch gibt es auch einige beachtenswerte Unterschiede zwischen den einzelnen Unterlagen, sowohl was die Unterscheidung zwischen HUEBER und ÖIF Materialien betrifft, als auch die jeweilige Themenwahl. Besonders auffallend ist, dass die österreichischen Unterlagen sehr viel mehr *Othering*-Prozesse aufweisen. Diese sind sowohl in der Art der Aufgabenstellung, als auch in den Abbildungen und der Wortwahl vorhanden. Jedoch unterscheiden sich die österreichischen Unterlagen stark nach gewähltem Thema. So sind die Unterlagen zum Thema „Religion“, wie bereits dargestellt, fast durchgehend von *Othering*-Prozessen durchzogen, während *Othering*-Prozesse in den Unterlagen zum Thema „Gleichberechtigung und Rollenverständnis von Mann und Frau“ wesentlich weniger präsent sind. Dies überrascht mich und widerspricht meinen Vorannahmen, dass durch die starke Verknüpfung der beiden Themen ähnliche Ergebnisse zu erwarten wären.

Die deutschen Unterlagen sind im Vergleich weniger von *Othering*-Prozessen durchzogen, jedoch bei Weitem nicht frei davon. Wie im Analyseteil gezeigt, werden auch hier wesentlich mehr *Othering*-Prozesse beim Thema „Religion“ sichtbar, etwa durch die Gegenüberstellung von christlicher in Deutschland verorteter Menschen und „Migrationsanderen“, welche zwar in Deutschland leben, jedoch eindeutig als muslimisch ausgewiesen sind. Auch hier wird der Islam zu einem Hauptmerkmal der „Anderen“. Im Gegensatz zu Österreich gibt es jedoch auch Versuche, Deutschland als diverses Land darzustellen (etwa durch den Lesetext in Übung 1c). Die Gegenbilder vom christlichen „Wir“ und muslimischen „Anderen“ aber bleiben. Ein Beispiel hierfür sind die drei Personen in Teil 3 von „Religiöse Vielfalt“, von welchen zwei MuslimInnen und sowohl durch ihre Aussagen als auch durch ihr Aussehen als solche identifizierbar sind. Die Wahl „typischen“ Aussehens von Menschen muslimischen Glaubens trägt zu den *Othering*-Prozessen bei, womit ein bestimmtes Bild von MuslimInnen vermittelt wird (religiös, kopftuchtragend, anders-aussehend etc.). Da keine anderen „Migrationsanderen“ gezeigt werden, entsteht auch ein sehr homogenes Bild von dieser Gruppe, von der die beiden abgebildeten Personen im Buch exemplarische Vertretungen sein sollen. Diese Homogenisierungs- und Essentialisierungsprozesse führen zu hegemonialen Verhältnissen, da eine direkte Beziehung zwischen dem „typischen Wir“ und „typischen

Anderen“ geschaffen wird, welche keine Graubereiche zulässt.

Diese Ergebnisse führen mich zur Erkenntnis, dass *Othering*-Prozesse besonders häufig auftreten, wenn von Religion die Rede ist. Hegemoniale Strukturen führen zu ungleichen Subjektpositionierungen, welche Menschen an der Trennlinie Religion in „Wir“ und „Anderer“ aufteilt. Aufgrund dieser Kategorie finden Homogenisierungs-, Essentialisierungs- und Objektifizierungsprozesse statt. Das im öffentlichen Diskurs (re-)produzierte Gegenbild des christlichen „Wir“ und muslimischen „Anderen“ findet sich auch in den Unterlagen zu den Werte/Orientierungskursen in Österreich und Deutschland wieder. Für mich besonders interessant zu beobachten war, dass die Kategorie Religion für das Thema „Gleichberechtigung und Rollenverständnis von Mann und Frau“ weniger wichtig und bestimmend ist. Entgegen meinen Erwartungen spielten religiöse Zugehörigkeiten kaum eine Rolle, wenn Rollenbilder und Gleichberechtigung vermittelt werden sollen.

Von den inhaltlichen Themen ist für die ÖIF Unterlagen zu bemerken, dass der Umfang der Materialien zum Thema „Religion“ mit zwei „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ wesentlich geringer ist als der zum Thema „Gleichberechtigung und Rollenverständnis von Mann und Frau“, welcher fünf Materialien umfasst. Beide Themen haben in den Unterlagen des HUEBER-Verlags durch dieselbe Seitenanzahl den gleichen Umfang.

In jedem Fall bleiben die Darstellung von Idealbildern und die Perspektive einer wohlhabenden Mittelschicht des „Wir“, welche zur Konstruktion des positiv besetzten „Wir“ ihren Beitrag leisten. Erst durch die Erhebung des „Wir“ in eine ungleich höhere Subjektposition gegenüber den „Anderen“ kann an die Lernenden die Forderung gestellt werden, die Werte des „Wir“ zu erlernen. Die Darstellung des idealen „Wir“ kann auch kritisiert werden, da die Vermittlung der realen Situation speziell was die Arbeitswelt betrifft, aufgrund der Relevanz für die Lernenden durchaus wichtig wäre (etwa Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit). Es bleibt etwa auch zu fragen, warum beim Thema Gleichberechtigung nicht auf Minderheiten oder auch Menschen mit Behinderung eingegangen wird, für die das Konzept selbst höchst wichtig und aktuell ist. Gleichberechtigung bleibt ein Thema der Frauen.

5 Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war eine Auseinandersetzung mit *Othering*-Prozessen in den Lehr-/Lernunterlagen der Werte/Orientierungskurse in Deutschland und Österreich, um durch diese Auseinandersetzung die von mir gestellte Forschungsfrage beantworten zu können. Die Kritische Diskursanalyse der Unterrichtsmaterialien des HUEBER-Verlags und des ÖIF hat gezeigt, dass sich sowohl in den deutschen als auch den österreichischen Unterlagen *Othering*-Prozesse finden lassen. Diese weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Gemeinsam ist beiden Unterlagen, dass sie von *Othering*-Prozessen durchzogen sind, wobei sich thematisch große Unterschiede feststellen lassen. Beim Thema „Religion“ arbeiten beide Unterlagen wesentlich öfter und expliziter mit *Othering*-Prozessen als es beim Thema „Gleichberechtigung und Rollenverständnis von Mann und Frau“ der Fall ist. Nicht nur wird das „Wir“ als christlich homogen dargestellt, sondern auch das Gegenüber meist als muslimisch „Anderer“ homogenisiert. Dabei bedienen sich die Unterlagen dem Bild der „Migrationsanderen“, welches im öffentlichen wie auch politischen Diskurs häufig (re-)produziert wird: das eines muslimischen Mannes, bzw. einer muslimischen Frau, welche ein Kopftuch trägt, wobei beide durch ihr Aussehen eindeutig als „fremd“ markiert sind. Dieses Bild lässt sich in den Lehr-/Lernunterlagen etwa in den Abbildungen oder Beispielen wiederfinden, wenn beispielsweise in den Unterlagen des HUEBER-Verlags eine Frau mit Kopftuch oder ein Mann, welcher durch sein Aussehen als „Anderer“ markiert ist, von ihren Schwierigkeiten als gläubige Muslime in der Arbeit erzählen. Auch die Auseinandersetzung mit dem Thema „Grenzen der Glaubensfreiheit“ bedient sich vorwiegend Beispielen, welche den muslimischen Glauben und den christlichen Glauben thematisieren und somit das christliche „Wir“ dem muslimischen „Anderen“ gegenüberstellen. Andere Religionen werden kaum bis nicht behandelt. Dasselbe lässt sich auch für die Unterlagen des ÖIF sagen, welche noch weiter gehen und in den „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ unter „Aufeinander Zugehen“ sämtliche Lernende dazu auffordern, Menschen muslimischen Glaubens zu werden, um die Aufgaben in einer Art Rollenspiel lösen zu können. Nicht nur wird somit das Bild des muslimischen „Migrationsanderen“ weiter bedient, sondern alle „Anderen“ als solche produziert. Homogenisierungsprozesse sind somit ein ganz wesentlicher Teil der *Othering*-Prozesse in diesen Unterlagen. Auch Essentialisierungsprozesse lassen sich immer wieder finden, wenn sich „Andere“ als Gegenüber des „Wir“ in ihrer „Andersheit“ erschöpfen und

nicht weiter differenziert wird. So werden etwa in den Unterlagen „Wer traut sich? – Heiraten vor Gott und dem Staat“ der „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ fünf Bilder von Brautpaaren abgebildet, wobei eines dieser Brautpaare „westlichen“ Aussehens ist und „moderne“ Kleidung trägt (weißes Kleid und Anzug). Die vier weiteren zeigen Brautpaare in „traditioneller“ Kleidung, eines davon ist ein Paar in österreichischer Tracht, die drei weiteren eindeutig außerhalb von Österreich zu verorten und sowohl durch ihre Kleidung als auch ihr „fremdes“ exotisches Aussehen klar vom „Wir“ unterscheidbar. Auch werden die Lernenden oft aufgefordert von „ihren“ Traditionen, Heimatländern etc. zu sprechen, womit sie zu Exemplaren ihrer vermeintlichen Herkunft und somit objektiviert werden. So werden klare Gegenbilder anhand der Trennlinie „Religion“ geschaffen. Innere Differenzierungen oder Diversität sind hier in keinerlei Weise relevant, da sie die klare Trennung vom „Wir“ gegenüber dem „Anderen“ verwischen (könnten) und diese Abgrenzung bei der Produktion eines „Wir“ eine zentrale Rolle spielt. Diese Prozesse sind es auch, die weiterführend eine ungleiche Subjektpositionierung zur Folge haben, da sie hegemonialen Strukturen unterliegen und somit Machtpositionen stützen.

Meine Erwartung war, dass ähnliche Prozesse auch in den Unterlagen zum Thema „Gleichberechtigung und Rollenverständnis von Mann und Frau“ zu finden sind. Diese Vermutung konnte ich durch meine Analysen nicht bestätigen. Obwohl das Thema im öffentlichen Diskurs oft eng an Religion geknüpft ist, wie etwa bei der sogenannten Kopftuchdebatte. Diese Kopplung der Themen spiegelt sich in den analysierten Unterlagen jedoch nicht wieder.

Meine gestellte Forschungsfrage lässt sich somit folgendermaßen beantworten: Trotz unterschiedlichen Umfanges und unterschiedlichen Institutionen, welche die Unterlagen erstellt haben (einmal der Österreichische Integrationsfonds als Partner des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres und einmal der HUEBER-Verlag als unabhängiger Verlag), lassen sich die Materialien „Mein Leben in Deutschland – Der Orientierungskurs“ und „Mein Leben in Österreich“ sowie die „Materialien mit Schwerpunkt Österreich“ vergleichen. Diese Vergleichbarkeit beruht zum einen auf der gleichen Sprache, in welcher sie verfasst wurden, sowie aus sich überschneidenden Zielgruppen und ähnlichen gesetzlichen Voraussetzungen. Der Vergleich zeigt, dass *Othering*-Prozesse ein wesentlicher Bestandteil der Unterlagen sind und zur Unterscheidung des „Wir“ von den „Anderen“ beiträgt. Dies geschieht durch eine Reihe unterschiedlicher Prozesse wie

Objektifizierungen, Homogenisierungen, Essentialisierungen, Erzeugungen von Gegenbildern und ungleichen Subjektpositionierungen.

So leisten auch die hier untersuchten Unterlagen einen Beitrag zu einer nachkolonialen Gesellschaft, welche die Machtstrukturen und -gefüge, welche sie aus der Kolonialzeit geerbt hat, immer noch weiterführt. Um Machtstrukturen und hegemoniale Beziehungen aufrecht zu erhalten bzw. zu legitimieren ist die Schaffung ungleicher Subjektpositionen zentral, welche zwei Gegenüber produziert: ein „Wir“ und ein „Anderes“. Nur durch die Abgrenzung voneinander kann das „Wir“ klar erzeugt werden und somit seine privilegierte Stellung weiter innehaben.

Diese Strukturen wirken auch speziell im Bildungssektor, wie etwa auch den Integrationskursen. Das „Wir“ ist es, welches sich selbst und seine eigenen Werte definiert, indem es sich als homogen produziert und sich somit vom „Anderen“ abgrenzt. Weiterführend legt das „Wir“ fest, welches Wissen von den „Anderen“ nachzuholen ist. Das „Wir“ setzt auch fest, dass die „Anderen“ dieses Wissen in Form von Kursen nachzuholen haben. Die „Anderen“ kommen nicht zur Sprache, weder mit ihren Wünschen und Anregungen, noch mit ihren Problemen und Schwierigkeiten. Eine diverse Gesellschaft wird nicht zugelassen, die „Anderen“ bleiben auch nach dem Erlernen der Sprache und Werte als „Andere“ markiert und werden nicht als Teil des „Wir“ gesehen.

Das tatsächliche Überwinden von nachkolonialen Strukturen, welche sich unter anderem in *Otherring*-Prozessen wiederfinden lassen, kann erst gelingen, wenn die vehemente Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Anderen“ nicht mehr auf Basis hegemonialer Strukturen und ungleicher Subjektpositionierungen geschieht und diese Unterscheidung auch nicht mehr zwingend notwendig ist. Eine scharfe Trennlinie war nie möglich und ist es weiterhin nicht, sie ist und bleibt ein reines Konstrukt. „Kulturkreise“, welche sich auf nationalstaatliche Grenzen beschränken und ein homogenes „Wir“ umfassen, welches einem „Anderen“ gegenübersteht, gibt es nicht. Die gleichzeitige Notwendigkeit eben solcher Abgrenzungsprozesse für die Konstruktion eines „Wir“ ist ein zentrales Spannungsverhältnis, dessen Reproduktion in Frage zu stellen ist.

6 Quellenverzeichnis

- ANDERSON, Bridget. 2013. *Us & them*. Oxford University Press, Oxford.
- ASHCROFT, Bill. 2005. *Post-Colonial Studies – the key concepts*. Routledge, London.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). 2015. *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung*.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). 2017. *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). 2018. *Das Bundesamt in Zahlen 2017 – Asyl, Migration und Integration*.
- BAYAT, Masoumeh. 2016. *Die politische und mediale Repräsentation in Deutschland lebender Muslime: Eine Studie am Beispiel der Deutschen Islam Konferenz*. Springer Verlag, Wiesbaden.
- BMEIA - Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (Hrsg.). 2010. *Nationaler Aktionsplan für Integration*.
- BMEIA - Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (Hrsg.). 2014. *Integrationsglossar – Wer ist wer? Was ist Was?*.
- BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (Hrsg.). 2015. *50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich*.
- BON, Natasa Gregoric und REPIC, Jaka. 2016. Introduction, in Gregoric Bon, Natasa und Repic, Jaka (Hrsg.): *Moving Places – Relations, Return and Belonging*. Berghan Books, New York.
- BUNDESREGIERUNG DEUTSCHLAND (Hrsg.). 2012. *Nationaler Aktionsplan Integration*.
- BUCHWALD-WARGENAU, Isabel. 2018. *Mein Leben in Deutschland –Der Orientierungskurs Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft*. Hueber Verlag, München.
- CAGLAR, Ayse. 2011. Integration, in Kreff, Fernand, Knoll, Eva-Maria und Gingrich, Andre (Hrsg.): *Lexikon der Globalisierung*. Transcript Verlag, Bielefeld: 157-161.
- CASTLES, Stephen. 2000. International Migration at the Beginning of the Twenty-First Century: Global Trends and Issues, in *International Social Science Journal*, Vol. 52(165): 269-281.
- DE GENOVA, Nicholas. 2016. The Incorrigible Subject, in Haynes, Amanda u.a. (Hrsg.): *Public and Political Discourses of Migration*. Rowman & Littlefield International Ltd, London.
- DILLANE, Aileen u.a.. 2016. In the Frame? Discourses of Migration – An Introduction to the Volume, in Haynes, Amanda u.a. (Hrsg.): *Public and Political Discourses of Migration*. Rowman & Littlefield International Ltd, London.

- DIRIM, Inci und MECHERIL, Paul. 2017. Heterogenitätsdiskurse. Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive, in Dirim, Inci und Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*. Utb, Stuttgart: 21-29.
- DIRIM, Inci. 2017. „Jemand hat Migrationshintergrund“ oder „Jemand hat einen Migrationshintergrund“? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion, in Altenburg, Friedrich und Faustmann Anna u.a. (Hrsg.): *Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs: Festschrift für Gudrun Biffl*. Universitätsbibliothek, Donau-Universität Krems: 435-439.
- DO MAR CASTRO VARELA, Maria und MECHERIL, Paul. 2010. Grenze und Bewegung – Migrationswissenschaftliche Klärung, in Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim: 23-53.
- DO MAR CASTRO VARELA, Maria und DHAWAN, Nikita. 2015. Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung. Transcript, Bielefeld.
- DO MAR CASTRO VARELA, Maria. 2016. Postkolonialität, in Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz, Weinheim: 152-166.
- DÜVELL, Franck. 2007. Europäische und internationale Migration. Lit Verlag, Hamburg.
- EUROPÄISCHES MIGRATIONSNETZWERK. 2014. Asylum and migration glossary 3.0: a tool for better comparability. European Migration Network, Brüssel.
- FASSMANN, Heinz und MÜNZ, Rainer. 1995. Einwanderungsland Österreich? – Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen. J&V, Wien.
- FASSMANN, Heinz. 2007. Europäische Migration im 19. Und 20. Jahrhundert, in Kraler, Albert u.a. (Hrsg.): *Migrationen – Globale Entwicklungen seit 1850*. Mandelbaum Verlag, Wien: 32-53.
- FASSMANN, Heinz. 2016. Zuwanderung nach Österreich – Integrationspolitische Herausforderungen, in *ÖRF*. Vol. 24 (2): 9-15.
- FETZER, Joachim. 2012. Ein Plädoyer für Gelassenheit, in Horn, Karen und Schwarz, Gerhard (Hrsg.): *Der Wert der Werte – Über die moralischen Grundlagen der westlichen Zivilisation*. Neue Zürcher Zeitung, Zürich: 73-85.
- FISHER, Michael H.. 2014. Migration – A World History. Oxford University Press, Oxford.
- FOROUTAN, Naika und IKIZ, Dilek. 2016. Migrationsgesellschaft, in Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim.

- FRITZ, Thomas. 2017. Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung – Ein Plädoyer für eine interkulturelle, politische Bildung im Migrationskontext, in *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Vol. 31. Wien.
- FÜLLING, Hanna. 2019. Religion und Integration in der deutschen Islampolitik: Entwicklungen, Analysen, Ausblicke. Springer Verlag, Wiesbaden.
- GEISS, Wido und KLÖS Hans-Peter. 2013. Migration und Integration – Wo steht Deutschland?, in *Sozialer Fortschritt*. Vol. 62 (1): 2-14.
- GIESECKE, Hermann. 2005. Wie lernt man Werte? – Grundlagen der Sozialerziehung. Juventa Verlag, Weinheim.
- GINGRICH, Andre. 2011. Othering, in Kreff, Fernand, Knoll, Eva-Maria und Gingrich, Andre (Hrsg.): *Lexikon der Globalisierung*. Transcript Verlag, Bielefeld: 323-324.
- GREEN, Sarah. 2016. Epilogue, in Gregoric Bon, Natasa und Repic, Jaka (Hrsg.): *Moving Places – Relations, Return and Belonging*. Berghan Books, New York.
- HALL, Stuart. 1997. The West and the Rest: Discourse and Power, in Hall, Stuart (Hrsg.): *Formations of Modernity*. Polity Press, Cambridge: 276-331.
- HARTKOPF, Dorothea. 2010. Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache. Waxmann Verlag, Münster.
- HEINEMANN, Alisha M.B.. 2018b. Alles unter Kontrolle?, in *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 41(1): 79-92.
- HENTGES, Gudrun. 2008. Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen, in Hentges, Gudrun, Hinnenkamp, Volker und Zwengel, Almut (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 23-76.
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara. 2011. Differenzachsen und Grenzziehungsmechanismen – Zum Verständnis des Einflusses gesellschaftlicher Prozesse auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund, in Marinelli-König, Gertraud und Preisinger, Alexander (Hrsg.): *Zwischenräume der Migration – Über die Entgrenzung von Kulturen und Identität*. Transcript Verlag, Bielefeld: 55-77.
- HORN, Karin. 2012. Einführung, in Horn, Karen und Schwarz, Gerhard (Hrsg.): *Der Wert der Werte – Über die moralischen Grundlagen der westlichen Zivilisation*. Neue Zürchner Zeitung, Zürich: 21-31.
- HÜTHER, Michael. 2012. Die Bedeutung der Marktökonomie, in Horn, Karen und Schwarz,

Gerhard (Hrsg.): *Der Wert der Werte – Über die moralischen Grundlagen der westlichen Zivilisation*. Neue Zürcher Zeitung, Zürich: 35-46.

JÄGER, Margarete und JÄGER, Siegfried. 2007. *Deutungskämpfe – Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

KADEN, Marco. 2012. *Der Orientierungskurs des BAMF: Eingliederungshilfe oder Gesinnungsprüfung*. Diplomica Verlag, Hamburg.

KAUFHOLD, Martin. 2013. *Europas Werte – Wie wir zu unseren Vorstellungen von richtig und falsch kamen*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.

KRALER, Albert. 2007. Zur Einführung: Migration und Globalgeschichte, in Kraler, Albert u.a. (Hrsg.): *Migrationen – Globale Entwicklungen seit 1850*. Mandelbaum Verlag, Wien: 10-31.

KRAUS, Peter A.. 2011. Komplexe Vielfalt und Identitätspolitik in Europa, in Marinelli-König, Gertraud und Preisinger, Alexander (Hrsg.): *Zwischenräume der Migration – Über die Entgrenzung von Kulturen und Identität*. Transcript Verlag, Bielefeld: 19-35.

MANNING, Patrick. 2007. *Wanderung Flucht Vertreibung – Geschichte der Migration*. Magnus Global, Essen.

MECHERIL, Paul und QUEHL, Thomas. 2006. Sprache und Macht – Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs, in Mecheril, Paul und Quehl Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen – Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann Verlag, Münster: 355-381.

MECHERIL, Paul. 2004. *Einführung in die Migrationspädagogik*. BeltzStudium, Weinheim und Basel.

MECHERIL, Paul. 2010. Migrationspädagogik – Hinführung zu einer Perspektive, in Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim: 7-22.

MECHERIL, Paul. 2011. Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung, in Marinelli-König, Gertraud und Preisinger, Alexander (Hrsg.): *Zwischenräume der Migration – Über die Entgrenzung von Kulturen und Identität*. Transcript Verlag, Bielefeld: 37-53.

MECHERIL, Paul. 2013. „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in Auernheimer, Georf (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Springer Verlag, Wiesbaden: 15-35.

MECHERIL, Paul. 2016. *Migrationspädagogik – Ein Projekt*, in Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim: 8-30.

NATIONALER KONTAKTPUNKT ÖSTERREICH IM EUROPÄISCHEN MIGRATIONSNETZWERK. 2015. Die Gestaltung der Asyl- und Migrationspolitik in Österreich. Internationale Organisation für Migration, Wien.

NATIONALER KONTAKTPUNKT ÖSTERREICH IM EUROPÄISCHEN MIGRATIONSNETZWERK. 2011. Temporäre und zirkuläre Migration in Österreich: Studie des Nationalen Kontaktpunkts Österreich im Europäischen Migrationsnetzwerk. Internationale Organisation für Migration, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016(AZ). Materialien mit Schwerpunkt Österreich: Aufeinander zugehen. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016(WTS). Materialien mit Schwerpunkt Österreich: Wer traut sich? – Heiraten vor Gott und dem Staat. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016(VGK). Materialien mit Schwerpunkt Österreich: Väter gehen in Karenz. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016(KKH). Materialien mit Schwerpunkt Österreich: Kinder und Karriere unter einen Hut bringen. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016(GÖTS). Materialien mit Schwerpunkt Österreich: Gleichberechtigung: Österreichs Töchter und Söhne. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016(BGC). Materialien mit Schwerpunkt Österreich: Bildungswege: Gleiche Chancen für alle. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016(FM). Materialien mit Schwerpunkt Österreich: Frauen in Männerdomänen. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016. Informationen zum Integrationsgesetz betreffend die Integration von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2016a. Mein Leben in Österreich Chancen und Regeln. Lernunterlage zum Werte- und Orientierungskurs. Hrsg. v. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien.

- ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2018. Curricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen A2.
- ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds. 2018a. Curricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen B.
- ÖZMEN, Elif. 2015. Warum eigentlich Werte? Einige Gedanken zur „Flüchtlingskrise“, in *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, Vol. 2(2): 249-360.
- PIETZUCH, Anja. 2015. Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation. Iudicium Verlag, München.
- POLAK, Regina. 2011. Grundlagenfragen und Situierung des Diskurses, in Polak, Regina (Hrsg.): *Zukunft. Werte. Europa. – Die europäische Wertestudie 1990-2010: Österreich im Vergleich*. Böhlau Verlag, Wien u.a.: 23-62.
- RIEGEL, Christine. 2016. Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Transcript Verlag, Bielefeld.
- RODRIGUEZ, Encarnación Gutiérrez. 2003. Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik, in Steyerl, Hito und Rodriguez, Encarnación Gutiérrez (Hrsg.): *Spricht die Subalterne deutsch? – Migration und postkoloniale Kritik*. Unrast-Verlag, Münster: 17-37.
- ROMMELSPACHER Birgit. 2009. Was ist eigentlich Rassismus?, in Melter, Claus und Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik, Rassismustheorie und –forschung*. Wochenschau, Schwalbach: 25-38.
- RÖSCH, Heidi. 2017. Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft – Eine Einführung. J.B. Metzler, Stuttgart.
- SAHLINS, Marshall. 2011. Kultur, in Kreff, Fernand, Knoll, Eva-Maria und Gingrich, Andre (Hrsg.): *Lexikon der Globalisierung*. Transcript Verlag, Bielefeld: 205-208.
- SAID, Edward W..2006. Orientalism, in Ashcroft, Bill, Griffiths, Careth und Tiffin, Helen (Hrsg.): *The Post-colonial Studies Reader*. Routledge, London: 24-27.
- SCHÄFER, Alfred und THOMPSON, Christiane. 2010. Werte – eine Einleitung, in Schäfer, Alfred und Thompson, Christiane (Hrsg.): *Werte*. Ferdinand Schöningh, Wien u.a.: 7-33.
- SCHWARZ, Gerhard. 2012- Das Rückgrat der liberalen Ordnung, in Horn, Karen und Schwarz, Gerhard (Hrsg.): *Der Wert der Werte – Über die moralischen Grundlagen der westlichen Zivilisation*. Neue Zürcher Zeitung, Zürich: 47-57.
- SIEBEL, Wigand. 1982. Die soziale Begründung von Normen und Werten, in Hiller, Friedrich (Hrsg.): *Normen und Werte*. Carl Winter Universitätsverlag, Heidelberg: 118-129.

- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 1995. Can the Subaltern Speak?, in Ashcroft, Bill, Griffiths, Careth und Tiffin, Helen (Hrsg.): *The Post-colonial Studies Reader*. Routledge, London: 24-28.
- STATISTIK AUSTRIA. 2018. Migration & Integration [...] [Deutsche Ausgabe] : Zahlen, Daten, Indikatoren ... / erstellt von Statistik Austria ; Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (2018).
- STRASSER, Sabine. 2011. Transnationale Migration, in Kreff, Fernand, Knoll, Eva-Maria und Gingrich, Andre (Hrsg.): *Lexikon der Globalisierung*. Transcript Verlag, Bielefeld: 385-389.
- TERKESSIDIS. 2010. Interkultur. Suhrkamp, Berlin.
- THOMAS-OLALDE, Oscar und VELHO, Astride. 2012. *Othering* and its Effects – Exploring the Concept, in Nierdig, Heike und Ydesen, Christian (Hrsg.): *Writing Postcolonial History of Intercultural Education*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main u.a.: 27-51.
- TIBI, Bassam. 2002. Europa ohne Identität? –Leitkultur oder Wertebeliebigkeit. Goldmann, München.
- TITSCHER, Stefan, WODAK, Ruth, MEYER, Michael, VETTER, Eva. 1998. Methoden der Textanalyse – Leitfaden und Überblick. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- TREIBEL, Annette. 2003. Migration in modernen Gesellschaften – Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Juventa Verlag, Weinheim.
- FREIHERR TRUCHSESS, Michael. 2012. Alle Werte in meinem Korb, in Horn, Karen und Schwarz, Gerhard (Hrsg.): *Der Wert der Werte – Über die moralischen Grundlagen der westlichen Zivilisation*. Neue Zürcher Zeitung, Zürich, 59-71.
- VARELA, María do Mar Castro und DHAWAN, Nikita. 2015. Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung. Transcript Verlag, Bielefeld.
- YAZDANI, Keyghobad. 2015. Integration durch Integrationskurse? Eine Verlaufsstudie bei iranischen Migrantinnen und Migranten. Disserta Verlag, Hamburg.
- ZWENGEL, Almut und HENTGES, Gudrun. 2008. Einleitung, in Hentges, Gudrun, Hinnenkamp, Volker und Zwengel, Almut (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 7-19.

6.1 Internetquellen

LINK 1:

<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/> (zuletzt eingesehen am 14.12.2018 um 13:20 Uhr).

LINK 2:

<https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/function/glossar.html?lv3=1504494> (zuletzt eingesehen am 19.12.2018 um 9:15 Uhr).

LINK 3:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Wert> (zuletzt eingesehen am 24.2.2019 um 14:00 Uhr).

LINK 4:

<https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutschpruefungen/beispieltests-als-download> (zuletzt eingesehen am 26.02.2019 um 17:00 Uhr).

LINK 5:

<https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/materialien-zum-deutschlernen-und-fuer-freiwillige/> (zuletzt eingesehen am 26.02.2019 um 17:00 Uhr).

LINK 6:

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt eingesehen am 26.02.2019 um 17:30 Uhr).

LINK 7:

<https://derstandard.at/1310511100861/Ab-2012-Beschlossen-Toechter-kommen-in-Hymne> (zuletzt eingesehen am 14.04.2019 um 12:40 Uhr).

LINK 8:

<https://kurier.at/politik/inland/bundeshymne-die-grossen-toechter-regen-weiter-auf/72.347.342> (zuletzt eingesehen am 14.04.2019 um 13:00 Uhr).

LINK 9:

<https://www.parlament.gv.at/PERK/BOE/BHYM/> (zuletzt eingesehen am 14.04.2019 um 13:00 Uhr).

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Do Mar Castro Varela/Mecheril, 2010: 43.

Abbildung 2: ÖIF, 2016(AZ): 6.

Abbildung 3: ÖIF, 2016(WTS): 2.

Abbildung 4: ÖIF, 2016(WTS): 3.

Abbildung 5: ÖIF, 2016(WTS): 1.

Abbildung 6: ÖIF, 2016(WTS): 1.

Abbildung 7: HUEBER, 2018: 100.

Abbildung 8: HUEBER, 2018: 101.

Abbildung 9: : HUEBER, 2018: 102.

Abbildung 10: : ÖIF, 2016(GÖTS): 4.

7 Abstract

Das Interesse der vorliegenden Arbeit liegt in der Erfassung, Analyse und Diskussion von *Othering*-Prozessen. *Othering* bezeichnet den Vorgang der Abgrenzung eines „Wir“ von den „Anderen“, welche ein negatives Spiegelbild zu alldem bilden, was unter das „Wir“ fällt. Diese Prozesse sind allgegenwärtig und machtvoll. Aktuell werden sie besonders im Zusammenhang mit Fluchtbewegungen und damit einhergehenden Bewegungen von Menschen sowohl über physisch existierende als auch symbolisch und sozial konstruierte Grenzen hinweg relevant. Diese Grenzüberschreitungen bestätigen das „Wir“ einerseits in seiner Existenz, stellen diese jedoch gleichzeitig in Frage. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit diesen Prozessen beispielhaft anhand der Werte/Orientierungskurse in Österreich und Deutschland vor dem Hintergrund der Postkolonialen Theorien auseinander. Dabei sollen die dafür bestimmten Lehr-/Lernunterlagen mittels der Kritischen Diskursanalyse von Jäger/Jäger analysiert und problematisiert werden, um *Othering*-Prozesse sichtbar machen und hinterfragen zu können.