

Vlatka Frketić

Politische Bildung Migrantinnen

Hrg.: LEFÖ Wien

Politische Bildung und Migrantinnen. Eine Studie aus der Praxis
von Lernzentren für Migrantinnen

UM
FÜR
ZU
AUS
AUF
AN
IN
DURCH
ÜBER
MIT
TROTZ
HINTEN
NEBEN
VOR
ZWISCHEN

Vlatka Frketic:

Politische Bildung Migrantinnen

Politische Bildung und Migrantinnen. Eine Studie aus der Praxis
von *Lernzentren für Migrantinnen*

herausgegeben von LEFÖ - Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen

Wien, 2011

IMPRESSUM

Politische. Bildung. Migrantinnen.
Politische Bildung und Migrantinnen. Eine Studie aus der Praxis
von *Lernzentren für Migrantinnen*.

Autorin: Vlatka Frketic
Herausgegeben von LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung
für Migrantinnen in Zusammenarbeit mit Peregrina – Bildungs-,
Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen und Orient
Express – Beratungs-, Bildungs- und Kulturinitiative für Frauen

Grafische Gestaltung: Helga Hofbauer und LEFÖ
Lektorat: Persson Perry Baumgartinger
Druck: Fiona Druck, Wien

Medieninhaberin und Herausgeberin:
Verein LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung für
Migrantinnen
A-1050 Wien, Kettenbrückengasse 15/II/4
info@lefoe.at; <http://www.lefoe.at>

© 2011 Verein LEFÖ

Finanziert von:

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur



Partnerinnenorganisationen:



Diese Publikation entstand im Rahmen des Projektnetzwerks *Lernzentren für Migrantinnen*. Dieses Projektnetzwerk wurde von LEFÖ koordiniert, aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur im Rahmen der ESF-Programmperiode 2007-2013, Maßnahmenbereich Lebensbegleitendes Lernen in der Erwachsenenbildung, gefördert. Die Kofinanzierung erfolgte darüber hinaus durch MA 17 - Diversitäts- und Integrationsangelegenheiten und Bundeskanzleramt:Frauen. Partnerinnenorganisationen des Projektnetzwerks waren die Vereine Peregrina und Orient Express.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	5
Rahmen	8
Herangehensweisen, Zugänge, Methoden	12
Kritische Diskursanalyse als Werkzeug der politischen Bildung	13
Arbeitstreffen der Projektgruppe <i>Politische Bildung</i>	17
Interviews mit Kursleiterinnen	17
Fragebogen für Deutschkursteilnehmerinnen	18
Workshops und Diskussionsrunden	20
Rollenspiele als eigenständige Kommunikationsereignisse	22
Transkriptbasierte Reflexion	27
Lehr- und Lernräume offen halten	30
Politische Bildung im Projekt <i>Lernzentren für Migrantinnen</i>	32
Begriffe und Konzepte	38
Bildungsferne	38
Diskriminierung	40
Migrantin	41
Integration	42
Sprache und Integration	43
Empowerment	46
Politische Bildung als sprachliche Interaktion	50
Historische Hintergründe	50
Sprechen und Handeln	52
Eine Annäherung an das Konzept der Kommunikation	55
Workshops und Diskussionsrunden	58
Politische Bildung in den Workshops und Diskussionsrunden	58
Formate der Workshops und Diskussionsrunden	60
Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden	63
(Formale) Bildung der Teilnehmerinnen	69
Rolle der Leitungsperson	71
Braucht es Kompetenzen für politische Bildung?	71
Interkulturelle Kommunikation(-skompetenz)	72
Wahlworkshops	77
Kommunikationsworkshops	80
Aber nicht über Migrantinnen!	87

INHALTSVERZEICHNIS

Rassismus und Diskriminierung	89
Deutsch lernen	103
Deutsch und die Kinder	107
Die Rechte kennen	108
Arbeit und Migration	113
Dequalifizierung	114
Medien und Normalität	117
Zusammenfassender Ausblick	122
Die Partnerinnenorganisationen	126
LEFÖ	126
Peregrina	128
Orient Express	130
Anhang	132
Vorschläge für den Kommunikationsworkshop bei Peregrina	132
Interviewleitfaden für Kursleiterinnen	134
Fragebogen	135
Parteikärtchen – Wahlworkshop	136
Literaturliste	137

EINLEITUNG

Diese Arbeit kann nicht, wie viele Arbeiten im kritisch-feministischen Migrations-, Antirassismus oder Antidiskriminierungsbereich, mit der Formulierung „Das Konzept ist in aller Munde“ oder „Dieses Konzept beschäftigt seit Jahren die öffentlichen Debatten“ beginnen. Politische Bildung ist nicht in aller Munde und politische Bildung ist in politischer Antidiskriminierungsarbeit kein zentrales Konzept. Dies ist eine Arbeit, die politische Bildung in den österreichischen (Frauen-)Migrationskontext einbetten möchte, eine Arbeit zu einem, in der feministischen Antidiskriminierungsarbeit noch eher stillen Konzept. Aber vielleicht ermöglicht diese Stille, welche in Österreich in antirassistischen und feministischen Kontexten rund um politische Bildung immer noch herrscht, neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf soziale Gerechtigkeit und engagierte, feministische und kritische Bildungsarbeit aufzuzeigen.

Die Fragen, ob es für Migrantinnen ein besonderes Konzept der politischen Bildung geben sollte oder ob Migrantinnen politische Bildung ganz besonders bräuchten, sind nicht Thema dieser Arbeit. Thema dieser Arbeit sind die Relationen zwischen Migration, Bildung, Geschlecht und den Möglichkeiten von politischer Bildung im Rahmen einer engagierten und kritischen Bildungsarbeit im Kontext der Migrationsgesellschaft im Allgemeinen und im Kontext von kritischen Migrantinnenorganisationen im Speziellen. Diese Relationen sind kompliziert und mehrschichtig. Schon die Konkretisierung, über wen gesprochen wird, wenn über 'Migrantinnen' gesprochen wird, birgt die ersten Probleme und Irrtümer. Die Rezeption 'der' MigrantInnen reicht vom revolutionären autonomen Subjekt, welches Gesellschaftsstrukturen in Frage stellt oder auch verändern kann, bis hin zum hilflosen, ungebildeten, in patriarchalen Strukturen verhafteten Subjekt, das sich ohne entsprechende Hilfe – welche häufig die Form von Bildungsprogrammen, -konzepten und verschiedensten Schulungen annimmt – nicht emanzipieren kann. Aber auch

die Konkretisierung des Konzepts politische Bildung gestaltet sich nicht ganz einfach. Einerseits wird politische Bildung aus einem Alltagswissen heraus häufig mit parteipolitischen oder staatsbürgerschaftsrechtlichen Inhalten gleichgesetzt und andererseits ist politische Bildung ein enorm komplexes Feld, „in dem es keine einheitlichen Vorstellungen, Definitionen, normative Anforderungen bezüglich der Aufgaben, Themen, Prinzipien, Ziele u.s.w. gibt“ (Baumgartner, 2009: 15). In diesem Spannungsfeld einer, zumindest anfänglich, negativ beurteilten Annahme zu Inhalten und Konzepten von politischer Bildung und einer sehr offenen Ausgangslage bewegte sich das Modul *Politische Bildung* des Projektnetzwerks *Lernzentren für Migrantinnen*.

Anders als politische Bildung ist das Thema Migration in Österreich mittlerweile seit fast 20 Jahren Gegenstand der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatten, wobei diese Debatten im letzten Jahrzehnt so gut wie alle gesellschaftlichen Bereiche umfasst haben. So ist in jedem Wahlkampf Migration ein herausragendes Thema. Wenn über Bildung geredet wird, wird immer wieder über defizitäre Bildung bei MigrantInnen geredet. Wenn über Frauen geredet wird, wird sehr schnell über die unterdrückte Migrantin geredet. Wenn über Arbeit geredet wird, ist sehr schnell die Rede von arbeitslosen oder arbeitsunwilligen MigrantInnen, welche das Sozialsystem belasten. Die inner- und außeruniversitären Forschungsprojekte zu und über Migration, wie auch die unterschiedlichsten Bildungsmaßnahmen für MigrantInnen, sind kaum mehr zu überblicken. Über Migration und MigrantInnen wird in Diskursen zu defizitären kulturellen Hintergründen, zu vermeintlichen Eigenschaften des Islams, zu anscheinend rückständigen familiären Strukturen, Kriminalität oder in Diskursen zu defizitärer Bildung sehr unterschiedlich debattiert.

Ein wichtiger Punkt in der Migrationsdebatte „ist die wechselseitige Verknüpfung von ökonomischen, rechtlichen und sozialen Faktoren: Das Leben von Migrantinnen wird neben Alltagsdiskursen auch im offiziellen Diskurs von Klischees bestimmt: einerseits wird ihre Unabhängigkeit und Befreiung (von unterdrückenden Ehemännern) sowie die Integration gefordert, während andererseits auf rechtlicher Ebene starke Abhängigkeiten etabliert oder Einkommensmöglichkeiten sofern überhaupt vorhanden auf den Niedriglohnsektor beschränkt werden“ (Frketic/Lehofer/Sadjed, 2008: 5).

Hier liegt auch die besondere Herausforderung für die politische Bildung.

Diese Studie ist modulhaft aufgebaut und hat den Anspruch, sich auf aktuelle politische Debatten zu beziehen bzw. die Inhalte der Arbeit in Bezug zu diesen zu stellen. Politische Bildung kann nicht in einem 'luftleeren' Raum, also ohne Bezug auf aktuelle politische Ereignisse stattfinden.

Zu Beginn dieser Arbeit werden im Kapitel Rahmen die Rahmenbedingungen erläutert. Das Kapitel Herangehensweisen, Zugänge, Methoden geht auf die theoretischen und methodologischen Schwerpunkte dieser Arbeit ein und erläutert den grundlegenden Zugang dieser Arbeit – die kritische Diskursanalyse. In diesem Kapitel wird auf die Arbeitstreffen der Projektgruppe *Politische Bildung* eingegangen, die Interviews mit den Kursleiterinnen, die Erhebung in den Deutschkursen eingegangen. Ein zentraler Bereich des Moduls *Politische Bildung* waren die Workshops und Diskussionsrunden, die hier gemeinsam mit einer der zentralen Methoden, dem Rollenspiel, beschrieben werden. Auf die Bedeutung von politischer Bildung im Projekt *Lernzentren für Migrantinnen* wird im Kapitel Politische Bildung im Projekt *Lernzentren für Migrantinnen* eingegangen. Hier werden auch einige Begriffe und Konzepte, welche für die tägliche Arbeit der Partnerinnenorganisationen relevant sind, dargestellt. Da Sprache auch in Prozessen der politischen Bildungsarbeit eine zentrale Rolle spielt, erfolgt im Kapitel Politische Bildung als sprachliche Interaktion eine kurze Darstellung der historisch gewachsenen Diskriminierungsgründe aufgrund von Sprache und es wird näher auf Zusammenhänge von Sprechen und Handeln eingegangen. Ein großer Teil dieser Arbeit wird im Kapitel Workshops und Diskussionsrunden dargestellt. Hier wird auf die verschiedenen Workshopformate eingegangen, auf die Rolle und Funktion von Leitungspersonen in politischen Bildungsprozessen sowie auf den Umstand, dass Migrantinnen nicht nur über Migrantinnen reden wollen bzw. dass sie ein solches Reden i. d. R. als diskriminierend ansehen. In den Teilen Arbeit und Migration sowie Medien wird auf besondere Schwerpunkte des Moduls *Politische Bildung* eingegangen.

Die Partnerinnenorganisationen haben im Kapitel Partnerinnenorganisationen jeweils eine Selbstbeschreibung verfasst, in welcher sie auf Schwerpunkte ihrer Arbeit eingehen.

DER RAHMEN

Entstanden ist diese Studie im Rahmen des Projektnetzwerks *Lernzentren für Migrantinnen*¹ und wurde verfasst im Rahmen des Moduls *Politische Bildung*. Die Arbeit des Projekts *Lernzentren für Migrantinnen* wurde von drei Vereinen, den Partnerinnenorganisationen des Projektnetzwerks, getragen: LEFÖ, Peregrina und Orient Express. Jede der Partnerinnenorganisationen hat für sich ein Teilprojekt im Rahmen des Projektnetzwerks konzipiert und umgesetzt. Das Modul *Politische Bildung* war der die Teilprojekte übergreifende Arbeitsbereich. Die vorliegende Studie stellt die Ergebnisse des Moduls dar. Das Vorhaben dieser Arbeit war, ein Konzept für politische Bildung zu erarbeiten, welches die Lebensrealitäten von Migrantinnen mit einschließt sowie die Verankerung dieser Lebensrealitäten in politische Bildungsarbeit im Allgemeinen. Es war also nicht das Ziel, ein Konzept für Migrantinnen zu erarbeiten, sondern politische Bildung damit zu hinterfragen und zu erweitern. Es ging um Bildungsinhalte und -formate, zu denen Migrantinnen i. d. R. kaum befragt und noch seltener gehört werden. Damit versteht sich diese Arbeit als Grundlagenarbeit im Kontext von politischer Bildung in Österreich.

Der Arbeitsprozess des Moduls *Politische Bildung* war in einen regelmäßigen Austausch der drei Partnerinnenorganisationen eingebettet. Dieser Austausch erfolgte durch regelmäßige Arbeitstreffen der Projektgruppe *Politische Bildung*² und ermöglichte

Das Vorhaben dieser Arbeit war, ein Konzept für politische Bildung zu erarbeiten, welches die Lebensrealitäten von Migrantinnen mit einschließt sowie die Verankerung dieser Lebensrealitäten in politische Bildungsarbeit im Allgemeinen.

Es ging um Bildungsinhalte und -formate, zu denen Migrantinnen i. d. R. kaum befragt und noch seltener gehört werden.

¹ Das Projektnetzwerk *Lernzentren für Migrantinnen* (Januar 2008 – August 2011) wurde von LEFÖ koordiniert, aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur im Rahmen der ESF-Programmperiode 2007-2013, Maßnahmenbereich Lebensbegleitendes Lernen in der Erwachsenenbildung, gefördert. Die Kofinanzierung erfolgte darüber hinaus durch MA-17 – Diversitäts- und Integrationsangelegenheiten und Bundeskanzleramt:Frauen. Partnerinnenorganisationen des Projektnetzwerks waren die Vereine Peregrina und Orient Express.

² An den Arbeitstreffen der *Projektgruppe Politische Bildung* nahmen folgende Mitarbeiterinnen der drei Partnerinnenorganisationen teil: LEFÖ: Renate Blum, Elisabeth Harrasser, Dagmar Frühwald, Sabine Zopf, Daniela Rechling, Maria Fill, Vlatka Frketic; Peregrina: Sigrid Awart, Ursula Makoschitz, Gamze Ongan, Georgia Sever; Orient Express: Sibel Öksüz, Hülya Sipahioglu, Selma Demir, Gülsen Sözen, Gül Ayşe Basarı.

einen kontinuierlichen Reflexionsprozess über die Einbettung, Bedeutung und Herausforderungen von politischer Bildungsarbeit für die jeweiligen Partnerinnenorganisationen (siehe Kapitel: Herangehensweisen, Zugänge und Methoden)

Teilprojekte der Partnerinnenorganisationen

LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen

Ziel-2-Teilprojekt: Lust auf Sprache und Bildung + Koordination des Projektnetzwerks *Lernzentren für Migrantinnen* und Modul *Politische Bildung*

Peregrina – Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen

Ziel-2-Teilprojekt: Aufstieg durch Bildung

Orient Express – Beratungs-, Bildungs- und Kulturinitiative für Frauen – Frauenservicestelle

Ziel-2-Teilprojekt: Bildungsmaßnahmen zur Chancengleichheit von Migrantinnen

Im Rahmen des Moduls *Politische Bildung* erfolgte in Zusammenarbeit mit den beteiligten Partnerinnenorganisationen eine Erhebung zu politischer Bildung bzw. politischer Bildungsarbeit innerhalb von Kontexten der (Frauen-)Migration. Es sollte dabei ein Umgang mit den gesellschaftlichen Anforderungen, den strukturellen Diskriminierungen und Rassismen und den Migrantinnen zugewiesenen sozialen und politischen Positionen gefunden werden. Dabei war die Erhebung nicht nur eine Sammlung von 'Informationen' oder eine Befragung, sondern nahm durch ihre offene Gestaltung Formate und Inhalte an, die zu Projektbeginn nicht vorgesehen waren (siehe Kapitel: Zugänge, Herangehensweisen, Methoden).

Ausgehend von einem feministischen und antirassistischen Selbstverständnis formulierten die Partnerinnenorganisationen zu Projektbeginn Fragen und mögliche Themen in Bezug auf Rolle, Funktion und Möglichkeiten von politischer Bildung in ihrer alltäglichen Arbeit.

Themenstellungen der Partnerinnenorganisationen zu Projektbeginn

- > Erwarten sich Migrantinnen Vorteile aus dem Wissen über gesellschaftlich-politische Verhältnisse der österreichischen Gesellschaft?
- > Welche Sicht haben Migrantinnen von ihrer Position in der Gesellschaft?
- > Welche Kritiken, Wünsche und Vorstellungen werden geäußert?
- > Wie kann eine gesellschaftliche Gleichstellung erreicht werden?
- > Welche Formen der Auseinandersetzung mit Gleichstellung, Diskriminierung und Rassismus werden von den Frauen als sinnvoll gesehen?
- > Wie kann Diskriminierung und Rassismus verhindert und bekämpft werden?
- > Öffentlichkeitsarbeit über das Radio, das Internet u. a. Medien fördern.
- > Beschäftigung mit der Geschichte der Migration und Konzepten der Migration.
- > Zukunftsperspektiven von Migrantinnen entwickeln.
- > Entwürfe für soziale Gerechtigkeit.
- > Wie kann über Konflikte geredet werden?
- > Auseinandersetzung mit Medien und ihrer Berichterstattung über Migration.
- > Welche Rolle spielen Migration, Integration und Inter- bzw. Transkulturalität für die politische Bildung?
- > Kann politische Bildung empowernd wirken?

Auch Klaus Peter Hufer stellt die Konzepte Konflikt, Macht, Konsens und Herrschaft ins Zentrum von politischer Bildung und fragt (2004: 164):

„Was sind die Interessen der in einem Konflikt Beteiligten?
Welche Formen von Macht werden etabliert?
Welche Wege der Konsensfindung sind möglich?
Wie entsteht Herrschaft, wie wird sie realisiert, ist sie legitimiert?
Wie transparent sind Entscheidungsprozesse?
Gibt es Foren der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung?
Wie kommuniziert die Gesellschaft ihre allgemein interessierenden Themen?“

An diesen Themenstellungen und Fragen hat sich die Arbeit des Moduls *Politische Bildung* orientiert. Sie waren ein Leitfaden, an denen sich die Herangehensweisen, Zugänge und Methoden orientierten, aber auch die Auseinandersetzungen und Diskussionen der Projektgruppe *Politische Bildung*, in den Workshops und Diskussionsrunden.

HERANGEHENSWEISEN, ZUGÄNGE, METHODEN

Die Herangehensweisen, Zugänge und Methoden haben sich im Laufe des Projekts verändert, verschoben, konkretisiert oder auch verflüchtigt. Es haben sich auch Zugänge und Methoden aus der Arbeit heraus entwickelt, besonders aus der Arbeit mit den Teilnehmerinnen in den Workshops und Diskussionsrunden. In diesem Kapitel wird auf jene Herangehensweisen, Zugänge und Methoden eingegangen, welche für die Umsetzung des Moduls *Politische Bildung* maßgeblich bestimmend waren: die kritische Diskursanalyse, die Arbeitstreffen der Projektgruppe *Politische Bildung*, die Interviews mit Kursleiterinnen aus den Lernzentren, die Workshops und Diskussionsrunden, die Rollenspiele als eigenständige Kommunikationsereignisse sowie die Transkriptbasierte Reflexion und die Methode Lehr- und Lernräume offen halten. Die kritische Diskursanalyse wurde gewählt, da ihre politische Effektivität nicht nur in der Kritik von Diskursen liegt, sondern, wie es Siegfried Jäger formuliert, „auf diese [Diskurse; Anm.] Einfluss zu nehmen, sie zu irritieren, sie als ‘unvernünftig’ und borniert bloßzustellen, sie ad absurdum zu führen oder auch mögliche Alternativen zu ihren Wahrheiten aufzuzeigen, womit man sich natürlich auch immer wieder selbst in die diskursiven Auseinandersetzungen hineinbegibt“ (Jäger, 2008: 24). Zu Projektbeginn wurden vier Interviews mit Kursleiterinnen der Lernzentren durchgeführt, um den Status quo in Bezug auf die Rolle von politischer Bildung in den Partnerinnenorganisationen zu erheben und von diesem auch auszugehen. In den Arbeitstreffen der Projektgruppe *Politische Bildung* erfolgte eine kontinuierliche Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Inhalten politischer Bildung im Allgemeinen sowie mit politischer Bildung in den Lernzentren im Speziellen. Mit Fragebögen für Deutschkursteilnehmerinnen wurde u. a. erhoben, welche Inhalte sich die Teilnehmerinnen in den Lernzentren wünschen bzw. wo ihre Prioritäten diesbezüglich liegen. Die Workshops und Diskussionsrunden waren der zentrale Arbeitsbereich des Moduls *Politische Bildung*. Anhand dieser wurden die Herangehens-

Die politische Effektivität der kritischen Diskursanalyse liegt nicht nur in der Kritik von Diskursen

weisen, Zugänge und Methode entwickelt, angepasst, weitergeführt. Es entstanden nicht vorgesehene Schwerpunkte, wie etwa das Rollenspiel. Dieses wurde in einem Workshop eingesetzt, als die Diskussion ins Stocken kam. Da die Teilnehmerinnen das Rollenspiel als wirksame Alternative zum Reden in der Gruppe ansahen, wurde das Rollenspiel als eigenständiges Kommunikationsereignis weiterentwickelt und vermehrt angewandt. Die Transkriptbasierte Reflexion wurde in Anlehnung an diskursanalytische Trainings (vgl. Lalouschek 2002) im Rahmen des Moduls *Politische Bildung* entwickelt und angewandt. In den regelmäßigen Treffen der Projektgruppe *Politische Bildung*, welche während des gesamten Projekts stattfanden, erfolgte die Auseinandersetzung zu politischer Bildung aus der Perspektive aller drei Partnerinnenorganisationen. Das Offen-Halten von Lehr- und Lernräumen war ein grundsätzlicher Zugang des Moduls *Politische Bildung*.

Diskurs ist kein einfaches Konzept. Es gibt zahlreiche, mittlerweile unüberschaubar viele, sich überlappende und sich widersprechende Zugänge zum und Umgänge mit dem Konzept Diskurs.

Diskurse repräsentieren nicht nur gesellschaftliche Entitäten und Beziehungen, sondern konstruieren bzw. konstituieren diese mehrdeutig und schreiben sozialen AkteurInnen aus unterschiedlichen Perspektiven auf sehr unterschiedliche Weise Subjektstatus zu.

Kritische Diskursanalyse als Werkzeug der politischen Bildung

Die Kritische Diskursanalyse stellt Siegfried und Margarete Jäger (2007) zufolge ein politisches Konzept dar, „als sie in der Lage ist, herrschende Diskurse zu hinterfragen, zu problematisieren und zu dekonstruieren. Sie ist in der Lage, Vorschläge zur Vermeidung herrschender Missstände zu entwickeln, indem sie nicht nur vor euphemistischem und sensationslüsternem Sprachgebrauch warnt, nicht nur Sprachkritik, sondern Gesellschaftskritik betreibt, und angesichts der hochgehaltenen Normen von Demokratie, Gerechtigkeit und allgemeinen Menschenrechten geradezu dazu zwingt, Position zu beziehen“ (Jäger/Jäger, 2007: 37).

Diskurs ist kein einfaches Konzept. Es gibt zahlreiche, mittlerweile unüberschaubar viele, sich überlappende und sich widersprechende Zugänge zum und Umgänge mit dem Konzept Diskurs. Auch innerhalb einer Disziplin gibt es diese, teilweise kaum miteinander vereinbaren Zugänge. So wird in der Sprachwissenschaft Diskurs manchmal verwendet, um gesprochene Sprache von geschriebenen Texten zu unterscheiden, üblicherweise jedoch, um auf gesprochene Sprache und geschriebene Texte zu referieren. In diesem Sinne wird die Interaktion zwischen ProduzentInnen und RezipientInnen samt dem Prozess der Interpretation/en in einem bestimmten Kontext der Sprachproduktion und -rezeption betrachtet. Weiters wird Diskurs für verschie-

dene Sprachverwendungen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten verwendet (z. B. Mediendiskurs, Migrationsdiskurs, naturwissenschaftlicher Diskurs u. a.; vgl. Fairclough, 2006). In Gesellschaftstheorien und -analysen referiert der Begriff 'Diskurs' auf unterschiedliche Wissenskonstruktionen und soziale Praxen, wobei sich Diskurs hier in unterschiedlichen Formen der Sprachverwendung und anderen semantischen Formen manifestiert. Diskurse repräsentieren nicht nur gesellschaftliche Entitäten und Beziehungen, sondern konstruieren bzw. konstituieren diese mehrdeutig und schreiben sozialen AkteurInnen aus unterschiedlichen Perspektiven auf sehr unterschiedliche Weise Subjektstatus zu. In diesem Sinne werden z. B. MigrantInnen im Zuge der diskursiven Produktion gesellschaftliche Positionen zugeschrieben, die von 'dem/der kriminellen MigrantIn' ausgehend über 'die/den integrierte/n MigrantIn' bis hin zum 'revolutionären migrantischen Subjekt' reichen. Fairclough (2006) führt noch einen anderen wichtigen Fokus an: den der historischen Entwicklung und Veränderung bzw. die Art und Weise, wie sich verschiedene Diskurse unter besonderen gesellschaftlichen Bedingungen miteinander verknüpfen, sich ineinander einbetten und neue komplexe Diskurse schaffen. So bezieht sich der Migrationsdiskurs u. a. nicht nur auf den Diskurs über den Akt der Migration, sondern wird eingebettet in Diskurse u. a. zu Gesundheit, Kriminalität, Bildungspolitik, Sexualität.

Unterschiedliche Zugänge zu Diskursen lassen sich nach Fairclough (2006) einteilen in 'kritische' und 'nicht kritische'. 'Kritische' Zugänge unterscheiden sich von den 'nicht kritischen' einerseits darin, dass sie sich nicht auf die Beschreibung diskursiver Praktiken beschränken und andererseits darin, dass sie Diskurse als von Macht- und Ideologiebeziehungen bestimmt sehen und als konstitutiv für soziale Identitäten und Beziehungen, Wissenssysteme, Haltungen und Einstellungen. Diese Einteilung ist aber nicht als ein Entweder-oder-System zu sehen, da sich kritische Diskursansätze oft auf sog. nicht kritische Ansätze beziehen und von deren Zugängen und Methoden zehren.

Kritische Ansätze bestimmen Diskurse u. a.: als diachron veränderliche, semiotische, gesellschaftliche Praxis; als regulierende Instanz, die Realität determiniert; als artikulatorische Praxis, die soziale Verhältnisse nicht passiv repräsentiert, sondern als Fluss von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit aktiv konstituiert und organisiert; als Ergebnis historischer Prozesse; als (materialisierter) Fluss von Wissen bzw. sozialen Wissensvor-

Die Kritische Diskursanalyse thematisiert ein Wissen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Wissens über die Mechanismen von Diskursen, insbesondere von rassistischen und diskriminierenden Diskursen und auch von selbstermächtigenden und selbstbefreienden Diskursen, die keineswegs eine Umkehr der ersten sind, sowie die Auswirkungen, die dieses Wissen haben kann.

räten durch die Zeit, der individuelles und kollektives Handeln bestimmt, wodurch er Macht ausübt; als Hauptmedium sozialer Interaktion; als sozial konstitutive und sozial konstituierte Form sozialer Praxis; als mündliche oder schriftliche bzw. semiotisch vermittelte Art der Signifikation einer spezifischen Domäne sozialer Praxis aus einer partikulären Perspektive; als die aus einer bestimmten Perspektive erfolgende Repräsentation sozialen Lebens, die an eine bestimmte soziale Position gebunden ist (vgl. Reisigl, 2003).

Der Zugang zu Diskursen in dieser Arbeit ist bestimmt von der Kritischen Diskursanalyse mit Betonung auf Handlungscharakter, Situiertheit und Kontextabhängigkeit von Diskursen. Das zugrunde liegende Verständnis von Kritik findet seinen Rahmen im gesellschaftspolitischen Engagement, in einer Kritik an Machtmissbrauch und hegemonialen Gesellschaftsstrukturen sowie im Emanzipations- und Ermächtigungsanspruch. Es ist eine Gesellschaftskritik mit dem Ziel einer sozialen Veränderung.

Der Zugang zu Diskursen in dieser Arbeit ist bestimmt von der Kritischen Diskursanalyse mit Betonung auf Handlungscharakter, Situiertheit und Kontextabhängigkeit von Diskursen.

Die Kritische Diskursanalyse thematisiert ein Wissen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Wissens über die Mechanismen von Diskursen, insbesondere von rassistischen und diskriminierenden Diskursen und auch von selbstermächtigenden und selbstbefreienden Diskursen, die keineswegs eine Umkehr der ersten sind, sowie die Auswirkungen, die dieses Wissen haben kann. Der Ort und die Perspektive, aus dem/der heraus das besagte Wissen erlangt wird und aus dem/der heraus gehandelt wird, bestimmt Diskurse maßgeblich mit. Jeder Ort, von dem aus gehandelt wird, von dem aus Diskurse produziert werden, ist von Machthierarchien bestimmt. Diese Sichtweise geht aus einer Perspektive hervor, aus welcher Diskurse als politische und ideologische Praxis gesehen werden.

Der Ort und die Perspektive, aus dem/der heraus das besagte Wissen erlangt wird und aus dem/der heraus gehandelt wird, bestimmt Diskurse maßgeblich mit.

Rassistische und diskriminierende Diskurse betreffen nicht nur MigrantInnen. Diskriminierende Diskurspraktiken, die einen zugrunde liegenden Mechanismus haben, betreffen ebenfalls Lesben, Schwule, transidente Personen, Menschen mit Behinderungen, religiöse und andere kulturelle (Rand-)Gruppen und haben auch Einfluss auf Menschen, die sich zu keiner der gesellschaftlichen Minoritäten zählen würden, da diskriminierende Diskurse die Wirklichkeit von uns allen auf die eine oder andere Art strukturieren. Der Versuch einer Aufteilung in diskriminierte und nicht diskriminierte Personen erweist sich als

problematisch und wird in dieser Arbeit nicht verfolgt. Das Festlegen auf einen Status der/des 'Diskriminierten' und der/des 'Nicht-Diskriminierten' würde die Dichotomien, auf denen auch Machtbeziehungen beruhen, weiter verfestigen, bestätigen und ausblenden, dass jede Person in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Privilegien ausgestattet ist bzw. würden damit Kämpfe von sog. Minderheiten allein auf Kämpfe um Anerkennung und Partizipation nur für die jeweilige minorisierte Gruppe reduzieren. Ein herausragendes Ziel im Kampf gegen herrschende Machtverhältnisse ist das Erkämpfen von Strukturen, welche Selbstempowerment und politische Partizipation ermöglichen, fordern und fördern und aus denen heraus weitere Handlungen gesetzt werden. Es geht in den Kämpfen gegen herrschende Machtverhältnisse um mehr als Anerkennung im Zuge von Selbstempowerment-Prozessen für nur eine Minderheit. Es geht um einen sozialen und politischen Status, nicht um den Status einer gruppenspezifischen Identität. Es geht um einen Kampf gegen institutionalisierte und im Alltag übernommene Wertemuster, die Einige als den Normen entsprechend und Andere als defizitär oder minderwertig definieren.

Es geht in den Kämpfen gegen herrschende Machtverhältnisse um mehr als Anerkennung im Zuge von Selbstempowerment-Prozessen für nur eine Minderheit. Es geht um einen sozialen und politischen Status, nicht um den Status einer gruppenspezifischen Identität.

Die Regeln des Diskurses sind vorgegeben und jeder Verstoß gegen diese Regeln ist ebenfalls diskursiv geregelt, „nur auf andere Weise, als dies der im hegemonialen Diskurs allgemein anerkannten Normen entspricht“ (Jäger, 2004: 129). Diskurse sind immer mit den Relationen bzw. Interdependenzen von Machtwirkungen verbunden. Am Deutlichsten zeigt sich die diskursive Machtverbundenheit in der Sanktionierung bzw. Unterdrückung von Gegen-Diskursen, von Diskursen, welche herrschende Diskurse problematisieren, hinterfragen, kritisieren oder angreifen. Dieser Aspekt wird besonders bei institutionalisierten Diskursen sichtbar, die in hegemonialen Strukturen verankert sind.

Martin Reisigl und Ruth Wodak fokussieren nicht nur die Diskurse an sich, sondern auch diejenigen, welche diskursanalytisch arbeiten und erwähnen zumindest zwei Handlungsmöglichkeiten, welche DiskursanalytikerInnen zur Verfügung stehen:

„As far as this is concerned, the tasks of critical discourse analyst are at least two: first, critical discourse analysts can try to describe, socio-diagnostically, the actual anti-racist discursive practices and their efficiency or inefficiency. Second, if critical discourse analysts themselves want to act politically and to participate in the fight against racism and discrimination, they may engage in civil society and express prospective critique that aims

at optimising antiracist policy“ (Reisigl/Wodak, 2001: 2). Wodak und Reisigl gehen hier von den Möglichkeiten des „critical discourse analyst“ aus. Diese/r kritische DiskursanalytikerIn kann die Wirksamkeit von antirassistischen diskursiven Praxen untersuchen und gleichzeitig politisch handeln. Wenn er/sie ein Teil des Kampfes gegen Rassismus und Diskriminierung sein möchte, sollten sich kritische DiskursanalytikerInnen in der zivilen Gesellschaft engagieren und kritisch-vorausblickend in Richtung einer Kritik der Normalisierung von antirassistischen Politiken bzw. Praxen handeln.

Arbeitstreffen der Projektgruppe *Politische Bildung*

Die Arbeitstreffen der Projektgruppe *Politische Bildung* fanden während des gesamten Projekts in regelmäßigen Abständen statt und es nahmen Mitarbeiterinnen aller drei Partnerinnenorganisationen an ihnen teil. Diese Arbeitstreffen waren ein roter Faden des Projektnetzwerks *Lernzentren für Migrantinnen* bzw. des Moduls *Politische Bildung*: die eingangs aufgelisteten Themen- und Fragestellungen zu politischer Bildung wurden diskutiert und auf ihre Wirksamkeit für die tägliche Arbeit in den Lernzentren hinterfragt; die Erfahrungen des Moduls *Politische Bildung* aus den Workshops und Diskussionsrunden wurden regelmäßig reflektiert und diskutiert. Aber auch erste Entwürfe dieser Arbeit wurden im Rahmen der Arbeitstreffen der Projektgruppe präsentiert und diskutiert.

Im Rahmen dieser Projektgruppe wurde auch das LEFÖ-Bildungsseminar zu politischer Bildung konzipiert und organisiert: [Politische] Bildungsarbeit und Migrantinnen. Ganzheitliche Ansätze – Kritische Auseinandersetzungen. 4. – 6. Juli 2009 im Schloss Puchberg in Wels.

Interviews mit Kursleiterinnen

Es wurden zu Beginn des Projekts insgesamt vier Interviews mit Kursleiterinnen von LEFÖ und Peregrina geführt: Elisabeth Harrasser, Dagmar Frühwald, Daniela Rechling und Ursula Markoschitz. Für diese Interviews wurde ein Leitfaden (siehe Anhang) verfasst und den zu Interviewenden im Vorfeld zugemailt. Die Interviews wurden transkribiert und fließen teilweise in die Studie ein. Sie dienten auch einer Orientierung zu Projektbe-

ginn: Wo stehen die Partnerinnenorganisationen? Worauf baut das Modul *Politische Bildung* auf?

Fragebogen für Deutschkursteilnehmerinnen

Im Sommersemester 2010 wurden in den Deutschkursen Fragebögen (im Anhang ist exemplarisch der Fragebogen, welcher bei LEFÖ ausgeteilt wurde) ausgeteilt. Insgesamt haben 113 Frauen den Fragebogen ausgefüllt. Es konnten mehrere Antwortmöglichkeiten gewählt werden. Bei Orient Express wurden 17 Fragebögen ausgefüllt, bei LEFÖ 59 und bei Peregrina 37.

Einerseits wurde gefragt, wie die Frauen von den Angeboten der jeweiligen Partnerinnenorganisation erfahren haben, andererseits erfolgte in Form dieses Fragebogens auch eine Erhebung darüber, welche Angebote sich die Kursteilnehmerinnen wünschen würden.

Der Freundes- und Bekanntenkreis bzw. die Familie spielen nach den Umfragebögen eine große Rolle in der Weitervermittlung von Informationen zu Deutschkursen u. a. Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten. So haben bei Orient Express 65 % von Freunden/Bekanntem/Familie von den Angeboten erfahren. Bei Peregrina waren es 45 % und bei LEFÖ 30 %.

Eine weitere Frage war jene nach den Interessen der Teilnehmerinnen: Welche Angebote wünschst du dir noch? Diese zeigen sich wie in der Tabelle dargestellt.

Deutschkurse	Anzahl der Antworten
B1- + B2-kurs	28
Phonetikkurs	2
Intensivkurs (3-4 x/Woche)	11
Weniger Teilnehmerinnen	1
Andere Kurse	
Ausflug, Kultur (Malen, Tanzen ...)	9
Hilfe bei Arbeitssuche	3
PC	1
Nähkurs, Kochen	4
Kurs zu Prozess der Migration	2
Frauenfitness, Sport	6

Erste-Hilfe-Kurs	2
Kaffeeautomat	1
Für alte Frauen	1
Andere Sprachen	
Bildungsberatung Spanisch	1
Englischkurs	4
Psychol. Beratung auf Persisch	1
Beratung auf Russisch	2
Kurszeiten	
Computerkurs vormittags	2
Gynäkologin	1
Brauche nichts	2

Bei den 113 Frauen, welche die Fragebögen ausgefüllt hatten, bezogen sich die am häufigsten geäußerten Wünsche auf die Deutschkurse bzw. Kurse, die das A2-Niveau überschreiten sowie auf Intensivkurse oder spezielle Sprachkurse. Der Wunsch, Deutsch auf einem höherem Niveau als A2 zu lernen, wurde mit herausragender Häufigkeit geäußert. Ein A2-Sprachniveau³, welches i. d. R. von öffentlichen Stellen gefördert wird, wird von den meisten Kursteilnehmerinnen für eine gleichberechtigte Partizipation an der Gesellschaft als nicht ausreichend gesehen. Hindernisse, weiterführende Deutschkurse in Anspruch zu nehmen, werden dabei vor allem im Preis für Deutschkurse auf höherem Sprachniveau, welche von verschiedensten Sprachinstituten in Wien angeboten werden, gesehen, in der fehlenden Kinderbetreuung während der Kurszeiten sowie in der fehlenden Infrastruktur betr. Beratungs- und anderen Bildungsangeboten bei anderen Deutschkursanbietenden. All diese Bedingungen und Angebote der Partnerinnenorganisationen LEFÖ, Peregrina und Orient Express wurden im Laufe des Projekts *Lernzentren für Migrantinnen* von den Teilnehmerinnen immer wieder positiv hervorgehoben.

³ Diese Einteilung wurde im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgelegt (Europäischer Referenzrahmen, o.J.). Das A1- und A2-Niveau wird in diesem Referenzrahmen als 'Elementare Sprachverwendung' beschrieben. Die Niveaus B1 und B2 beschreiben die Anforderungen für eine selbstständige Sprachverwendung und auf C1- und C2-Niveau erfolgt laut Referenzrahmen eine 'kompetente Sprachverwendung'.

Workshops und Diskussionsrunden

In allen drei Partnerinnenorganisationen wurden Workshops und Diskussionsrunden mit je unterschiedlichen Methoden und Inhalten sowie unterschiedlicher Dauer durchgeführt. Bei Peregrina fanden sie als Diskussions- und Kommunikationsmodul, welches ergänzend zu den Deutschkursen angeboten wurde, je drei Wochen lang zwei Mal wöchentlich statt. Damit waren die Workshops und Diskussionsrunden bei Peregrina die zeitintensivsten. Bei LEFÖ wurden Workshops zu politischer Bildung im Rahmen der Schreibwerkstatt angeboten und bei Orient Express während der regulären Deutschkurse. Die Schreibwerkstatt bei LEFÖ bietet einen Raum für einen experimentellen Umgang mit Sprache und kreativem Schreiben⁴. Es fanden auch einmalige, anlassbezogene Workshops statt. So wurde anlässlich der Nationalratswahlen⁵ 2008 in LEFÖ und Orient Express je ein Wahlworkshop angeboten.

Die Workshops und Diskussionsrunden richteten sich an Frauen, welche die Angebote der Partnerinnenorganisationen, vorwiegend waren es Deutschkurse, in Anspruch nahmen. Workshops werden von Diskussionsrunden wie folgt unterschieden: Die ersten ermöglichten das Ausprobieren und Reflektieren neben den verbalen auch anderer Ausdrucksformen (Lachen, Funktion der Stimme, Körperhaltung, Bewegung im Raum u. a.) und Methoden (Rollenspiele, Bewegung in Verbindung mit Haltungen und Einstellungen, visuelle Darstellungen u. a.). Im Gegensatz dazu verliefen die Diskussionsrunden ausschließlich auf verbaler Ebene. Der Übergang von Workshop zu Diskussionsrunde und umgekehrt verlief häufig fließend.

Die Teilnehmerinnenstruktur war bestimmt von der Migrationserfahrung der Teilnehmerinnen sowie vom Umstand, dass der Großteil der an den Workshops und Diskussionsrunden Teilnehmenden auch Deutschkurse in den Partnerinnenorganisationen besuchte. Insgesamt nahmen im Lauf des Projekts 101 Migrantinnen aus allen drei Partnerinnenorganisationen an den Workshops und Diskussionsrunden teil.

Die Teilnehmerinnenstruktur war bestimmt von der Migrationserfahrung der Teilnehmerinnen sowie vom Umstand, dass der Großteil der an den Workshops und Diskussionsrunden Teilnehmenden auch Deutschkurse in den Partnerinnenorganisationen besuchte.

⁴ Mehr zur Schreibwerkstatt auf <http://www.lefoe.at>.

⁵ Der Nationalrat ist die Abgeordnetenversammlung des österreichischen Parlaments. Er ist gemeinsam mit dem Bundesrat, der Ländervertretung, zur Gesetzgebung des Bundes berufen.

Formate der Workshops und Diskussionsrunden

Kommunikationsworkshops

Wahlworkshops anlässlich der Nationalratswahl 2008 in Österreich

Workshops und Diskussionsrunden im Rahmen der Schreibwerkstatt

Workshops im Rahmen der regulären Deutschkurszeiten

Selbstorganisierte Diskussionsrunden

Format	Verein (lokales Setting)
Kommunikationsworkshops und Diskussionsrunden	Peregrina
Wahlworkshop (Nationalratswahl 2008)	LEFÖ, Orient Express
Workshops und Diskussionsrunden im Rahmen der Schreibwerkstatt	LEFÖ
Workshops und Diskussionsrunden zu regulären Deutschkurszeiten	Orient Express
Selbstorganisierte Diskussionsrunden	Peregrina

Abb. 1: Workshops und Diskussionsrunden bei den Partnerinnenorganisationen

Teilweise überschneit sich die Teilnahme an den verschiedenen Workshops und Diskussionsrunden, da manche Frauen an mehreren Angeboten teilnahmen.

Als Vorbereitung bzw. Ankündigung für die Kommunikationsworkshops wurde eine Liste mit möglichen Themen verfasst, aufgrund welcher die Kursteilnehmerinnen sich im Vorfeld ein Bild machen konnten und die als Entscheidungsgrundlage für die Teilnahme diente (siehe Anhang). Diese Themenaufstellung wurde von Workshop zu Workshop angepasst bzw. immer wie-

der geändert. In der Schreibwerkstatt wurde entweder an einem Thema weitergearbeitet, welches die Teilnehmerinnen schon in vorangegangenen Terminen begonnen hatten, oder es wurde ein neues Thema begonnen. Bei den Workshops und Diskussionsrunden zu regulären Deutschkurszeiten wurde der Themenbereich entweder von der Organisation Orient Express vorgegeben (Wahlworkshop bzw. Antidiskriminierungsworkshop) oder aber es erfolgte eine Themenfindung wie den Kommunikationsworkshops, wenn der Workshop mit einer Gruppe häufiger als zwei Mal stattfand.

Aus einem der Kommunikationsworkshops formierte sich eine selbstorganisierte Diskussionsrunde.

Mit Transkriptbasierter Reflexion und Lehr- und Lernräume offen halten wurde in einem Workshop ein Artikel für die Zeitschrift STIMME. Von und für Minderheiten zum Thema 'Gesundheit' verfasst (siehe Kapitel: Kommunikationsworkshops).

Rollenspiele als eigenständige Kommunikationsereignisse

Immer wenn das Rollenspiel in den Workshops und Diskussionsrunden zum ersten Mal ausprobiert wurde, erwarteten sich einige Teilnehmerinnen 'normierte' Handlungsformen zu erlernen bzw. Anweisungen zu erhalten, wie sie in verschiedensten Situationen ihres Alltags 'besser' reagieren können. Die Vermittlung einer normierten Handlungsmöglichkeit wurde besonders von jenen Teilnehmerinnen erwartet, welche sich auf Deutsch weniger differenziert ausdrücken konnten. Auf diesen Erwartungen aufbauend wurde das Rollenspiel als Methode mit den Teilnehmerinnen problematisiert. Mit Rollenspielen wie auch mit anderen Methoden können Teilnehmerinnen in Workshops und Diskussionsrunden in die von der Leitung gewünschte Richtung gesteuert werden. Es wurden Methoden im Allgemeinen als Steuerungstechnik transparent gemacht und infolgedessen erfolgte auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Rollenspiel im Speziellen. Es sollte in den Rollenspielen kein Verhalten bzw. keine Rolle eingeübt werden, welche von der Gesellschaft bereitgehalten wird (vgl. Haug 1977). Natürlich ist die Problematisierung einer Methode, die angewendet werden soll, auch für die Leitungsperson eine Gratwanderung: Sie stellt eigene Zugänge transparent in Frage. Der Effekt dieses In-Frage-Stellens kann nie vorausgesehen werden. Dieser Zugang der Problematisierung der Methode hat aber die Diskussion bzw. die Erwartungen verschoben: Von den erwarteten Handlungs-

Was ist rassistisch? Warum empfinden manche Teilnehmerinnen bestimmte Erfahrungen als rassistisch und andere nicht? Warum ist es nicht immer einfach Rassismen zu identifizieren?

anleitungen und fertigen 'Rezepten', wie z. B. in rassistischen Situationen gehandelt werden soll, hin zum Hinterfragen und Reflektieren dieser Situationen an sich: Was ist rassistisch? Warum empfinden manche Teilnehmerinnen bestimmte Erfahrungen als rassistisch und andere nicht? Warum ist es nicht immer einfach Rassismen zu identifizieren?⁶

Die Leitungsperson vermittelte den Teilnehmerinnen zwei grundsätzliche Zugänge im Rollenspiel: In einem werden Rollenspiele als 'Nachahmung' einer 'realen' Situation – als Entsprechung dieser Situation – gesehen. Das Ziel des Rollenspiels liegt hier in der Veränderung des (kommunikativen) Verhaltens der Spielenden außerhalb des Rollenspiels bzw. in der gewünschten Veränderung der 'realen Situation'. Im zweiten, grundsätzlich anderen Zugang werden Rollenspiele als eigenständige Kommunikationsereignisse gesehen. Hier wird angenommen, das Verhalten der Spielenden würde nicht dem Verhalten in 'realen' Situationen entsprechen.

„Im allgemeinen werden Rollenspiele im Trainingszusammenhang auf der Grundlage einer mehr oder weniger expliziten Entsprechungshypothese eingesetzt: Das im Rollenspiel gezeigte Kommunikationsverhalten entspricht – so die Grundlage dieser Hypothese – dem Verhalten der Spieler in 'realen' Situationen. Dies gilt besonders dann, wenn durch Auswahl und Arrangement der zu spielenden Situation eine möglichst enge Anbindung an deren Kommunikationsalltag erreicht wird. Rollenspiele haben in dieser Hinsicht diagnostischen Wert: Die Analyse der im Rollenspiel gezeigten Stärken und Schwächen der Spieler ermöglicht im Zusammenhang mit systematischen Übungen eine Veränderung des tatsächlichen Kommunikationsverhaltens außerhalb der Situation des Rollenspiels“ (Schmitt, 2002: 82). Schmitt (2002) äußert Kritik an oben beschriebenem Zugang, das Kommunikationsverhalten in Rollenspielen würde dem Verhalten der Spieler in 'realen' Situationen entsprechen: „Gegen diese Entsprechungsannahme hat sich mit guten Gründen Kritik formiert. Der zentrale Punkt der Kritik an Rollenspielen ist der, daß das gespielte Verhalten in Hinsicht nicht mit dem tatsächlichen Kommunikationsverhalten der Spieler in realen,

⁶ Inwieweit jede Methodenanwendung, auch wenn sie mit den Teilnehmenden hinterfragt und problematisiert wird, immer auch eine Steuerungstechnik bleibt, ist ständig zu reflektieren, zu hinterfragen. Eine Methode wird nie neutral in Bezug auf Inhalte, Teilnehmende, Prozesse sein.

alltagspraktischen Situationen (z. B. am Arbeitsplatz) vergleichbar ist. Das reale Kommunikationsverhalten außerhalb der gespielten Situation kann durch Rollenspiele immer nur simuliert werden“ (Schmitt, 2002: 83).

Schmitt (2002) betrachtet Rollenspiele als eigenständige, authentische soziale Ereignisse und sieht die Authentizität nicht aus einer kontrastiven Perspektive, welche Rollenspiele ausschließlich in Bezug zu ihren realen Entsprechungen setzt. Die Authentizität sieht er als ein kontrastiv-evaluatives Beteiligtenkonzept. In den Nachbesprechungen der Rollenspiele sagten die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden: „In Wirklichkeit würde mir das so nicht einfallen.“, „Da habe ich Stress und dann kann ich auch nicht so gut Deutsch“ und bezogen sich dabei auf die ‚reale Situation‘. Diese Aussagen in den Nachbesprechungen wurden für einen weiterführenden kommunikations-reflexiven Diskurs (vgl. Schmitt 2002) genutzt.

In den Workshops wurden vor Beginn der Rollenspiele ihr Sinn und Zweck diskutiert. Manche Teilnehmerinnen meinten, es sei schön und gut, aber die ‚reale Situation‘ sei immer anders und schwieriger; andere Workshopteilnehmerinnen sahen in den Rollenspielen die Möglichkeit, ‚Realität zu üben‘ und engagierten sich in der Vorbereitung der Rollenspiele wie auch in der Umsetzung und Nachbearbeitung. Es hat sich erwiesen, dass jene Teilnehmerinnen, welche nicht aktiv spielen wollten, gute Beobachterinnen waren. Für die Beobachtung der Rollenspiele wurden Beobachtungskärtchen vorbereitet.

Vor Beginn des eigentlichen Rollenspiels wurde das Setting vereinbart. Dieses entsprach den jeweiligen Situationen aus dem Alltagsleben der Teilnehmerinnen: Wohnungssuche, Arztbesuche, Arbeitssuche, rassistische Erfahrungen u. ä.

Danach teilten sich die Teilnehmerinnen in aktiv spielende und beobachtende Positionen ein. Mit jeder Gruppe gab es eine Vorbereitung des Rollenspiels: Mit den aktiv Spielenden wurde besprochen, auf welche Art und Weise die jeweilige Person im Rollenspiel agieren kann, welcher Handlungsspielraum ihr zur Verfügung steht. Die Beobachterinnen der Rollenspiele wurden genauso wie die aktiv Spielenden vor Beginn angewiesen, sich zu überlegen, was alles beobachtet werden könnte. Die Teilnehmerinnen entschieden sich vorwiegend, die Körpersprache und den verbalen Ausdruck (hier vor allem die Fähigkeit, sich ‚gut‘

In den Workshops wurden vor Beginn der Rollenspiele ihr Sinn und Zweck diskutiert. Manche Teilnehmerinnen meinten, es sei schön und gut, aber die ‚reale Situation‘ sei immer anders und schwieriger.

und differenziert auf Deutsch ausdrücken zu können, und die Fähigkeit, sich als Migrantin gegen ihr Gegenüber durchzusetzen bzw. ihr Ziel zu erreichen) zu beobachten. Von der Leitung kamen noch Vorschläge wie zu beobachten, ob bzw. worin sich die Anfangssituation von der abschließenden Situation unterscheidet etc.

Ausgehend von den ersten Rollenspielen, dem Feedback und den Vorschlägen der Teilnehmerinnen wurden die Beobachtungskärtchen von Workshop zu Workshop verändert und angepasst. Manche von den Beobachtungskärtchen waren beschriftet mit Anweisungen, was beobachtet werden sollte, andere waren leer. Letztere ermöglichten es den Teilnehmerinnen, zu beobachten, was sie als wichtig erachteten.

Die Arbeit mit den Beobachtungskärtchen ermöglichte es, die Rezeption der gespielten Situation einerseits auf bestimmte Phänomene zu fokussieren, und andererseits ermöglichten sie das Erfassen der gesamten Situation. Die Teilnehmerinnen bewerteten die Beobachtungskärtchen als Werkzeug, mit dem sie auf Dinge achten könnten, die sie sonst nicht sehen würden. Damit konnte auch die Komplexität von kommunikativen Situationen, welche von Macht- und Herrschaftsstrukturen bestimmt werden, transparent gemacht werden.

Bei Rollenspielen, die ohne aktive Beobachtungspositionen gespielt wurden, konnten die Nicht-Spielenden beim zweiten Spieldurchlauf jede der gespielten Rollen übernehmen und die Situation verändern. Diese Möglichkeit des Eingreifens nutzten i. d. R. auch jene Teilnehmerinnen, welche sich anfangs gegen ein aktives Spielen ausgesprochen hatten.

Die Rollenspiele in den Workshops waren teilweise kürzer als die realen Entsprechungen. D. h. die gespielten Situationen waren zum Teil kürzer als die 'reale' Situation, welche gespielt wurde. Bei Rollenspielen zu diskriminierenden Situationen, z. B. in öffentlichen Verkehrsmitteln, traf dies jedoch nicht zu. Hier dauerten die Rollenspiele eher länger als die 'realen Situationen', da die Teilnehmerinnen verschiedene Strategien des Widerstands ausprobierten. Im Spiel waren sie nicht der realen Ohnmacht, zu der es in solchen Situationen meist kommt, ausgesetzt.

In der Nachbesprechung wurde darauf hingewiesen, dass es sich beim Spielen nicht immer um etwas handelt, was individuell zuzuschreiben ist, sondern um etwas Systematisches.

In der Nachbesprechung wurde darauf hingewiesen, dass es sich beim Spielen nicht immer um etwas handelt, was individuell zuzuschreiben ist, sondern um etwas Systematisches. So zeigten z.

B. gespielte Wohnungsbesichtigungen mit Maklerinnen etwas Regelhaftes.

In den Analysen und Nachbesprechungen der Rollenspiele wurde vorwiegend auf die sprachlichen Äußerungen im Rollenspiel eingegangen, jedoch nicht mit dem Ziel, den Spielenden zu erklären, sie hätten etwas 'Falsches' gesagt, sondern um aufzuzeigen, dass bestimmtes (kommunikatives) Verhalten in einer Situation, wie es z. B. die Wohnungssuche bzw. die Wohnungsbesichtigung mit einer/m MaklerIn darstellt, eher hinderlich bzw. förderlich sein kann. So bemängelten die Beobachterinnen in einem Rollenspiel u. a., die Wohnungssuchende würde nicht auf die Rassismen der Maklerin reagieren, nur um die Wohnung zu bekommen. Diese argumentierte wiederum, es sei ihre Strategie: lieber einmal über Rassismus hinwegsehen, dafür aber eine gute und bezahlbare Wohnung zu bekommen. Die Rollenspiele ermöglichten das Thematisieren solcher alltäglicher Gratwanderungen, die nicht spurlos an den Teilnehmerinnen vorbeigehen. Es ermöglichte den Teilnehmerinnen auch, sich den von der Gesellschaft zugeschriebenen Rollen zu entziehen und sich ihnen zu widersetzen. Unabhängig davon, ob sie als Migrantinnen idealisiert oder als unterdrückte und hilfsbedürftige Frauen gesehen werden.

Schmitt (2002) unterscheidet bei der nichtkontrastiven Authentizitätskonzeption – also bei den Rollenspielen, die nicht als Entsprechung einer 'realen' Situation gesehen werden – zwei Ebenen: Auf der ersten Ebene führt er die konkrete Sprechweise der TeilnehmerInnen beim Rollenspiel an. An dieser Ebene orientierten sich auch die Teilnehmerinnen der Workshops bei der Analyse der Rollenspiele. Die zweite Ebene ist für Schmitt die der grundlegenden Konstitutionsanforderungen von Kommunikation und der gemeinsamen Bearbeitung interaktiver Aufgaben der SpielerInnen. Hier geht es z. B. um die Eröffnung – um beim obigen Beispiel zu bleiben – des Gesprächs der Wohnungssuchenden und der Maklerin, um die Art und Weise, wie dies passiert ist. „Das gespielte Gespräch wird dabei als eine fall-spezifische Lösung einer allgemeinen handlungsstrukturellen Aufgabe betrachtet“ (Schmitt, 2002: 91). Die schauspielerischen Fähigkeiten seien dabei nicht wichtig. „Wichtig ist die Frage, wie die Spieler die ihnen gestellten handlungsschematischen Aufgaben gelöst haben und welche Folgen die konkrete Art und Weise der handlungsschematischen Lösung für den weiteren Verlauf des Gesprächs für beide hat“ (Schmitt, 2002: 91).

Das, was für Gespräche überhaupt konstitutiv ist, ist auch für Rollenspiele konstitutiv. Aus diesem Grunde sieht Schmitt Rollenspiele als authentische Fälle der Konstitution grundlegender kommunikativer Strukturen. Wie Alltagsgespräche, werden auch Gespräche in Rollenspielen eingeleitet, Redebeiträge werden organisiert und interpretiert, eigene Äußerungen werden auf das Gegenüber und die Situation zugeschnitten, es gibt eine Fokussierung des Gesprächs auf bestimmte Themen und Inhalte. In der Reflexion und Analyse der Rollenspiele haben die Teilnehmerinnen auch ihre Vorstellungen darüber, wie Kommunikation überhaupt funktioniert, thematisiert, aber auch, wie Rassismen reproduziert werden, wie mit Ohnmachtsgefühlen, die mit erfahrenen Rassismen einhergehen, umgegangen werden kann.

Transkriptbasierte Reflexion

Diese Methode wurde im Rahmen des Moduls *Politische Bildung* entwickelt und angewandt. Zu Beginn des Projekts war vorgesehen, mit Gruppeninterviews bei den Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden eine Erhebung durchzuführen: es sollte erhoben werden, welche Wünsche an Inhalte und Formate von politischer Bildung die Teilnehmerinnen haben. Die zu Projektbeginn im Rahmen der Erhebung vorgesehenen Interviews dienten in den Workshops und Diskussionsrunden als zentrale Ausgangslage für Reflexionen und kontroverse Diskussionen. Die Erhebungsmethode wurde zum Mittel für inhaltliche Auseinandersetzungen. Die Diskussionen wurden in den Workshops und Diskussionsrunden, welche mindestens viermal stattfanden, mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und transkribiert. Vor der Aufnahme selbst erfolgte in jeder Gruppe eine Diskussion über die Gründe und den Zweck der Aufnahmen. Die Teilnehmerinnen fragten u. a., was mit den Audioaufnahmen passiert, wer die Verschriftlichung der Diskussionen lesen wird, ob sie mit ihren Namen oder anonym erscheinen werden. Um die Arbeit mit den Transkripten zu veranschaulichen, wurde in jeder Gruppe ein Probetranskript der Diskussionen angefertigt, welches gemeinsam gelesen und besprochen wurde. Nach dem ersten Lesen entschieden sich alle Teilnehmerinnen jeder Gruppe für die Arbeit mit der Verschriftlichung der Diskussionen, wobei sie als Bedingung anführten, anonymisiert zu erscheinen. Diese Methode bedeutet einen erheblichen Zeitaufwand, da die transkribierten Workshops und Diskussionsrunden zweimal wöchentlich stattfanden, und das Transkript bei jedem Termin

Die Teilnehmerinnen fragten u. a. was mit den Audioaufnahmen passiert, wer die Verschriftlichung der Diskussionen lesen wird, ob sie mit ihren Namen oder anonym erscheinen werden.

Auch wenn ein Transkript als Interpretation eines Gesprächs gesehen werden muss, so liegt es dem eigentlichen Gespräch doch näher als die Erinnerung an das Gespräch. Dabei sollte aber die Gefühlsebene aus einem Gespräch bzw. die emotionale Erinnerung an ein Gespräch immer mitbeachtet werden. Diese bestimmt nämlich erheblich das weitere Handeln.

gelesen und diskutiert wurde. Die Transkriptbasierte Reflexion ist einerseits zwar aufwändig, andererseits bietet sie die Möglichkeit, das Gesagte aus einer zeitlich versetzten Perspektive zu reflektieren, neu zu thematisieren und damit zu vertiefen.

Da das Ziel dieser Arbeit eine inhaltliche Auseinandersetzung mit politischer Bildung war und keine linguistische (Gesprächs-) Analyse, wurden die Transkripte ohne die üblichen linguistischen Verschriftlichungskonventionen verfasst (vgl. Selting et al. o.J.). Die Sprecherinnen wurden anonymisiert mit Siglen (AA, BB etc. für die Teilnehmerinnen bzw. KL für die Kursleitung). Bei der Verschriftlichung der Tonaufnahmen lag die größte Herausforderung in der Verschriftlichung des Deutschniveaus: die meisten Teilnehmerinnen sprachen Deutsch auf einem A1-Niveau bzw. besuchten gerade einen A2-Deutschkurs. Die Teilnehmerinnen waren sich einig, dass in den Transkripten ihr Deutsch 'korrigiert' werden sollte, zumindest die 'groben' Fehler. Es wäre für sie eine Möglichkeit, ihr Deutsch zu verbessern, wenn sie die Diskussionen in einem Deutsch lesen könnten, das ihre Fehler nicht vollständig wiederholte. Im Laufe der Arbeit nahm die Transkriptbasierte Reflexion Merkmale diskursanalytischer Fortbildungskonzepte bzw. des kommunikativen Selbstcoachings an (vgl. Mrotzek-Becker/Brünner 2002; Lalouschek 2004).

Ein weiterer Effekt der Transkriptbasierten Reflexion war die Verwendung der Transkripte für einen Artikel in der Zeitschrift STIMME. Die Teilnehmerinnen arbeiteten ca. drei Wochen lang (über die regulären Workshop- und Diskussionsrundenzeiten hinaus) an einem Artikel zum Thema Gesundheit (siehe: Kapitel Kommunikationsworkshops).

Diskussionsrunden, die mit einer Teilnehmerinnengruppe mehrmals stattfanden, wurden aufgenommen und transkribiert und am darauffolgenden Treffen gemeinsam gelesen, kommentiert und reflektiert. Die Teilnehmerinnen konnten ihre Gesprächsbeiträge in den Diskussionsrunden lesen, überprüfen und gegebenenfalls ändern. Diese Änderungen erfolgten einerseits auf der sprachlichen Ebene und waren interaktiv: Die Teilnehmerinnen verbesserten sich gegenseitig nicht nur während der Diskussionen, sondern auch beim Lesen der Transkripte. „Das kannst du so nicht sagen“, oder: „Das sagt man aber anders“, waren regelmäßige Gesprächsbeiträge der Teilnehmerinnen während des gemeinsamen Lesens der Transkripte. Es kam aber auch zu inhaltlichen Änderungen. So meinte in einer Diskussion eine Teilnehmerin, die Frauen in ihrem Herkunftsland würden bestimmte Arbeiten wie Reparaturen von Haushaltsgeräten oder Putzen

Im Laufe der Arbeit nahm die Transkriptbasierte Reflexion Merkmale diskursanalytischer Fortbildungskonzepte bzw. des kommunikativen Selbstcoachings an.

nicht ausführen. Beim Lesen des Transkriptes korrigierte sie sich und sagte, sie hätte dies aufgrund ihrer persönlichen Umstände gesagt und dabei nicht berücksichtigt, dass natürlich auch in ihrem Land Frauen putzen bzw. Reparaturarbeiten ausführen würden. Ebenfalls wurde beim Lesen der Transkripte das in den Diskussionen Gesagte in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext gestellt, als es bei den Diskussionen selbst der Fall war. Es wurde beim Lesen der Transkripte auch viel gelacht und nicht wenige Köpfe wurden geschüttelt. Das Arbeiten mit den Transkripten ermöglichte es darzustellen, dass Gespräche in der Erinnerung häufig anders verlaufen als in der Wirklichkeit, dass mehrere GesprächsteilnehmerInnen verschiedene Erinnerungen an ein Gespräch haben können hinsichtlich der Beurteilung, wer am meisten geredet hat, wer vielleicht nicht viel gesprochen hat, aber das Gespräch dominierte etc. Auch wenn ein Transkript als Interpretation eines Gesprächs gesehen werden muss (vgl. Selting et al. o.J., Dittmar 2009), so liegt es dem eigentlichen Gespräch doch näher als die Erinnerung an das Gespräch. Dabei sollte aber die Gefühlsebene aus einem Gespräch bzw. die emotionale Erinnerung an ein Gespräch immer mitbeachtet werden. Diese bestimmt nämlich erheblich das weitere Handeln.

Mit dieser Methode konnte auch die Erfahrung des Sprechens als Handlung, welche Wirklichkeiten mitkonstruiert und zugleich von diesen konstruiert wird, aufgezeigt und transparent gemacht werden.

Diese Methode ermöglichte es auch, die Position der Leitungsperson zu reflektieren und in die Position der Moderation zu verschieben. Damit ist aber keine neutrale oder gar meinungsfreie Moderation, sondern vielmehr eine positionierte, fordernde und unterstützende Moderation gemeint.

Die Diskussionen aufgrund der Transkripte ermöglichten es jenen Teilnehmerinnen, welche sich auf Deutsch weniger differenziert ausdrücken konnten oder in den Diskussionen zurückhaltender waren, mitzureden, da geführte Diskussionen verschriftlicht waren und gelesen werden konnten. Es konnten auch wiederkehrende (Argumentations-)Muster in den Diskussionen herausgefiltert werden, um „alternative Gesprächsstrategien, Gesprächsformen und mögliche Lösungen zu entwickeln und auszuprobieren“ (Lalouschek, 2004: 138). Das mit dieser Methode erlangte Wissen über Gesprächsstrategien und Gesprächsformen und dessen Einbettung in breitere ökonomische, politische und gesellschaftliche Kontexte wurden als strategisches Wissen gesehen. Hier ging es nicht darum, die Haltungen und

Mit der Transkriptbasierten Reflexion konnte auch die Erfahrung des Sprechens als Handlung, welche Wirklichkeiten mitkonstruiert und zugleich von diesen konstruiert wird, aufgezeigt und transparent gemacht werden.

Einstellungen der Teilnehmerinnen zu ändern, sondern darum, das eigene Gesprächsverhalten strategisch an die jeweilige Situation anzupassen, „da sich die Haltung im jeweiligen (sprachlichen) Handeln ausdrückt, kann die Umsetzung veränderter Gesprächsführungstechniken zu einer Haltungsänderung [...] führen“ (Lalouschek, 2004: 155). Dies verlief immer auf mehreren Ebenen: die Gesprächsführung wurde eingebettet in einen, Migrantinnen ausschließenden gesellschaftlichen Kontext; eine angenommen ideale Gesprächsführung wurde einerseits angestrebt, andererseits auch in Frage gestellt, da diese durch strukturelle Rassismen und Diskriminierungen nicht wirklich wirksam werden kann bzw. die Frauen gar nicht die Gelegenheit hätten, eine adäquate Gesprächsführung überhaupt anzuwenden (vgl. Lalouschek 2004).

Auch wenn die Workshops und Diskussionsrunden zu Beginn des Projekts nicht die Intention hatten, Gesprächsstrategien und Gesprächsformen derart zu fokussieren, so zeigte sich, dass über das Wissen darüber, wie Gespräche und Kommunikation überhaupt funktionieren, auch neue, widersprüchliche und kontroverse Perspektiven für die Diskussion von gesellschaftlich-politischen Themen eröffnet werden können wie auch Kritiken an diesen.

Lehr- und Lernräume offen halten

Ein wichtiger Zugang in der Durchführung der Workshops und Diskussionsrunden war es, diese nicht mit einem im Voraus festgelegten Programm inhaltlich zu zementieren. Dabei ist es eher unbedeutend, ob sich das im Voraus festgelegte Programm an Lebensrealitäten der Teilnehmerinnen orientiert oder aufgrund von eigenen Erfahrungen gestaltet wurde. Das 'Offen-Halten' von Inhalten und Formaten ist eine der Grundvoraussetzungen für eine Forderung und Förderung selbstbestimmter Partizipation an der Gesellschaft. Es ist aber auch eine Gratwanderung: Die Rolle Leitungsperson muss sich von einer Position der Leitung in eine engagierte und kritische Moderationsposition verschieben bzw. bestehende Machthierarchien abflachen (siehe Kapitel: Rolle der Leitungsperson). Auch das Offen-Halten von zu diskutierenden Inhalten ist eine Herausforderung. Die Interessen der Teilnehmerinnen waren breit gestreut und u. a. auch von den Privilegien, mit denen sie unterschiedlich ausgestattet waren, und den unterschiedlichen sozialen Positionen, bestimmt: Sozialhilfeempfängerinnen waren u. a. stark an Themen interessiert,

Das 'Offen-Halten' von Inhalten und Formaten ist eine der Grundvoraussetzungen für eine Forderung und Förderung selbstbestimmter Partizipation an der Gesellschaft.

die ihre Position in der Gesellschaft behandelten; Akademikerinnen und Teilnehmerinnen mit einer Berufsausbildung waren eher an Themen interessiert, die ihre Dequalifizierung behandelten und Lösungsmöglichkeiten boten.

Die Rahmenbedingungen für die Workshops und Diskussionsrunden waren festgelegt durch die fixierten Zeiten, die Räume und auch durch die Institution der einzelnen Partnerinnenorganisationen. Dass aber auch hier eine Verschiebung der auf den ersten Blick unveränderlichen Rahmenbedingungen möglich ist, zeigte die selbstorganisierte Diskussionsgruppe, die aus einem Workshop bei Peregrina entstanden war. Eine Gruppe von Teilnehmerinnen wollte sich nach Abschluss der Workshops weiterhin treffen, um an bestimmten Themen weiterzuarbeiten bzw. um über neue Themen zu diskutieren. Da dies im Projektkonzept nicht vorgesehen war, bedeutete diese Selbstorganisation auch für die Leitungsperson/Moderation eine neuerliche Herausforderung, vor allem in Bezug auf die fehlenden Zeiteresourcen. Diese wurden den Teilnehmerinnen gegenüber transparent gemacht. Nach zwei Wochen bekam die Leitung des Moduls *Politische Bildung* ein Email einer der Teilnehmerinnen: Die Gruppe hätte mit dem Verein Peregrina einen Raum sowie die Schlüssel dafür organisiert, die Themen und Formate stünden fest. Die Leitungsperson wurde eingeladen, die Diskussionen zu transkribieren und mit der Gruppe zu diskutieren.

Diese Selbstorganisation und Eigeninitiative wird einerseits auf den Zugang des 'Offen-Haltens', welcher vom Modul *Politische Bildung* verfolgt wurde, zurückgeführt, aber auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen der Organisation, in diesem Fall des Vereins Peregrina: Die Kursteilnehmerinnen wurden als eigenständig Handelnde – als Teilnehmerinnen – anerkannt: Sie und nicht die Kursleitung vereinbarten mit Peregrina Kurszeiten und Kursraum. Auch die thematische Strukturierung lag ausschließlich bei den Teilnehmerinnen.

POLITISCHE BILDUNG IM PROJEKT *LERNZENTREN FÜR MIGRANTINNEN*

„Ich tu mir schwer, mich selbst als Kursleiterin isoliert wahrzunehmen. Und da fängt das Konzept der politischen Bildung schon an. Weil ich verstehe mich in meiner Arbeit als Kursleiterin eingebettet in eine viel umfassendere Arbeit. Und diese umfassendere Arbeit hat vor zwanzig Jahren begonnen und war mit der Entscheidung dort [bei LEFÖ; Anm.] zu arbeiten schon eine politische Entscheidung“ (Elisabeth Harrasser, LEFÖ, Interview).

Politische Bildung in den Lernzentren hat nicht erst mit dem Projekt *Lernzentren für Migrantinnen* im Jahr 2008 begonnen. Die Einbettung von politischer Bildung (-sarbeit) in die tägliche Arbeit der Partnerinnenorganisationen war und ist zentraler Bestandteil der Arbeit aller drei Partnerinnenorganisationen. So arbeiten die Partnerinnenorganisationen bzw. die Mitarbeiterinnen explizit wertschätzend den Frauen gegenüber, in der Arbeitsplanung und -organisation wird auf sich verändernde Migrationsprozesse und -politiken reagiert. Diese Haltung geht über ein uneingeschränktes Engagement für die Interessen der Migrantinnen bzw. über eine Interessensvertretung weit hinaus: die hier gemeinte und praktizierte Parteilichkeit meint eine interdependente Beziehung zwischen Migrantin und Organisation; ein Einbetten der Arbeit in von strukturell verankerten Diskriminierungen bestimmten Arbeits- und Lebensbedingungen. Mit diesem Zugang positionieren sich die Partnerinnenorganisationen außerhalb eines Diskurses, welcher Migrantinnen als die Unterdrückten erst produziert, und sehen ihre Arbeit als politische Praxis; mit diesem Zugang reagieren und referieren die Partnerinnenorganisationen auch auf sich selbst, auf ihre gesellschaftliche Position als Migrantinnenorganisationen, welche in hegemoniale Strukturen eingebettet sind und in einem ständigen Widerstreit mit diesen stehen. LEFÖ, Peregrina und Orient Express nehmen in der Kommunikation zwischen den Migrantinnen und den, ihre Lebensrealitäten erheblich bestimmenden

Mit diesem Zugang positionieren sich die Partnerinnenorganisationen außerhalb eines Diskurses, welcher Migrantinnen als die Unterdrückten erst produziert, und sehen ihre Arbeit als politische Praxis.

Es wird in einer gesellschaftlich-immanenten Kritik, die weit über individuelle Selbstreflexionsprozesse hinausgeht, die eigene Position als Migrantinnenverein hinterfragt, aber auch in Frage gestellt.

Bei diesen politischen Aktivitäten geht es aber nicht nur um eine Vertretung und damit auch Darstellung derer, die nicht gehört werden, sondern um das Erkämpfen einer politischen Partizipation von Migrantinnen.

rassistischen und diskriminierenden Strukturen, eine Vermittlungsposition ein als 'Sprachrohr' für die, die (noch) nicht gehört werden. Hier stellen die drei Organisationen ihre mit den Jahren erkämpfte Autorität/Position, mittlerweile gehört zu werden, in den Dienst derer, die sich diese Autorität/Position erst erkämpfen müssen. Diese Funktion als 'Sprachrohr' manifestiert sich besonders in Form von politischen Aktivitäten im Rahmen des Lobbying und des politischen campaigning. „Im Gegensatz zur Politikform des Lobbying, die unmittelbar auf die gezielte Beeinflussung von EntscheidungsträgerInnen im Hinblick auf konkret anstehende Gremial- oder Einzelentscheidungen gerichtet ist, wendet sich political campaigning an eine größere Öffentlichkeit oder an bestimmte Zielgruppen, um solchermaßen indirekten Einfluss auf EntscheidungsträgerInnen und zivilgesellschaftliche Aushandlungsprozesse auszuüben“ (Görg/Johnston-Arthur, 2000: 21).

Bei diesen politischen Aktivitäten geht es aber nicht nur um eine Vertretung und damit auch Darstellung derer, die nicht gehört werden, sondern um das Erkämpfen einer politischen Partizipation von Migrantinnen. Dabei erfolgt immer auch die Repräsentation der repräsentierenden Organisation selbst. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan beschreiben das Paradox einer Politik der Repräsentation: Sie würde nur dann Sinn machen, „wenn sowohl die Subjekte als auch der Prozess der Repräsentation permanent einer Problematisierung zugeführt werden“ (2007: 32). Um einer Stabilisierung der Autoritäten/Positionen entgegenzuwirken wird immer wieder die eigene Geschichte – die Geschichte als Migrantinnenverein – ins Zentrum des Geschehens gerückt, die eigene Arbeit reflektiert und den sich verändernden Migrationsprozessen und -regimen angepasst. „Wir widerstehen konzeptionell und praktisch einer wie auch immer gedachten Assimilation und widerstehen einer Assimilation, die sich im Namen der Diversität anmaßt, das ANDERE, das DIVERSE zu annullieren“ (Boidi, 2009: 7f).

Es wird in einer gesellschaftlich-immanenten Kritik, die weit über individuelle Selbstreflexionsprozesse hinausgeht, die eigene Position als Migrantinnenverein hinterfragt, aber auch in Frage gestellt.

„Politische Bildung ist immer auch eine Arbeit an den eigenen Grenzen“ (Elisabeth Harrasser, LEFÖ, Interview). Es kann also nicht nur in eine Richtung, ausschließlich auf die Migrantinnen selbst fokussiert, gearbeitet werden. Auseinandersetzungen

im Rahmen von politischer Bildung bedeuten immer auch sich selbst mit einzuschließen, sich selbst als Teil politischer Bildungsprozesse zu sehen.

Dieser Zugang erfordert auch einen Willen der Organisation zu Änderungen. Es kann nicht auf Veränderungen – hier im migrationspolitischen Bereich im weitesten Sinne – reagiert werden, ohne die eigenen Strukturen, Inhalte und Formen zu verändern. LEFÖ z. B. wurde als Kommunikationszentrum für Frauen aus Lateinamerika gegründet. Die sich verändernden Migrationsprozesse und -politiken sowie die damit einhergehenden Veränderungen bei LEFÖ haben dazu geführt, dass heute nicht nur Frauen aus lateinamerikanischen Ländern die Angebote von LEFÖ nutzen, sondern Frauen aus mittlerweile 50 Ländern. Ebenso haben sich auch das Angebot für Migrantinnen geändert wie auch die Zusammensetzung der Arbeitsteams. Damit ist es zu einer Erweiterung der Tätigkeitsfelder gekommen. Diese Reaktion auf die sich verändernden und aufgrund des Fremdenrechts verschlechternden gesellschaftlich-politischen Lebensrealitäten von Migrantinnen spiegelt sich auch in den Kursinhalten und -angeboten sowie in der Beratungs- und der Öffentlichkeitsarbeit wider. So macht es für Ursula Makoschitz von Peregrina einen Unterschied, ob sie in einem Migrantinnenverein arbeitet oder in einem anderen Zusammenhang Sprachkurse leitet: „Man muss differenzieren, ob ich in einem Migrantinnenverein Sprachkurse mache, weil für mich bin ich in einem Migrantinnenverein in einen politischen Zusammenhang eingebettet“ (Ursula Makoschitz, Peregrina, Interview). Dieser politische Zusammenhang wird von den Partnerinnenorganisationen und auch in dieser Arbeit als einer gesehen, in dem Migrantinnen nicht als Repräsentantinnen der ‚Anderen‘ angesehen werden, sondern als an sozialer, gesellschaftlicher und politischer Partizipation Berechtigte. Castro Varela und Dhawan weisen auf die Gefahr hin, Migrantinnen als ‚Vertreterinnen einer Kultur‘ zu sehen:

„Wenn immer die Migrantin über ‚ihre Kultur‘ spricht, wird nicht nur Wissen erzeugt, sondern Spivak zufolge Ignoranz hervorgebracht. Das Sprechen der Migrantin über ‚ihre Kultur‘ stabilisiert nicht nur die Idee eingefrorener Kulturen, sondern erzeugt auch eine Vorstellung von Wissen, welches sich qua Geburt einstellt. Solcherlei Wissen, welches von den Mitgliedern der Dominanzkultur immer wieder abgerufen wird, erweist sich als risikoreich, weil es hegemoniale Strukturen nicht problematisiert, sondern vielmehr stabilisiert“ (Castro Varela/Dhawan, 2004: 212).

Es kann nicht auf Veränderungen – hier im migrationspolitischen Bereich im weitesten Sinne – reagiert werden, ohne die eigenen Strukturen, Inhalte und Formen zu verändern.

Was die Partnerinnenorganisationen weiterhin auszeichnet, ist eine kritische und engagierte politische Bildungsarbeit. Und auf dieser hat das Modul Politische Bildung aufgebaut. Wie auch in der Arbeit der Lernzentren geht es in dieser Arbeit um einen ganzheitlichen und prozessorientierten Zugang. So sind z. B. die Deutschkurse kein steriler Gang durch Grammatik, Wortschatz u. ä. Elisabeth Harrasser meint dazu: „Wir verstehen uns nicht als Sprachinstitut, sondern für uns ist die Bildungsarbeit, jetzt im sprachlichen Bereich, ein Teil der ganzheitlichen Bildungsarbeit“ (Elisabeth Harrasser, LEFÖ, Interview).

In allen drei Partnerinnenorganisationen wird eigenes Schulungsmaterial zusammengestellt und produziert. Dabei stehen die Mitarbeiterinnen ständig im Kontakt und in Auseinandersetzung mit den Kursteilnehmerinnen. Dadurch wird ein Lernprogramm verhindert, das an den Lebensrealitäten der Frauen vorbeigeht, und eines gewährleistet, das an den Lebensrealitäten von Migrantinnen orientiert ist. Die Lernzentren sind in ein umfassendes Angebot der Organisationen eingebettet. So erhalten die Teilnehmerinnen in den Deutschkursen Informationen zu Bildungsberatung, sozialer, psychologischer und rechtlicher Beratung, Therapie und anderen Kursangeboten der jeweiligen Organisation. Alle Angebote zeichnet eine Offenheit für Themen, Zugänge und Methoden aus, die aus den unterschiedlichsten gesellschaftspolitischen und individuellen Anlässen entstehen.

„Die Rolle der Organisation hat einen grundlegenden Einfluss auf das ganze Klima, weil immer klar ist, dass die Interessen und Anliegen der Frauen im Vordergrund stehen und keine anderen Interessen, wie Arbeitsmarktintegration oder was auch immer es in anderen Kursen gibt. Und das ist eigentlich von Anfang an klar und wenn nicht, klärt sich das ganz schnell. Und das passiert ja auch durch die Angebote, die man kundtut: welche Beratung, welche Möglichkeiten und so weiter. Also das wird ganz schnell gesehen von den Frauen, dass es da um Unterstützung der Frauen geht und nicht um irgendwelche anderen Kriterien, die sie erfüllen müssen“ (Dagmar Frühwald, LEFÖ, Interview).

Bei den Partnerinnenorganisationen LEFÖ, Peregrina und Orient Express besteht Einvernehmen darüber, dass es nicht das Ziel politischer Bildung sein kann, politisches Einvernehmen unter den Lernenden und zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen (vgl. Sander, 2005), sondern Diskussionen kontrovers zu führen und neue Diskurse zu eröffnen.

„Also die Arbeit in LEFÖ ist ja per se schon eine in hohem Maße politische Bildungsarbeit. Schon einfach, weil sie sich mit gesellschaftlichen Randgruppen befasst und hier Selbstermächtigung und Stärkung eigentlich in den Mittelpunkt stellt. Und wenn man politische Bildung im weitesten Sinne als Demokratisierung begreift, also jetzt im positivsten Sinne, dann kann das nur bedeuten, dass alle hier lebenden Menschen, ganz egal woher und wie, in gleichen Maßen Chancen haben, hier teilzunehmen an dieser Gesellschaft und diese Gesellschaft mitzugestalten“ (Elisabeth Harrasser, LEFÖ, Interview).

Harrasser thematisiert hier u. a. das Grundprinzip von Social Justice: die Beseitigung jeder Form von institutioneller und anderer Herrschaft. Das Ziel von Social Justice „umschließt die Vision einer Gesellschaft, in der alle Mitglieder an den gesellschaftlichen Ressourcen teilhaben können und ihnen die physische und psychische Sicherheit und demokratische Entfaltungsmöglichkeit garantiert ist. Social Justice setzt in diesem Verständnis **AkteurInnen voraus, die selbst handeln und zugleich soziale Verantwortung für andere und die Gesellschaft übernehmen**“ (Adams u. a. 1997, zitiert nach Czollek/Weinbach/Perko 2009: 5). Der Anspruch, im Rahmen einer kritischen und engagierten politischen Bildungsarbeit handlungsermächtigend zu wirken, meint im Sinne von Social Justice also auch das Übernehmen von Verantwortung für andere und für die Gesellschaft.

Social Justice verbindet „ein plurales Feld von unterschiedlichen, miteinander verbundenen AkteurInnen (Individuen und Gruppen) für ein umfassendes Gerechtigkeitsmodell“ (Czollek/Perko/Weinbach, o.J.). Czollek, Perko und Weinbach zufolge geht es bei Social Justice um die Komplexität von Diskriminierung im Bezug auf die vielfachen Verbindungen und Überlappungen von Diskriminierungsmechanismen.

Die von Harrasser im o. a. Zitat erwähnten 'Randgruppen' sind plural zu sehen: einerseits werden Migrantinnen durch rassistische und sexistische Strukturen an den Rand gedrängt, andererseits stehen sie ebenfalls aufgrund ihres sozialen Status als Sozialhilfeempfängerinnen, Arbeitssuchende oder als alleinerziehende Mütter am Rande der Gesellschaft. Abhängig von der staatlicherseits hergestellten Differenzierung werden Migrantinnen im Sinne von Social Justice in verschiedenen Kontexten mit mehr oder weniger Privilegien ausgestattet.

Der Anspruch, im Rahmen einer kritischen und engagierten politischen Bildungsarbeit handlungsermächtigend zu wirken, meint im Sinne von Social Justice also auch das Übernehmen von Verantwortung für andere und für die Gesellschaft.

Die ständige Reflexion auf Ebene der Organisation und der der Mitarbeiterinnen ist ein weiteres Merkmal in der Arbeit der Partnerinnenorganisationen. Die Frage: „Wo stehen die Teilnehmerinnen? Wo stehen wir?“, ist von der täglichen Arbeit nicht wegzudenken. Auch die Beschäftigung mit Begrifflichkeiten, deren Inhalten und strategischen Verwendungsmöglichkeiten bildet einen wichtigen Punkt in der Reflexionsarbeit, wobei diese Reflexionsarbeit nie nur auf individueller Ebene geschieht, sondern die gesellschaftlich-politischen Bedingungen der Arbeit mit einbezieht.

Ziele im Rahmen des Arbeitsmoduls *Politische Bildung* waren u. a.: einen Umgang mit Diskriminierungen und Vorurteilen bzw. Stereotypen zu entwickeln, eine individuelle und kollektive Standortbestimmung als Migrantin in Österreich zu finden, Migrationsgeschichten mit einzubeziehen sowie Umgänge und Strategien mit Diskriminierung und Rassismus zu finden.

In Anlehnung an das Konzept der Civic Education⁷ wurde im Modul *Politische Bildung* auf gesellschaftlich-politische Phänomene und Problematiken wie Rassismus, Interkulturalität, Globalisierung, auf Konzepte wie Gender Mainstreaming, internationale Arbeitsteilung, Diversity und Kultur eingegangen aber auch auf Konzepte, die besonders in der Erwachsenenbildung kaum Raum finden, wie soziale Verantwortung, soziale Gerechtigkeit u. ä.

Die Handlungsermächtigung von Migrantinnen – im Sinne des active citizenship - stand im Zentrum des Moduls *Politische Bildung*. Der Stoff und auch die Methodologie waren dabei nicht nur jene aus Büchern oder Unterrichtsmaterialien, sondern wurden auch als im Alltagsumfeld von Migrantinnen (Familie, Medien, Arbeit, Bildung u. a.) vorhanden gesehen, als ihre Lebensrealitäten mitbestimmend.

Der politischen Bildung stelle sich die Aufgabe – so der Leiter der Bundeszentrale für politische Bildung in Deutschland, Thomas Krüger – „in einem längerfristigen Diskurs Integrationsprojekte vor Ort aktiv zu unterstützen, Lernerfahrungen aufzubereiten und Interessierten wie Betroffenen zur Verfügung zu stellen“ (zit. nach Behrens/Paufler, 2002: 35). Dabei sollte jedoch den genannten Integrationsprojekten vor Ort immer mit einer Skepsis begegnet werden. Auch die Differenzierung in ‚Interessierte‘ und ‚Betroffene‘ erscheint im Kontext von politischer Bildung und Migration nicht zielführend.

⁷ Civic Education kann als der englische Wortlaut von politischer Bildung betrachtet werden. Es wird auch der Begriff Citizenship Education verwendet.

BEGRIFFE UND KONZEPTE

Die Beschäftigung mit Begriffen und den dahinterliegenden Vorstellungen und Konzepten wird als Teil einer engagierten Bildungsarbeit gesehen. Zentrale Begriffe und Konzepte in der politischen Bildung allgemein und auch in den Lernzentren und im Modul *Politische Bildung* waren und sind: Integration, Interkulturalität, Transkulturalität, Empowerment, Bildungsferne, Kommunikation, Rassismus, Diskriminierung, Antirassismus und Antidiskriminierung, Soziale Gerechtigkeit, Kompetenzen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war zwar keine Definitionsbestimmung bzw. Richtigstellung, was diese Begriffe ‚wirklich‘ bedeuten, es ist jedoch so gut wie unmöglich diesen Begriffen und Konzepten als Migrantinnenorganisation, in einer Arbeit von und mit Migrantinnen, nicht zu begegnen. Deshalb wird im Folgenden der Einfluss bestehender Definitionen, Konkretisierungen und Politisierungen einiger, für die Arbeit zentraler Begriffe und den dahinterliegenden Konzepten mit den jeweiligen Effekten und Konsequenzen auf die Lebensrealitäten von Migrantinnen, die tägliche Arbeit der Lernzentren und des Moduls Politische Bildung untersucht.

In dieser Arbeit wird exemplarisch auf die Begriffe und Konzepte ‚Bildungsferne‘, ‚Diskriminierung‘, ‚Migrantin‘, ‚Integration‘ und ‚Empowerment‘ näher eingegangen, da diese die formalen Rahmenbedingungen der Arbeit aller drei Partnerinnenorganisationen erheblich mitbestimmen und in der Umsetzung von Arbeitsinhalten tagtäglich wirksam werden.

Bildungsferne

Ein zentrales Konzept in der Arbeit der drei Partnerinnenorganisationen wird mit dem Begriff ‚Bildungsferne‘ beschrieben. Die drei Partnerinnenorganisationen verwenden diesen Begriff operativ, um eine Zielgruppe zu beschreiben, die schwer zu fassen ist. Viele der Kursteilnehmerinnen (siehe Kapitel: Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden) haben eine

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war zwar keine Definitionsbestimmung bzw. Richtigstellung, was diese Begriffe ‚wirklich‘ bedeuten, es ist jedoch so gut wie unmöglich diesen Begriffen und Konzepten als Migrantinnenorganisation, in einer Arbeit von und mit Migrantinnen, nicht zu begegnen.

Die drei Partnerinnenorganisationen verwenden den Begriff ‚Bildungsferne‘ operativ, um eine Zielgruppe zu beschreiben, die schwer zu fassen ist.

Weder gehören Migrantinnen zu idealtypischen Menschen, noch denken die drei Partnerinnenorganisationen an die betriebswirtschaftliche Ankurbelung von Bildungsmärkten, wenn sie Kritik an mangelnden Zugängen und Angeboten für ihre Zielgruppen äußern.

formale Bildung in ihrem Herkunftsland, bezeichnen sich selber aber, etwa in den Deutschkursen, als lernungewohnt. Ingolf Erler (2010: 10-2,3) beschreibt vier Ebenen von bzw. Perspektiven in Bezug auf 'Bildungsferne': Mit einer betriebswirtschaftlichen Perspektive fokussiert er den Bildungsmarkt, welcher von den TeilnehmerInnen lebt. Auf der höheren ökonomischen Ebene führt Erler Weiterbildung als „Impuls für den Wirtschaftsstandort einer Volkswirtschaft“ an (Erler, 2010: 10-2). Eine humanistische Bildungsperspektive nimmt Erler ein, wenn er Bildung mit der Stärkung der Persönlichkeit verbindet. „Möglichst alle Menschen sollen die Möglichkeit erhalten, durch Bildung Mündigkeit, Autonomie und Selbstentfaltung zu erlangen bzw. zu erreichen“ (Erler, 2010: 10-2). Als letzte Perspektive sieht Erler Bildung als wichtigen Bestandteil des sozialen Zusammenhangs. Eine Bedingung für die Einnahme dieser Perspektiven ist, wie auch Erler bemerkt, die Annahme eines einerseits idealtypischen Menschen, der Bildungsidealen nachstrebt, und die ökonomische Verwertung von Bildung andererseits. Im Rahmen des Projekts *Lernzentren für Migrantinnen* kann politische Bildung aus keiner der von Erler zusammengetragenen Perspektiven betrachtet werden. Weder gehören Migrantinnen zu idealtypischen Menschen, noch denken die drei Partnerinnenorganisationen an die betriebswirtschaftliche Ankurbelung von Bildungsmärkten, wenn sie Kritik an mangelnden Zugängen und Angeboten für ihre Zielgruppen äußern. Sie meinen ein Bildungsangebot, welches auf den Lebensrealitäten derer aufbaut, um die es geht – hier um Migrantinnen. Die öffentliche Debatte um 'bildungsferne' Menschen kreist i. d. R. um Menschen ohne formale Bildung, um Menschen, die formale Bildung verweigern, oder um Menschen mit niedrigem formalen Bildungsstand. Als 'bildungsfern' werden auch Personen oder Personengruppen bezeichnet, die aufgrund ihres Geschlechts, ihrer sozialen Herkunft oder Ethnisierung in Bezug auf das Erreichen ihrer Bildungsziele benachteiligt sind. Die sozialen und politischen Kontexte, aus denen heraus eine solche Einteilung erfolgt, wird ausgeblendet. LEFÖ, Peregrina und Orient Express geht es nicht um eine inhaltslose und realitätsferne Diskussion rund um Definitionen oder um eine 'positive Füllung' des Begriffs 'Bildungsferne', sondern um die Thematisierung von Missständen, Diskriminierungen und Rassismen. Die Perspektive der drei Partnerinnenorganisationen führt die strukturelle Ebene als agierende Ebene ein: **Menschen werden bildungsfern gehalten**. Sei es durch Nichtanerkennung von Bildung (Stichwort: Dequalifizierung),

sei es durch Bildungsangebote, die weit an den Lebensrealitäten der 'zu Bildenden' vorbeigehen oder durch das Drängen in eine Ecke des Arbeitsmarkts. „Wir können hier nur putzen und pflegen“, wie es eine Teilnehmerin der Workshops und Diskussionsrunden treffend formulierte. Wenn wir von Migrantinnen im Kontext des Diskurses um 'Bildungsferne' reden, muss auch der Prozess der Dequalifizierung – der Nichtanerkennung bestehender formaler Bildungsabschlüsse – Teil dieses Diskurses sein. Ebenfalls muss thematisiert werden, dass Diskurse um 'Bildungsferne' i. d. R. einseitig geführt werden: Der Fokus liegt auf bestimmten Migrantinnen, welche den Bildungsstand der Bevölkerung drücken und sich im Zuge dessen nicht integrieren würden. Solche Diskurse sind aber nicht Ausdruck einer Besorgnis um die Bildung von Migrantinnen, sondern ermöglichen eine Verfestigung und Bestätigung weiterer (diskriminierungs-)wirksamer Ausschlussmechanismen.

Ein wichtiges Moment in der Erarbeitung von Möglichkeiten politischer Bildung im Kontext der Migration ist auch die Vermeidung einer einseitigen Gegenüberstellung von MigrantInnen bzw. ihren Herkunftsländern und MehrheitsösterreicherInnen bzw. Österreich, wo in dieser Dichotomie das Erstere als das Hilfsbedürftige, das Unschuldige, das Opfer oder als das 'Bildungsferne' und das Letztere als das Machtvolle, das Schuldige, als der Täter dargestellt bzw. reproduziert wird.

Migrantinnen werden in der vorliegenden Arbeit auch nicht als Repräsentantinnen ihrer Herkunftsländer gesehen, sondern in Relation zur österreichischen Gesellschaft im engeren und zu EU-Migrations-Politiken im weiteren Sinn.

Diskriminierung

Es macht einen Unterschied, ob du sagst 'Ich komme aus den USA', oder 'Ich komme aus Tschetschenien.' Wenn ich Arbeit suche ist die erste Frage: 'Wie alt sind Sie?', die zweite Frage: 'Sprechen Sie Deutsch?', und die dritte Frage: 'Woher kommen Sie?' Dann: 'Auf Wiedersehen!'" (Akbaş et. al., 2008: 7f).

Diskriminierung wird in dieser Arbeit in Anlehnung an die Antidiskriminatorische Betriebsvereinbarung der Initiative Minderheiten als eine systematische und effektive Schlechterstellung verstanden: Bei einer Schlechterstellung wird eine Person oder eine Gruppe von Menschen in eine schlechtere Position gebracht oder in einer solchen gehalten. Mit der gesellschaftlich-

Menschen werden bildungsfern gehalten. Sei es durch Nichtanerkennung von Bildung, sei es durch Bildungsangebote, die weit an den Lebensrealitäten der 'zu Bildenden' vorbeigehen oder durch das Drängen in eine Ecke des Arbeitsmarkts.

systematischen Diskriminierung ist die effektive Schlechterstellung von Menschen gemeint, die unterschiedlich definiert und differenziert werden: nach phänotypischen Merkmalen, Nationalität, Religionszugehörigkeit, Gesundheitszustand, sexueller Orientierung, Klasse, Weltanschauung, Alter, Geschlecht. In der Gesellschaft liegt Diskriminierung in Form explizit diskriminierender oder in Form scheinbar neutraler Gesetze, Vorschriften, Verfahren vor. Diskriminierung gehört neben Rassismus zu den Begriffen, welche sich die Kursteilnehmerinnen sehr schnell angeeignet haben, so sie sie nicht vorher kannten. Die Teilnehmerinnen waren von verschiedenen Diskriminierungsformen betroffen: Alter, Geschlecht, phänotypische Merkmale, sozialer oder rechtlicher Status etc. Es konnte jedoch nie von einer bzw. über eine Diskriminierungsform geredet werden, da sich die verschiedenen Diskriminierungsformen in den Lebensrealitäten der Teilnehmerinnen verdichten und nicht getrennt voneinander zu sehen sind.

Migrantin

„Ich bin keine Migrantin, ich bin Ausländerin. Ich habe hier keine Rechte, mein Mann und ich bekommen keine Arbeit. Sobald ich sage, dass ich aus Tschetschenien bin, habe ich keine Chance eine Arbeit zu finden. Warum haben die Leute so viel gegen Menschen aus Tschetschenien? Wenn ich die Rechte hier habe, dann kann ich Migrantin sein. Sonst bin ich Ausländerin“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Ausgehend von dem Text *Phantasma Migrantin* von Gamze Ongan (2001) erfolgte in mehreren Kommunikationsworkshops eine Diskussion über die Begriffe 'Migrantin' und 'Ausländer'. In Anlehnung an die Äußerungen der Kursteilnehmerinnen, welche in den Lernzentren an den Workshops und Diskussionsrunden teilgenommen haben, sowie in Anlehnung an Diskussionen der Projektgruppe *Politische Bildung* des Projektnetzwerks *Lernzentren für Migrantinnen* werden Migrantinnen in dieser Arbeit gesehen: als die, über die überdurchschnittlich häufig in den verschiedensten Öffentlichkeiten geschrieben oder geredet wird; als diejenigen, die unter bestimmten, ausgrenzenden gesellschaftlich-politischen Bedingungen leben; und, da jede der Teilnehmerinnen der Diskussionsrunden und Workshops selber migriert ist, auch als diejenigen, die selber aus den unterschiedlichsten Gründen migriert bzw. geflüchtet sind. Immer wieder

geschah es, dass die Kursteilnehmerinnen es ablehnten, sich als Migrantin zu beschreiben. Es ist ein Begriff, der als von außen aufgesetzt empfunden wurde, vor allem von denjenigen Kursteilnehmerinnen, die diesen Begriff noch nicht kannten.

Der Begriff Migrantin wurde auch mit bestimmten Privilegien in der österreichischen Gesellschaft gleichgesetzt. So sagte eine Kursteilnehmerin: „Ich in Ausländerin. Wenn ich hier eine Arbeit finde, meine Bildung anerkannt wird, dann kann ich Migrantin sein. Jetzt bin ich Ausländerin“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden). Der Begriff 'Migrantin' wird also als einer verstanden, welcher mit bestimmten Privilegien verbunden ist, wohingegen der Begriff 'Ausländerin' für manche Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden als passender empfunden wurde, da dieser besser beschreiben würde, welchen Ausgrenzungen und Diskriminierungen sie ausgesetzt sind. Andererseits meinten einige der Teilnehmerinnen, diese Haltung würde sie als handlungsunfähig darstellen und deswegen würden sie zur Selbstbeschreibung den Begriff 'Migrantin' vorziehen.

In den Diskussionen rund um verschiedene Begriffe und Konzepte war es der Begriff 'Migrantin', welcher den Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden immer wieder nicht bekannt war bzw. häufig 'fremd' erschien. Die Klassifizierung 'Migrantin' wurde von den Kursteilnehmerinnen als Identifizierung ihrer selbst ohne weitere Differenzierungen gesehen. „Ich bin aber Lehrerin und Mutter. Das zuerst. Es stört mich, dass ich immer nur als Migrantin angesprochen werden. Wie ist das in deinem Land? Gehst du wieder zurück?“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden). Eine einseitige Zuschreibung und Klassifizierung als 'Migrantin' war für alle Teilnehmerinnen unbefriedigend und wurde als Reduzierung ihrer Lebensrealitäten verstanden.

Integration

An das Konzept Integration erfolgt hier eine Annäherung ausgehend von einer aktuellen öffentlichen Debatte rund um Integration, die in Österreich durch die Stellungnahme „Ausschluss Basta!“⁸, welche anlässlich der Ergebnisse der Gemeinderats- und Landtagswahlen 2010 in Wien von einer Reihe kritischer

Immer wieder geschah es, dass die Kursteilnehmerinnen es ablehnten, sich als Migrantin zu beschreiben. Es ist ein Begriff, der als von außen aufgesetzt empfunden wurde, vor allem von denjenigen Kursteilnehmerinnen, die diesen Begriff noch nicht kannten.

Der Begriff 'Migrantin' wird also als einer verstanden, welcher mit bestimmten Privilegien verbunden ist, wohingegen der Begriff 'Ausländerin' für manche Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden als passender empfunden wurde, da dieser besser beschreiben würde, welchen Ausgrenzungen und Diskriminierungen sie ausgesetzt sind.

⁸ Die Stellungnahme „Ausschluss. Basta!“ wie auch die Kommentare in den öffentlichen Medien können unter <http://ausschlussbasta.wordpress.com> gelesen werden.

TheoretikerInnen und AktivistInnen verfasst wurde und eine neue Perspektive bekommen hat, angeregt. Diese Stellungnahme wurde Ende 2010 publiziert und am 9.11.2010 in derStandard („Ausschluss. Basta!“, 2010) veröffentlicht, innerhalb von mehreren Wochen von über 1000 Menschen unterzeichnet und rief zahlreiche kontroverse Diskussionen hervor. Die einen sahen in dieser Stellungnahme eine Verweigerung bzw. ein Totschweigen des Konzepts Integration, andere wiederum sahen in ihr eine Verweigerung, in die Art und Weise, wie und mit welchen Inhalten die Integrationsdebatte in Österreich geführt wird, einzusteigen. Die Stellungnahme kann als Möglichkeit gesehen werden, die Debatte rund um Integration aus einer anderen Perspektive zu sehen: MigrantInnen als politisch denkende und handelnde Subjekte der Gesellschaft anzuerkennen; das Thema nicht ausgehend von den unterschiedlichsten Defizitzuschreibungen zu führen und Migration als gesellschaftliche Realität anzuerkennen. Die Debatten rund um die Stellungnahme ‘Ausschluss Basta!’ spiegeln die widersprüchlichen Diskurse rund um das Konzept ‘Integration’ wider. So schreibt Doron Rabinovici (2010) in seiner Erwiderung auf die Reaktion von Thomas Schmidinger, die Integrationsdebatte sei zu einem Code für Rassismus geworden. Rabinovici stellt sich in seinem Kommentar nicht gegen eine Integrationsdebatte, sondern formuliert: „Ich will deshalb nicht über Integration reden, wenn es um Arbeitslosigkeit geht, sondern über Sozialpolitik, über Löhne und über Ökonomie. [...] Bildungsmängel werden nicht durch die Integrationsdebatte behoben, sondern durch neue Schulformen und durch besseren Unterricht für alle“ (Rabinovici, 2010).

Sprache und Integration

Sprache ist in Österreich ein wichtiger Bestandteil der Integrationsdebatten. Diese Debatten kreisen um ‘defizitäre Sprache’ bei Erwachsenen und Kindern (bis hin ins Vorschulalter) sowie um defizitäre Bildung, wobei dabei i. d. R. die formale Ausbildung gemeint ist. Strukturelle Hindernisse, Rassismen und andere Diskriminierungsformen, welche einem Spracherwerb im Wege stehen, oder der Umstand, dass es MigrantInnen mit formaler Bildung in Österreich gibt, sie jedoch aufgrund des Aufenthaltsstatus, z. B. bei Asylwerbenden, nicht zum Tragen kommen oder nicht anerkannt werden, u. a. wegen aufwändiger Nostrifizierungsverfahren, sind kaum Thema der Debatten rund um Integration.

Immer wieder wird behauptet, das Beherrschen des Deutschen

Sprache ist in Österreich ein wichtiger Bestandteil der Integrationsdebatten.

Immer wieder wird behauptet, das Beherrschen des Deutschen sei die Grundvoraussetzung für eine ‘erfolgreiche Integration’.

sei die Grundvoraussetzung für eine 'erfolgreiche Integration'. Diese Behauptung wird auch im Nationalen Aktionsplan für Integration des österreichischen Bundesministeriums für Inneres formuliert. Sie entbehrt jedoch jeder Grundlage. Das Netzwerk SprachenRechte⁹ formuliert in seiner Stellungnahme zum „Einführungspapier zur Erstellung eines Nationalen Aktionsplans für Integration. Problemfelder. Grundsätze. Maßnahmen“, herausgegeben vom Bundesministerium für Inneres im März 2009:

„Es ist unumstritten, dass Deutschkenntnisse im Prozess der Integration eine wichtige Rolle spielen. Es ist jedoch völlig falsch anzunehmen, dass Deutschkenntnisse *Voraussetzung* für Integration sind. Es existiert auch keine Studie, die dies nachweisen würde. Ganz im Gegenteil zeigen Sprachbiografien und Deutscherwerbsverläufe von MigrantInnen deutlich, dass erst Erfahrungen der Aufnahme in und Teilhabe an der deutschsprachigen Gesellschaft den Deutscherwerb fördern – Erfahrung des Ausschlusses und der Diskriminierung behindern den Deutscherwerb üblicherweise. Erst die Chancen und die Möglichkeiten, die deutsche Sprache auch anzuwenden und die alltägliche Praxis bewirken den Deutscherwerb von MigrantInnen [...] Deutschkenntnisnachweise oder Prüfungen erleichtern weder die Integration der Betroffenen, noch sagen die Ergebnisse der Prüfung etwas über deren weiteren Integrationsverlauf aus“ (Netzwerk SprachenRechte, 2009).

Für die an den Workshops und Diskussionsrunden teilnehmenden Frauen ist diese Formulierung des Netzwerks SprachenRechte Alltag. Es ist ihnen sehr wohl bewusst, dass Deutschkurse alleine oder auch ihre Sprachenkenntnisse sie nicht aus dem diskriminierenden Kreis des erschwerten Zugangs zum Arbeitsmarkt und/oder der Dequalifizierung führen können.

Kim Carrington kritisiert, dass Sprachdefizite als individuelle Defizite interpretiert werden, „ohne nach den Ursachen innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen zu suchen“ (Carrington, o.J.: 163). Es würde bereits im Bildungssystem beginnen, gerade weil Bildungspolitik in Österreich die bestehenden Machtgefälle

Ganz im Gegenteil zeigen Sprachbiografien und Deutscherwerbsverläufe von MigrantInnen deutlich, dass erst Erfahrungen der Aufnahme in und Teilhabe an der deutschsprachigen Gesellschaft den Deutscherwerb fördern – Erfahrung des Ausschlusses und der Diskriminierung behindern den Deutscherwerb üblicherweise (Netzwerk SprachenRechte, 2009).

⁹ „Das Netzwerk SprachenRechte wurde als Reaktion auf das Inkrafttreten der so genannten 'Integrationsvereinbarung' im Jänner 2003 gegründet. Ziel war und ist die Vernetzung von VertreterInnen verschiedener Fachdisziplinen (SprachwissenschaftlerInnen, -didaktikerInnen, JuristInnen, PolitologInnen, DolmetscherInnen, etc) und Institutionen (Universität, NGOs, Sprachkursanbieter, Interessensvertretungen, etc), um einen regelmäßigen Informationsaustausch zu pflegen, interdisziplinäre Projekte zu verwirklichen und im öffentlichen Diskurs für die Wahrung von Sprachenrechten einzutreten“ (Netzwerk SprachenRechte, <http://www.sprachenrechte.at>).

Auch wenn eine Einzelperson die Sprache beherrscht, von sog. Sprachdefiziten also keine Rede sein kann, sind damit die Stolpersteine für eine gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft nicht aus dem Weg geräumt.

Immer wieder erzählten die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden, ihr Gegenüber würde sie nicht verstehen oder würde anfangen, langsam und jede Silbe betonend mit ihnen zu sprechen, wenn sie mit Akzent reden würden bzw. ein Akzent herausgehört werde.

reproduzieren würde und somit negative Auswirkungen insbesondere auf MigrantInnen und deren Kinder hätte (Carrington, o.J.). Auch wenn eine Einzelperson die Sprache beherrscht, von sog. Sprachdefiziten also keine Rede sein kann, sind damit die Stolpersteine für eine gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft nicht aus dem Weg geräumt. Sprachdefizite werden in der vorliegenden Arbeit vor allem als strukturell und individuell zugeschriebene Defizite, mit welchen aufgrund einer individuellen und strukturell verankerten Rezeptionspraxis vor allem Migrantinnen ein gleichberechtigter Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens verwehrt oder erschwert wird, gesehen. Als diskriminierende Praxis manifestieren sich sog. Sprachdefizite als Praxis, mit welcher Menschen in eine schlechtere Position gebracht oder in dieser gehalten werden (siehe Kapitel: Diskriminierung).

Immer wieder erzählten die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden, ihr Gegenüber würde sie nicht verstehen oder würde anfangen, langsam und jede Silbe betonend mit ihnen zu sprechen, wenn sie mit Akzent reden würden bzw. ein Akzent herausgehört werde. Es ist zwar kaum zu glauben, aber immer wieder wird MigrantInnen, welche ein sog. akzentfreies Standarddeutsch sprechen, aufgrund von (nicht erfüllten) Erwartungen an ein äußeres Erscheinungsbild oder aufgrund ihres Namens gesagt, man höre schon einen Akzent heraus. Regelmäßig kommt es vor, dass MigrantInnen nach abgehaltenem Fachvortrag auf ihre (besonders schöne oder gepflegte) Art Deutsch zu Sprechen angesprochen werden, nicht jedoch auf die Inhalte des Vortrags. Manchmal werden sie nach einem Vortrag auch angefragt, ob sie MigrantInnen kennen würden, welche ein gutes und günstiges Buffet vorbereiten und liefern könnten. Es gibt zahlreiche solcher Beispiele, die von der Autorin dieser Arbeit bei verschiedenen Veranstaltungen immer wieder beobachtet werden konnten. Es kann also nicht an der Sprachbeherrschung festgemacht werden, ob MigrantInnen als politische Subjekte gesehen werden oder als 'exotische Wesen', ob sie einen Zugang zum Arbeitsmarkt haben oder nicht u. ä.

Trotz allem war das Interesse der Migrantinnen in den Lernzentren, welche die Angebote der Partnerinnenorganisationen in Anspruch nahmen, Deutsch zu lernen ungebrochen. Die Deutschkurse wurden als eine der vielen Möglichkeiten gesehen, diesen Teufelskreis zu durchbrechen.

Im *Integrations- und Diversitätsmonitor der Stadt Wien 2009 – Migration, Integration und Diversität in Wien*, welcher im Auftrag der Magistratsabteilung 17 (Integrations- und Diversitätsangelegenheiten) erstellt wurde, wird formuliert, es seien Grenzen eines integrationspolitischen Zugangs deutlich „der den Fokus primär auf potentielle Problemfelder und Schwierigkeiten von MigrantInnen bei der Eingliederung in die Gesellschaft richtete“ (Migration, Integration und Diversität Wien, 2009: 6). Laut dieses Monitors sei ein „maßgeblicher Paradigmenwechsel und eine Weiterentwicklung der Integrationspolitik in Richtung Diversitätspolitik“ (ebd., 7) erfolgt. Diese Diversitätspolitik werde, dem Integrations- und Diversitätsmonitor zufolge, Integrationsprozesse nicht nur als etwas, das ZuwanderInnen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund betreffe, begriffen, „sondern auch die Aufnahmegesellschaft und ihre Institutionen. Der Diversitätsbegriff verweist auf eine gegenüber der herkömmlichen Integrationsdebatte erweiterte Sichtweise, welche auch die Chancen, die mit der zunehmenden Pluralisierung der Stadtgesellschaft einhergehen in den Blick nimmt“ (ebd.). Damit ist aber nicht gemeint, das Konzept der Integration und der Diversität sei ad acta gelegt worden. Im Gegenteil, die Stadt Wien führt beide Begriffe unter dem Titel „integrationsorientierte Diversitätspolitik“ (ebd.) zusammen.

Empowerment

Empowerment allgemein

Empowerment war zu Beginn in feministischen und antirassistischen Bewegungen ein zentrales Konzept. Mittlerweile gehört Empowerment neben (Anti-)Diskriminierung, Antirassismus, Gender (Mainstreaming) u. a. zu den Begriffen, die in EU-Projekten bzw. in der Sprache der Projektausschreibungen und -anträgen fest verankert sind. Nichtsdestotrotz ist Empowerment in Migrantinnenorganisationen ein zentrales Konzept geblieben. So setzt sich LEFÖ u. a. für Unterstützung, Empowerment und Stärkung von Frauen im Migrationsprozess ein.

Dem Selbstempowerment-Ansatz liegt abseits der EU-nor-

Dem Selbstempowerment-Ansatz liegt die Art und Weise zugrunde, wie sich verschiedene (anti-/rassistische) Diskurse unter besonderen gesellschaftlichen Bedingungen miteinander verknüpfen, sich ineinander einbetten und neue komplexe Diskurse schaffen.

mierten Konzeptionen die Art und Weise zugrunde, wie sich verschiedene (anti-/rassistische) Diskurse unter besonderen gesellschaftlichen Bedingungen miteinander verknüpfen, sich in- einander einbetten und neue komplexe Diskurse schaffen. So be- zieht sich der Migrationsdiskurs nicht nur auf den Diskurs über den Akt der Migration, sondern wird eingebettet in Diskurse zu Gesundheit, Kriminalität, politischer Bildung, Bildungspolitik, Sexualität u. a. Diese Verknüpfung und Schaffung neuer komple- xer Diskurse ermöglicht einen breitgefächerten Zugang, in dem sich für die Teilnehmenden und Teilhabenden an Selbstempow- ermentprozessen neue Interessens- und auf unterschiedlichsten Ebenen reflektierte Erfahrungsfelder eröffnen können.

Rassistische und diskriminierende Diskurse betreffen nicht nur MigrantInnen. Diskriminierende Diskurspraktiken, die einen zugrundeliegenden Mechanismus haben, betreffen ebenfalls Les- ben, Schwule, transidente Personen, Menschen mit Behinderun- gen, religiöse und andere kulturelle (Rand-)Gruppen und haben auch Einfluss auf Menschen, die sich zu keiner der gesellschaf- tlichen Minoritäten zählen würden, da diskriminierende Diskur- se die Wirklichkeit von uns allen auf die eine oder andere Art strukturieren. Der Versuch einer Aufteilung in diskriminierte und nicht diskriminierte Personen erweist sich auch im Rahmen von Selbstempowerment-Prozessen als problematisch. Dieses Festlegen auf einen Status der/des 'Diskriminierten' und der/ des 'Nicht-Diskriminierten' würde die Dichotomien, auf denen Machtbeziehungen beruhen, weiter verfestigen, bestätigen und ausblenden, dass jede Person in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Privilegien ausgestattet ist. Es geht aber im Rahmen von Selbstempowerment-Prozessen um mehr als um Anerkennung bzw. Partizipation. Es geht um einen sozialen und politischen Status, nicht um den Status einer gruppenspezi- fischen Identität. Es geht um einen Kampf gegen institutionalisierte und im Alltag übernommene Rassismen und Diskriminie- rungen, die einige als den Normen entsprechend und andere als defizitär oder minderwertig definieren, einen Kampf um soziale Gerechtigkeit. Es geht auch um die Frage, wie sich heteronor- mative Werte und Normen in die Individuen hineinverlagern und welche institutionellen politisch-rationalen Formen sie an- nehmen. Hier greift die vereinfachende Gegenüberstellung von 'Mehrheit' und 'Minderheit' zu kurz (vgl. Frketic, 2007). Das Konzept Selbstempowerment überschreitet also eine Ermächti- gung auf persönlicher Ebene, wobei aber ein Selbstbewusstsein,

Es geht um einen Kampf gegen institutionalisierte und im Alltag übernommene Rassismen und Diskriminierungen, die einige als den Normen entsprechend und andere als defizitär oder minderwertig definieren.

eine Stärkung, eine Ermächtigung auf persönlicher Ebene von Minderheiten immer wieder als Grundlage für weitere politische Arbeit im Zuge des Selbstempowerment in einem kollektiven Prozess angenommen wird. I. d. R. erfolgt die individuelle Selbstermächtigung im Zuge kollektiver Selbstermächtigungsprozesse, die häufig auch Bildungsprozesse sind.

Empowerment in institutionalisierten Rahmenbedingungen

Bevor auf (mögliche) Ziele eines Selbstempowerment-Prozesses eingegangen wird, muss zwischen Selbstempowerment, welches aus einem Kollektiv von diskriminierten Menschen heraus geschieht, und Selbstempowerment, das eingebettet ist in institutionelle Rahmen (Trainings, Kurse, Seminare), unterschieden werden. Nur bei Letzterem werden im Vorfeld eines Selbstempowerment-Prozesses Ziele formuliert. Bei Ersterem steht der Prozess im Vordergrund und die Ziele werden i. d. R. stillschweigend vorausgesetzt bzw. müssen nicht immer explizit formuliert werden. Auf jeden Fall ist es nicht möglich **die** Selbstempowerment-Ziele zu formulieren. Ein grundsätzlich verfolgter Zugang im Rahmen des Projekts *Lernzentren für Migrantinnen* ist, Selbstempowerment nicht trotz rassistischer Strukturen, sondern **gegen** rassistische und diskriminierende Strukturen zu praktizieren. Es kann also nicht das Ziel sein, Teilnehmende an Selbstempowerment-Prozessen im Sinne einer systemimmanenten Integration in den Arbeitsmarkt und in gesellschaftliche Strukturen zu fördern, sondern Analysen bzw. Strategien zu erarbeiten, die gegen Rassismen und Diskriminierungen angewandt werden können.

Die Schwierigkeit der Formulierung von (möglichen) Zielen eines Selbstempowerment-Prozesses der im Rahmen von institutionalisierten oder im vorhinein für MigrantInnen konzipierten Trainings, Kursen oder Seminaren liegt darin, dass es (1) nicht **die** Ziele, bzw. Inhalte und methodische Zugängen von bzw. zu Selbstempowerment gibt und (2) dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass MigrantInnen per se an Inhalten und Prozessen wie Selbstempowerment interessiert sind. In für MigrantInnen konzipierten Selbstempowerment-Einheiten (Trainings, Kurse, Seminare u. a.) werden i. d. R. Rahmenbedingungen und Ziele im Voraus formuliert und häufig wird auch der Inhalt von Selbstempowerment im Voraus definiert. Aus dieser Konzipierung und Definition von Selbstempowerment folgt auch eine Weiterverfestigung der Machtpositionen derer, die Inhalte, Kon-

Auf jeden Fall ist es nicht möglich **die** Selbstempowerment-Ziele zu formulieren.

Ein grundsätzlich verfolgter Zugang im Rahmen des Projekts *Lernzentren für Migrantinnen* ist, Selbstempowerment nicht trotz rassistischer Strukturen, sondern **gegen** rassistische und diskriminierende Strukturen zu praktizieren.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass MigrantInnen per se an Inhalten und Prozessen wie Selbstempowerment interessiert sind.

zepte, Formate konzipieren und definieren, statt zu problematisieren. Castro Varela (2001) beschreibt Problematisierung als eine „Technik der Kritik. Sie sucht nicht die Wahrheit, sondern pluralisiert Wahrheiten. Ihr geht es nicht um Konsens, sondern um Machtanalyse! Sie zerstört die Harmonisierungstendenzen, die schließlich harmonisieren, indem sie disziplinieren und normalisieren! Und Normalisierung ist immer ein Akt, eine Praxis der Ausgrenzung! Diejenigen, welche definieren, definieren auch was 'normal' ist, indem sie sagen, was 'richtig' ist“ (Castro Varela, 2001).

POLITISCHE BILDUNG ALS SPRACHLICHE INTERAKTION

‘Sprechen’ in der Gesamtgruppe ist nach wie vor der Normalfall in Veranstaltungen zu politischer Bildung, auch wenn die dominierende Rolle des Gesprächs unterschiedlich gestaltet sein kann. „Lernprozesse bedürfen als produktive und nachvollziehbare Auseinandersetzung mit Lerngegenständen einer Verständigung der am Lehren und Lernen Beteiligten. Sie bestehen also im eigentlichen Sinne aus sprachlicher Interaktion“ (Massing 2005: 498).

Durch Sprache können MigrantInnen aber auch ent-power werden. Die sprachlichen Ressourcen von MigrantInnen werden in sprachpolitischen Debatten i. d. R. ausgeblendet. Auch in Wien, wo immerhin mehr als 40 % der EinwohnerInnen ein ‘Migrationshintergrund’ zugewiesen wird. Mit dieser Zuweisung eines Hintergrundes, welcher auf Migration referiert, werden MigrantInnen als nicht zu dieser Gesellschaft dazugehörig markiert, sie werden auf einen Hintergrund festgelegt, welcher auf die ‘Blut- und-Boden-Abstammung’ referiert und manche als dazugehörig und andere als nicht-dazugehörig definiert.

Auf die Sprachressourcen von MigrantInnen, welche vor allem als defizitär beschrieben werden, wird erst im Zuge einer Problembearbeitung von Spracherwerb bzw. Sprachkompetenzen zurückgegriffen. „[A]ls tatsächliche kommunikative Herausforderung wird die Situation erst dann aufgenommen, wenn es darum geht, die Probleme zu bearbeiten“ (Ehlich, 2005: 48). Und diese Probleme liegen in den rassistischen Strukturen, nicht bei MigrantInnen.

Historische Hintergründe

„Ich habe einen Master aus englischer Sprache und Literatur. Als ich mich in einer Schule in Wien als Englischlehrerin beworben haben, haben sie gesagt: ‘Sie sind aber kein englischer Native-Speaker. Deswegen können wir Sie nicht nehmen.’ Aber die ös-

Durch Sprache können MigrantInnen aber auch ent-power werden. Die sprachlichen Ressourcen von MigrantInnen werden in sprachpolitischen Debatten i. d. R. ausgeblendet.

Auf die Sprachressourcen von MigrantInnen, welche vor allem als defizitär beschrieben werden, wird erst im Zuge einer Problembearbeitung von Spracherwerb bzw. Sprachkompetenzen zurückgegriffen.

terreichischen Lehrer sind doch auch keine Native-Speaker“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Der Umstand, dass trotz Beherrschung – meistens mehrerer Sprachen – Migrantinnen auch auf sprachlicher Ebene mit Defizitunterstellungen begegnet wird, kann auf die eurozentristische sprachhistorische und philologische Einteilung der Sprachen mit den dahinterliegenden Ausschlussgedanken zurückgeführt werden. In der Sprachgeschichte ging Rassifizierung von Menschen mit der Klassifizierung von Sprachen Hand in Hand.¹⁰ Das ist auch einer der Gründe, warum in einem Land, in dem verfassungsrechtlich „die deutsche Sprache, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik ist“ (Art. 8 der Bundesverfassung der Republik Österreich) sogar Englischkenntnisse danach bewertet werden, ob sie in einem deutsch- oder anderssprachigen Land¹¹ erworben wurden. Bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden sog. Sprachfamilien eng an unterscheidbare Personengruppen gebunden bzw. implizierte das Bestehen einer sog. Sprachfamilie auch eine, auf eine gemeinsame biologische Herkunft zurückgehende Gemeinschaft (vgl. Reisigl/Wodak 2001). Reisigl und Wodak machen die Linguistik und die Philologie für eine diskriminierende Hierarchie der Sprachen und Sprachtypen verantwortlich, und zwar: für die Entwicklung eurozentristischer und ethnozentristischer Annahmen, es würde höher entwickelte und nicht entwickelte Sprachen geben (vgl. Reisigl/Wodak 2001). Reisigl und Wodak vertreten den Standpunkt, die Linguistik und die Philologien müssen sich für die Naturalisierung und Personifizierung von Sprachen, wozu es im Zuge der Beschreibung und Einteilung von Sprachen in Sprachfamilien kam, verantworten: im Zuge dieser Naturalisierung und Personifizierung wurden Sprachen ‚vermenschlicht‘. Die Sprache also als Abbild bestimmter Menschengruppen. So wurden sog. ‚primitive‘ Kulturen klassifiziert, denen in der Klassifizierung ‚primitive‘ Sprachen zugeordnet wurden. Die sog. ‚hohen‘ Kulturen sprachen die ‚Sprachen der zivilisierten Welt‘. Wodak und Reisigl (2001) führen an, dass, je unterschiedlicher die Struktur einer Sprache, je ‚exotischer‘ aus einem einseitigen eurozentristischen Blickwinkel heraus, desto mehr wurden die Sprachen und ihre SprecherInnen als deviant, als abweichend von der eurozentristischen (Sprach-)Norm gesehen und schlimmstenfalls wurden solche Sprachen und damit auch ihre SprecherInnen zu ‚Unmenschen‘ gemacht.

¹⁰ Ähnlich verlief auch im Zuge der Kolonisierung eine ‚Normalisierung‘ der ‚westlichen Sexualität‘. Indem die Sexualität der ‚Anderen‘ als deviant, pervers u. ä. klassifiziert wurde, erfolgte eine Klassifizierung von ‚guter und erlaubter‘ Sexualität im Westen und einer ‚schlechten, abweichenden‘ etc. bei den Kolonisierten.

¹¹ Hier sind die sog. Drittstaatländer gemeint.

Sprechen und Handeln

Sprachliche Benennungen bzw. Anrufungen sind identitätsstiftend, konstituieren das handelnde Subjekt und können auch verletzend sein. Wenn gesagt wird, dass Sprechen verletzt, wird der Sprache eine Handlungsmacht zugeschrieben. Gleichzeitig wird das Sprechen verwendet, um die Verletzung zu artikulieren.

Jede/r hat Erfahrung mit verletzendem Sprechen, Schimpfnamen sind den meisten Menschen bekannt: als beschimpfende, schimpfende oder als zu- oder wegschauende Person. Butler wirft die Frage auf, welche Wörter verletzen (vgl. Butler 2006) und welche Repräsentationen kränken. Es ist nicht nur der Effekt der Worte, die verletzen, sondern, wie Butler sagt, der Modus der Anrede selbst. Mit verletzenden Äußerungen wird man nicht nur festgelegt, sondern auch gedemütigt und herabgesetzt. Diese sprachliche Festlegung und damit das Ansprechen eröffnet aber auch eine Möglichkeit des Widerstands. Man wird angesprochen und nicht ignoriert! Die Sprache kann verwendet werden, um dieser Verletzung entgegenzutreten.

John L. Austin (1972) untersucht, wie Äußerungen zu Handlungen werden, indem sie ausgesprochen werden. Der Sprechakt ist eine Performativität, die etwas ins Leben ruft. Austin unterscheidet zwischen performativen und konstativen Sätzen, die sich dadurch unterscheiden, dass konstative Sätze wahr oder falsch sein können, performative jedoch nicht. Performative Sprechakte können geglückt sein oder nicht. In weiterer Folge führt er den illokutionären und perlokutionären Sprechakt ein; die Tat, die der Sprechakt hervorbringt und die Effekte, die nicht mit dem Sprechakt selbst zusammenfallen, sondern erst in einer Zukunft wirksam werden. Diskriminierende Äußerungen werden nur dann diskriminierende Wirkung haben, wenn sie wiederholbar sind bzw. ein Wirkungsfeld aufrecht erhalten, das sich, wie Butler (2006) beschreibt, nicht auf den Augenblick der Äußerung selbst beschränkt. Sie müssen als performative Äußerungen geglückt sein. Äußerungen sind nach Austin „rituell oder zeremoniell“ (Austin 1972). Damit sind auch die Effekte von diskriminierenden Äußerungen nicht immer sofort fassbar, da sie sich in einer Zukunft ereignen, die jetzt nicht beschrieben werden kann und sich zugleich auch auf eine Vergangenheit beziehen (vgl. Butler 2006). Der Kontext, in dem diskriminierende Äußerungen geschehen, reicht also nicht aus, um die Effekte solcher Äußerungen festzuschreiben. Butler merkt an, dass durch das Sprechen verletzt zu werden bedeutet, Kontexte zu verlieren, also buch-

Wenn gesagt wird, dass Sprechen verletzt, wird der Sprache eine Handlungsmacht zugeschrieben.

Diskriminierende Äußerungen werden nur dann diskriminierende Wirkung haben, wenn sie wiederholbar sind bzw. ein Wirkungsfeld aufrecht erhalten.

stächlich nicht zu wissen, wo man ist. Durch dieses Sprechen können Menschen auf einen Platz verwiesen werden, der aber möglicherweise keiner ist (vgl. Butler, 2006: 13).

Wenn wir davon ausgehen, dass Bildungsprozesse auch ein interdependentes Lehren und Lernen sind, so kann der Fokus nicht ausschließlich auf einer Seite liegen.

Wenn über AkteurInnen der Migration und Sprache gesprochen wird, liegt die Perspektive immer wieder auf Defiziten von MigrantInnen. Das Sprachverhalten im weitesten Sinne und damit auch die Konstituierung von gesellschaftlichen, sozialen und politischen Beziehungen sollte jedoch auch in Bezug auf jene, die als ErwachsenenbildnerInnen mit Migrantinnen arbeiten, in Augenschein genommen werden bzw. auf jene, von denen angenommen wird, sie hätten keine Defizite – vor allem keine in Bezug auf Sprache und Sprachbeherrschung. Wenn wir davon ausgehen, dass Bildungsprozesse auch ein interdependentes Lehren und Lernen sind, so kann der Fokus nicht ausschließlich auf einer Seite liegen. Mit dieser einseitigen Betrachtung wird verschleiert, dass „Begrifflichkeiten wie Muttersprache, Familiensprache, Erst- und Zweitsprache, Herkunfts- und Zielsprache, Standard und Nichtstandard, Volksgruppensprache, Fremdsprache Konstrukte sind, die in bestimmten Zusammenhängen sinnvoll sein können, aber im Grunde problematisch sind, weil sie den komplexen Lebensrealitäten mehrsprachiger Menschen nicht gerecht werden, sondern sie in vorgegebene Kategorien pressen“ (Busch/Busch 2008: 144).

So sind die Begriffe Muttersprache oder Standardsprache idealtypische Begriffe. Es gibt keine SprecherInnen, die eine Sprache in all ihren Registern beherrschen. Trotzdem wird bei vermeintlichen 'Fehlern' im sprachlichen Ausdruck immer wieder unterstellt, es sei sicher kein/e MuttersprachlerIn gewesen, der/die dieses oder jenes gesagt bzw. geschrieben habe. Solche Einschätzungen sind auch bei kritischen und sozial engagierten Menschen weit verbreitet. Wenn z. B. in einem Kommentar auf der sozialen Plattform Facebook auf ein Posting zu veganer Lebensform mit „Das war sicher kein Muttersprachler, der das geschrieben hat“ reagiert wird, so liegt diesem Posting die Annahme zugrunde, sog. 'Muttersprachler' würden ein 'fehlerfreies' Deutsch in Wort und Schrift beherrschen. Warum in einer Diskussion rund um vegane Lebensformen, welche sicherlich auch für die politische Bildung von Interesse wäre, der Umstand, ob die VerfasserInnen dieses Slogans MuttersprachlerInnen sind oder nicht, eine Relevanz bekommt, kann in den Rahmen einer allumfassenden Debatte über 'Sprachdefizite' von MigrantInnen gestellt

werden bzw. in den Rahmen der weitreichenden Konsequenzen dieser Debatten. Der o. g. Kommentar ist ein Beispiel dafür, wie weitreichend Ausschlussmechanismen sind und wie schnell sie reproduziert werden.

Von ErwachsenenbildnerInnen wird immer wieder thematisiert, wie schwierig es ist, gesellschaftliche, historisch gewachsene Diskriminierungen in ihrer Arbeit nicht zu reproduzieren. Der Angst, Rassismen und diskriminierende Praxen in der eigenen Arbeit zu reproduzieren, liegt der Umstand zugrunde, dass Rassismus „as a social practice, and as an ideology, manifest itself discursively“ (Reisigl/Wodak, 2001: 1). Rassismus wird also als eine soziale Praxis gesehen, als eine Ideologie, welche sich diskursiv manifestiert. Rassismen und Diskriminierungen werden diskursiv produziert und reproduziert, sie werden diskursiv vorbereitet, verbreitet und legitimiert und stellen eine ganz konkrete Form der sozialen Interaktion bzw. der sozialen Praxis dar (vgl. Reisigl/Wodak 2001, van Dijk 1987). Sprachliche soziale Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht immer konstant und stabil ist. Sie ändert sich in verschiedenen (historischen) Kontexten unter unterschiedlichen Bedingungen.

Rassismen und Diskriminierungen werden diskursiv produziert und reproduziert, sie werden diskursiv vorbereitet, verbreitet und legitimiert und stellen eine ganz konkrete Form der sozialen Interaktion bzw. der sozialen Praxis dar.

In Veranstaltungen, Workshops und Seminaren zu politischer Bildung werden die Teilnehmenden immer wieder benannt bzw. geht der Veranstaltung selbst eine Adressierung – eine Benennung der potentiell Interessierten – voraus. Wenn wir über politische Bildung im Kontext von Migration reden, so liegt die Adressierung offenbar auf der Hand: Adressaten dieser Veranstaltungen sind MigrantInnen oder aber Personen, die mit MigrantInnen arbeiten. Die Erfahrungen aus den Workshops und Diskussionsrunden im Rahmen des Projekts *Lernzentren für Migrantinnen* zeigten jedoch, dass die Teilnehmerinnen diese Zuschreibung ‚Migrantin‘ eher negativ bewerten und in Bezug auf die Sprachdebatte rund um Migration kritisieren, dass Sprachdefizite als individuelle Defizite interpretiert werden. Es werde nicht nach den Ursachen innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen gesucht. Den Frauen ist es bewusst, dass, auch wenn sie die Sprache beherrschen, die Stolpersteine für eine gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft nicht aus dem Weg geräumt sind. Trotz allem ist das Interesse der Migrantinnen, welche die Angebote der Partnerinnenorganisationen in Anspruch nehmen, Deutsch zu lernen, ungebrochen. Die Motive dafür bewegen sich zwischen verschiedenen Polen. Einige wol-

len Deutsch lernen, um leichter eine Arbeit zu finden, andere, um sich besser mit der österreichischen Kultur beschäftigen zu können, manche, um ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen zu können oder um selber an Fortbildungen bzw. Umschulungen teilnehmen zu können, was wiederum als Erleichterung für einen Zugang zum Arbeitsmarkt gesehen wird (siehe Kapitel: Arbeit und Migration).

Eine Annäherung an das Konzept der Kommunikation

Da die Workshops und Diskussionsrunden bei Peregrina als 'Kommunikationsworkshops' ausgeschrieben waren und es gerade die 'Kommunikation' in der Ankündigung war, welche die Teilnehmerinnen angesprochen hat, erfolgt hier eine Annäherung an dieses Konzept. Auch zeigte sich in den Diskussionsrunden, dass die Teilnehmerinnen interessiert waren an Wirkungs- und Funktionsweisen von Kommunikation: Wie wird in verschiedenen Kontexten kommuniziert? Warum wird mit Freundinnen anders geredet als mit Maklerinnen oder am Arbeitsmarktservice? Wie kommt es, dass das gleiche Reden mit verschiedenen Menschen in verschiedenen Institutionen so verschieden ablaufen kann? Diese und andere Fragen wurden in den Workshops und Diskussionsrunden immer wieder gestellt und gemeinsam diskutiert.

Die Vermittlung und Erarbeitung des Wissens darüber, wie Gespräche oder Kommunikation überhaupt funktionieren, wird kontrovers diskutiert. Einerseits wird von engagierten ErwachsenenbildnerInnen häufig kritisiert, MigrantInnen würden (westliche) Handlungsoptionen und Wissen übergestülpt werden, andererseits wird verschleiert, dass eine solche Kritik i. d. R. aus privilegierten Positionen geäußert wird. In bzw. aus diesen Positionen heraus werden mit eben den Handlungsoptionen und Wissen, welche MigrantInnen vorenthalten werden, bestehende Privilegien verfestigt und neue erlangt.

Institutionalisierte Diskurse bestehen vor allem aus Texten – aus Kommunikation – und aus den sozialen Bedingungen ihrer Produktion. Im institutionalisierten (Arbeits-)Alltag von Organisationen wird dieser i. d. R. nicht mit Begriffen wie 'Diskurs' oder 'Text' erfasst, sondern mit dem Begriff 'Kommunikation'. Ich möchte mich dem Begriff 'Kommunikation' ausgehend von Problemstellungen nähern, die sich im Zuge seiner Begriffskonkretisierungen ergeben. Die grundlegende Schwierigkeit ist, dass

Kommunikation mittels Kommunikation konkretisiert wird. 'Kommunikation' wird herangezogen, um kommunikative Ereignisse zu beschreiben bzw. zu erklären. Das Untersuchungsobjekt ist zugleich das Mittel der Untersuchung.

Seinen Ursprung im heutigen Sinn einer weitestgefassten Interaktion hat der Kommunikationsbegriff in der von Claude Shannon und Warren Weaver entwickelten mathematischen Theorie der Kommunikation. Dabei handelte es sich um ein nachrichtentechnisches Kommunikationsmodell mit einer Nachrichtenquelle und einem Nachrichtenziel (mit Fokussierung auf Sender, Kanal, Empfänger, Code, decodieren, Störquelle), welches lange als Vorlage für menschliche Kommunikation herhalten musste, obwohl die beiden den Anspruch hatten, sich nur mit dem technischen Problem der Kommunikation zu befassen. Ab den 1950er-Jahren erlebte der Kommunikationsbegriff eine explosionsartige Ausbreitung und wurde für verschiedenste Formen von Kommunikation angewandt.

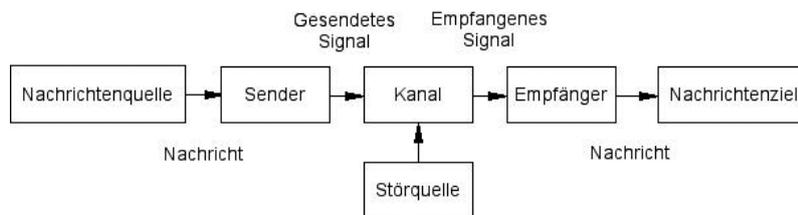


Abb. 2: Shannon/Weavers Kommunikationsmodell (für techn. Probleme d. Kommunikation)

In einem solchen Modell wird der in der Kommunikation 'übermittelte' Inhalt notwendig als stabile und mit sich im ganzen Vorgang stets identische Entität konzipiert. Die Information bzw. Nachricht soll, so die These, beim Sender, im Kommunikationsmedium wie beim Empfänger stets dieselbe sein.

„Die Identitätsannahme bezüglich sprachlich vermittelten Sinns, also die Annahme, dass ein Textinterpret nur das aus einem Text 'herauszuholen' habe, was in ihn vom Textautor 'hineingelegt' wurde, ist nicht nur ein Merkmal der Code-Theorie der Kommunikation, sondern auch der meisten Konzeptionen von Semantik. Die Auffassung, dass ein Text (ein Satz, ein Wort), d. h. die sprachliche Formulierung im engeren Sinne (der 'Wortlaut'), eine Bedeutung dem Rezipienten gegenüber schon 'mitbringt'

oder 'in sich trägt', zählt zum unaufgeklärten Problembestand nahezu sämtlicher Kommunikations- und Bedeutungstheorien“ (Busse, 1991: 11).

Kommunikation ist eine spezifische Form von Interaktion, die eine bedeutende Charakteristik auch menschlichen Handelns ist.

Der Sender wird als der aktive Teil des Kommunikationsprozesses gesehen und der Empfänger als der passive Teil. Heute gibt es abhängig von unterschiedlichen Fokussierungen und Konzeptualisierungen verschiedenste Konkretisierungen des Begriffs ‚Kommunikation‘.

Kommunikation ist eine spezifische Form von Interaktion, die eine bedeutende Charakteristik auch menschlichen Handelns ist. In der vorliegenden Arbeit wird von einem Kommunikationsbegriff ausgegangen, der die sprachliche und nicht-sprachliche Verständigung zwischen mindestens zwei Personen bezeichnet. Dabei steht die kommunikative Prozesshaftigkeit im Vordergrund, im Rahmen welcher gemeinsame Bedeutung hergestellt wird, etwas mitgeteilt bzw. zu verstehen gegeben wird, die auf stillschweigenden Voraussetzungen beruht, auf die sich die Kommunizierenden verlassen. Darüber hinaus wird Kommunikation als Mittel der Konstitution und Regulation sozialer Beziehungen (vgl. Antos, 2002: 98) gesehen, die in Form von Texten (schriftlichen oder mündlichen) oder symbolisch realisiert wird und in diesem Zusammenhang diskursive Kontexte mit konstituiert.

Kommunikationssituationen können unter folgenden Aspekten betrachtet werden (vgl. Schützeichel, 2004: 56ff):

- > Wer kommuniziert mit wem?
- > Ort und Dauer der Kommunikation.
- > Worüber wird kommuniziert?
- > Wie wird kommuniziert?
- > In welchem Medium wird kommuniziert?
- > Mit welcher Absicht wird kommuniziert?

Diese Aspekte wurden auch in den Workshops und Diskussionsrunden besprochen, besonders in den Vorbereitungen und Nachbesprechungen der Rollenspiele, insbesondere bei institutionalisierter Kommunikation. So wurde u. a. besprochen, wie die Kommunikation bei ärztlichen Besuchen, am Arbeitsamt oder bei einem Vorstellungsgespräch abläuft.

WORKSHOPS UND DISKUSSIONSRUNDEN

„Arbeit, Sprache, Gleichbehandlung, Diskriminierung, Gesundheit und Familie. Das alles betrifft unsere Existenz, unsere Lebensrealitäten. Diese Sachen sind miteinander verbunden und haben Einfluss aufeinander“ (Akbaş et al., 2008: 7f).

Politische Bildung in den Workshops und Diskussionsrunden

In den 41¹² Workshops und Diskussionsrunden zu Politik, Bildung, Kommunikation und gesellschaftlicher Partizipation, die im Rahmen des Moduls *Politische Bildung* mit den Kursteilnehmerinnen der Partnerinnenorganisationen LEFÖ, Peregrina und Orient Express durchgeführt wurden, wurde immer wieder gefragt: „Warum sollen wir uns damit [politische Bildung; Anm.] beschäftigen, wenn wir keine Arbeit finden, unsere Ausbildung nicht anerkannt wird und wir sowieso nicht wählen dürfen?“ Diese Frage eröffnet ein breites Spektrum in der Beschäftigung mit politischer Bildung in einem Migrationskontext bzw. in einem Einwanderungsland wie Österreich und fordert zu einer Konkretisierung von ‚Politik‘ und dem, was als ‚politisch‘ bezeichnet werden kann, auf.

Im deutschen Sprachraum ist die vielschichtige Bedeutung des Begriffs Politik mit den dahinterliegenden Dimensionen nicht so transparent wie z. B. im Englischen. In Anlehnung an die englischsprachige Differenzierung können i. d. R. folgende Dimensionen von Politik unterschieden werden:

- > formale Dimension (polity): beinhaltet die normativen und institutionellen Aspekte des Politischen (Verfassung, Regeln, Institutionen, Rechtsordnung),
- > inhaltliche Dimension (policy): bezieht sich auf Ziele und Aufgaben der Politik, also auf die Problemlösung

¹² Das ist die Gesamtzahl aller abgehaltener Workshops und Diskussionsrunden.

und Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse,

> prozessuale Dimension (politics): bezeichnet den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, also Fragen der Austragung von Konflikten, der Konsensbildung und der Mehrheitsbeschaffung. Mit Hilfe dieser Dimension können – auch im Hinblick auf Themen im Bereich Migration, Integration und Multikulturalität – notwendige, sinnvolle und sich ergänzende didaktische Schwerpunkte, z. B. hinsichtlich der Auswahl von Inhalten formuliert werden“ (Schulte, 2006: 45).

„Also ich finde es gut, dass der Begriff politische Bildung öfter fällt, dass wir dich [V. Frketic; Anm.] auch vorstellen [in den Kursen; Anm.], dass du die Kontaktperson bist für das, wofür eben der Begriff politische Bildung steht. Das finde ich gut, weil, wenn man sagt Politik – das Wort Politik erzeugt bei vielen Widerstände, Ablehnung, Desinteresse. Und in dem Moment, wo das aber ein Begriff ist, der dort einfließt, merke ich manchmal so Erstaunen ‘Was sollen wir jetzt mit Politik, politischer Bildung?’ und dann wird das aber thematisiert“ (Dagmar Frühwald, LEFÖ, Interview).

Die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden begegneten der Politik vor allem im Sinne der formalen Dimension kritisch, auch wenn immer wieder Interesse an dieser Dimension geäußert wurde. Verstärkt interessierten jedoch die inhaltliche und besonders die prozessuale Dimension. Anders als zum Begriff ‘Politik’ identifizierten sich die Teilnehmerinnen eher mit Einstellungen, die mit ‘politisch sein, denken und handeln’ beschrieben werden können. Die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden bezeichneten sich selbst als ‘politisch’, aber ‘die Politik’ würde sie aus der Gesellschaft ausschließen, sie als nicht dazugehörig sehen, vor allem durch Gesetze.

Dagmar Frühwald weist auf die Schwierigkeit der Differenzierung von ‘politisch sein’ und ‘die Politik’ hin:

„Ich denke mir, dadurch, dass das eben jetzt so ein wichtiger Punkt ist, dass das jetzt hinterfragt werden kann und die eigenen Zugänge, also falls sie negativ waren, dass die dann aufgelöst werden können und dass man eben genauer hinschaut, was Politik eigentlich alles ist, was für die einzelnen davon wichtig ist und dass es dann nach einiger Zeit nicht mehr abgelehnt wird, sondern dass eben diese Themen, die von den Frauen gewünscht

werden, als politische Themen erkannt werden und dann ein anderer Zugang ist und dadurch auch ein anderer Blick auf die eigene Vorgeschichte möglich ist. Dass die eben nicht unpolitisch ist, sondern im Rahmen von politischen Bedingungen passiert“ (Dagmar Frühwald, LEFÖ, Interview).

In den Lernzentren wird immer wieder versucht sog. Alltagsthemen auch als politische Themen zu behandeln und zu besprechen bzw. Alltagsthemen in politische Strukturen einzubetten. Dieser Zugang kann also nicht getrennt von den rassistischen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen gesehen werden, welche z. B. eine Aberkennung von Ausbildung oder Dequalifizierung erst ermöglichen. Es geht hier um kollektiv verankerte Prozesse, also nicht um eine individuelle oder individualisierbare Aberkennung.

Diese Schwerpunkte verweisen auch auf den Widerspruch in der Beschäftigung mit politischer Bildung im Migrationskontext. Einerseits wird Politik stark mit Parteipolitik gleichgesetzt, was zur abwehrenden Haltung wie „Ich darf ja sowieso nicht wählen“ oder „Die Gesetze werden sowieso immer schlimmer für uns [Migrantinnen; Anm.]“ führt, und andererseits wird u. a. durch die erfahrene Dequalifizierung bzw. der Nicht-Anerkennung von Ausbildung aus den Herkunftsländern auch dem Begriff 'Bildung' kritisch begegnet: „In meinem Land hatte ich Bildung. Hier habe ich nichts“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden). Ein Moment des Misstrauens liegt auch in der Annahme, es seien die Migrantinnen, denen durch politische Bildung 'Demokratie beigebracht' werden müsse. Diesen Defizitgedanken bringen Sabine Aydt und Hakan Gürses auf den Punkt: „Interkulturelle Kompetenz für die Mehrheit, politische Bildung für die Minderheit!“ (Aydt/Gürses, 2008: 259).

Ein Moment des Misstrauens liegt auch in der Annahme, es seien die Migrantinnen, denen durch politische Bildung 'Demokratie beigebracht' werden müsse.

Formate der Workshops und Diskussionsrunden

Die Workshops und Diskussionsrunden wurden in allen drei Partnerinnenorganisationen durchgeführt, und zwar in folgenden Formaten:

- > Kommunikationsworkshops
- > Wahlworkshops anlässlich der Nationalratswahl 2008

in Österreich

- > Workshops und Diskussionsrunden im Rahmen der Schreibwerkstatt
- > Workshops im Rahmen der regulären Deutschkurszeiten
- > Selbstorganisierte Diskussionsrunden

Kommunikationsworkshops

Bei Peregrina wurden insgesamt vier Kommunikationsworkshops und Diskussionsrunden im Ausmaß von je 18 Unterrichtseinheiten in der Dauer von je drei Wochen vom Modul Politische Bildung umgesetzt. Dabei wurde eine Workshopgruppe wegen zu hoher Teilnehmerinnenzahl in zwei Gruppen geteilt. Dazu kam noch die Begleitung der selbstorganisierten Diskussionsrunde (s. u.). Die Kommunikationsworkshops fanden im Rahmen von ergänzenden Modulangeboten statt. Die Frauen konnten u. a. zwischen PC-Trainings für Anfängerinnen und Fortgeschrittene, Vorbereitungskursen für das international anerkannte Österreichische Sprachdiplom (ÖSD), ergänzenden Deutschkursmodulen zu Networking als Methode zur Arbeitssuche oder aber den Kommunikationsworkshops wählen.

Workshops im Rahmen der Schreibwerkstatt

Die Schreibwerkstatt bei LEFÖ ist ein Raum, in dem die Teilnehmerinnen experimentell mit Sprache in Wort und Schrift umgehen. Die Schreibwerkstatt ist offen für alle Migrantinnen bzw. ist der Besuch eines Deutschkurses oder das Nutzen anderer Angebote bei LEFÖ keine Bedingung für die Teilnahme. Die Themenfelder wie auch die Ausdrucksformate werden bewusst offen gehalten. So werden in der Schreibwerkstatt Stimmworkshops genauso angeboten wie kreatives Schreiben, Wahlworkshops genauso wie Reflexionen über internationale Arbeitsteilung. Im Rahmen der Schreibwerkstatt wurde neben allgemeinen Diskussionsrunden auch ein Wahlworkshop durchgeführt.

Wahlworkshops

Anlässlich der Nationalratswahlen 2008 wurden bei Orient Express und LEFÖ im September 2008 je ein anlassbezogener Workshop abgehalten. Für die Wahlworkshops wurden Kärtchen mit dem Wahlprogramm aller Parteien, welche zur Nationalratswahl antraten, vorbereitet (siehe Anhang) und im Rahmen des

Workshops diskutiert. Bei Orient Express lag der Schwerpunkt auf dem Wahlsystem selbst: Wer darf wählen? Wie funktioniert das Wählen? Bei LEFÖ erfolgte nach Analyse der Wahlkarten eine kontroverse Gründung einer 'eigenen Partei' (siehe Kapitel: Wahlworkshop bei LEFÖ).

Workshops im Rahmen der regulären Deutschkurszeiten

Bei Orient Express wurden die Workshops und Diskussionsrunden (Wahlworkshop, Antidiskriminierungs-Workshop, allgemeine Diskussionsrunden) im Rahmen der regulären Deutschkurszeiten abgehalten und als Ergänzung bzw. zusätzliches Angebot für die Deutschkursteilnehmerinnen gesehen. Anlässlich der Nationalratswahlen 2008 wurde ein Workshop abgehalten. Im Jahr 2009 wurde eine zweiwöchige Diskussionsrunde je zwei Mal die Woche abgehalten und ein Workshop zum Umgang mit Rassismus und Diskriminierung. Die Rezeption dieses Angebotes war unterschiedlich: von einigen Deutschkursteilnehmerinnen wurden die Diskussionsrunden bzw. Workshops als willkommene Ergänzung zu den Deutschkursen gesehen, von anderen als Unterbrechung der Deutschkurse, wegen denen sie ja eigentlich da waren.

Selbstorganisierte Diskussionsrunde

Aus einem Peregrina-Workshop bildete sich eine von den Teilnehmerinnen selbstorganisierte Diskussionsrunde. Die Teilnehmerinnen organisierten den Raum, die Schlüssel und vereinbarten mit Peregrina auch die Zeiten, zu denen die Gruppe Zugang zu den Räumen hatte. Ebenfalls wurden von den Teilnehmerinnen die Themenschwerpunkte ausgearbeitet. Die Leitungsperson des Moduls *Politische Bildung* wurde nach dieser Vorbereitungsarbeit eingeladen, mit dem Aufnahmegerät zu kommen, um die Diskussionen aufzunehmen und für weiterführende Diskussionen zu transkribieren (siehe Kapitel: Transkriptbasierte Reflexion). In dieser selbstorganisierten Diskussionsrunde wurde die Position der Leitungsperson von den Teilnehmerinnen definiert: Sie sollte mit ihrem Methoden-Know-how die Arbeit der Gruppe unterstützen und moderierend wirken.

Das in den Workshops und Diskussionsrunden Be- und Erarbeitete und Erzählte legte den Rahmen der weiteren Gespräche,

Auseinandersetzungen und Themenfindungen fest, nicht die Interessen der Leitung oder Moderation. Auch die Interpretation und Einbettung des Gesagten in einen breiteren Kontext lag bei den Teilnehmerinnen. Das Sprechen wurde in einen breiteren gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Rahmen gesetzt. Beim gemeinsamen Lesen der Transkripte wurden einzelne Gesprächssequenzen zueinander in Beziehung gesetzt und Relationen zwischen dem Gesagten erzeugt.

Wenn wir also von der Zielgruppe reden bzw. von den Kursteilnehmerinnen, ist es nur auf den ersten Blick klar, von wem oder über wen geredet wird.

Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden

Wenn wir also von der Zielgruppe reden bzw. von den Kursteilnehmerinnen, ist es nur auf den ersten Blick klar, von wem oder über wen geredet wird. Was aber macht eine Migrantin aus? Was unterscheidet sie von Frauen, die nie migriert sind? Wer ist die Migrantin? Wer ist die Frau? In welchem Kontext macht es Sinn, sich speziell mit Migrantinnen zu beschäftigen, über sie zu sprechen und zu schreiben? (vgl. Ongan, 2001) Diese mittlerweile vor fast 10 Jahren gestellten Fragen sind heute aktueller denn je.

Die Gruppe der Migrantinnen stellt keine homogene Gruppe dar. „Die Kategorie Migrantin ist in ähnlicher Weise wie die Kategorie Frau essentialisierend und zwar in dem Sinne, dass eine ewige innere Gleichheit des Kollektivs und seiner Mitglieder behauptet wird“ (Castro Varela, 2007: 86). Die Differenzen werden einerseits von staatlicher Seite hergestellt bzw. über die Fremdengesetz- und andere Regelungen geschaffen und stabilisiert, was Unterschiede hinsichtlich sozio-politischer Partizipation bedingt. Andererseits gestalten sich Differenzen unter Migrantinnen hinsichtlich ihrer Ausbildung und Bildungsabschlüsse, der Zeit, die sie in Österreich leben, ihres Alters, ihrer sozialen Herkunft, phänotypischer Merkmale u. a. Auch Kategorien wie Alter, soziale Herkunft oder phänotypische Merkmale werden strukturell geschaffen und wirken als konstruierte Kategorien im Alltag bzw. bestimmen maßgeblich die Lebensrealitäten von Migrantinnen.

Alle Workshopteilnehmerinnen waren selber migriert, größtenteils im Erwachsenenalter. Diese selbst erlebte Migration war eine wichtige Grundlage in der Vermittlung von Lebensrealitäten. Encarnación Gutiérrez Rodríguez sieht Erfahrung als „Ausdruck einer kollektiven Wissensproduktion, die einen Weg zum Wissen nachzeichnet und Informationen darüber gibt, wie es

möglich wird, daß wir das wissen, was wir wissen [...]. Erfahrung ist in diesem Sinne nicht die fundamentale Grundlage, auf der eine Theorie entwickelt oder bestätigt wird, sondern stellt eine weitere Wissensquelle über unsere Welt dar“ (Gutiérrez Rodríguez, 1999: 61).

Die unterschiedlichen Bezeichnungen für die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden waren immer wieder ein Thema. Es stellten sich Fragen wie: „Was verbindet uns, die wir hier in einem Raum zusammen sind?“, „Warum sitzen wir hier? Macht uns das gleich?“, „Sind wir gleich, nur weil wir alle hier Deutsch lernen?“. Diese komplexen Fragen wurden anhand des Artikels von Gamze Ongan *Phantasma Migrantin* (2001) diskutiert. Bei den Workshops von Peregrina verschaffte der Umstand, dass diesen Artikel eine Mitarbeiterin – die Koordinatorin von Peregrina – geschrieben hat, die selber aus der Türkei migriert ist, dem Text eine nicht zu unterschätzende Autorität. Die Diskussionen über ‚Migrantinnen‘ wurden im Laufe der Workshops und Diskussionsrunden immer differenzierter, wurden jedoch immer in Verbindung mit anderen Kontexten und Umständen geführt. ‚Die Migrantin‘ war also nie jemand, die außerhalb gesellschaftlicher Realitäten gesehen wurde. Sie wurde immer in konkrete Kontexte eingebettet: Wohnen, Gesundheit, Arbeit, Rassismus, Bildung, Debatten in den Medien u. a.

Die Teilnehmerinnen der Diskussionsrunden und Workshops unterschieden sich nach Alter, Erstsprache, Aufenthaltsdauer und -status, Beruf, Bedarf an Kinderbetreuung, Bildungserfahrung und -abschlüssen, Motivation, sozialem Status, politischen Einstellungen etc. Diese Differenzierungen stellen eine Auswahl der in den Workshops und Diskussionsrunden von den Teilnehmerinnen immer wieder thematisierten und geschätzten Unterschiede dar: „Ich hatte noch nie Kontakt mit so vielen Frauen, so verschieden Frauen, aus so vielen Ländern“ meinten mehrere Teilnehmerinnen. Das herausragend Verbindende der Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden war einerseits der selbstverständliche Umgang mit den Differenzen, vor allem mit der Mehrsprachigkeit, die auch in den Diskussionen zum Tragen kam: dass immer wieder kurze Zwiesgespräche auf verschiedensten Sprachen geführt und nicht immer in die gemeinsame Sprache – ins Deutsche – übersetzt wurden sowie dass nicht immer alle Teilnehmerinnen alles verstanden. Das wurde weder hinterfragt noch problematisiert. Es entsprach den

Lebensrealitäten der Teilnehmerinnen.

So wechselte eine Teilnehmerin aus dem Deutschen ins Englische, welches ihre Bildungssprache war, da sie sich auf Englisch differenzierter ausdrücken konnte als auf Deutsch. Teilweise verstanden die anderen Teilnehmerinnen sie und übertrugen das Gesagte teilweise ins Deutsche, teilweise ins Türkische oder in andere Sprachen.

Die Mehrsprachigkeit bzw. die Kommunikation, welche auf mehreren Sprachen gleichzeitig ablief, zeichnete alle Workshops und Diskussionsrunden aus.

Die Mehrsprachigkeit bzw. die Kommunikation, welche auf mehreren Sprachen gleichzeitig ablief, zeichnete alle Workshops und Diskussionsrunden aus. Der Anspruch, dass, wenn jemand auf einer Sprache angesprochen wird, auf derselben Sprache geantwortet wird, ist ein idealtypischer Anspruch an die Kommunikation, welcher den (sprachlichen) Lebensrealitäten der Teilnehmerinnen nicht entspricht. Die meisten von ihnen sprachen neben Deutsch noch mindestens zwei, häufiger aber drei Sprachen. Diese Mehrsprachigkeit konnte in den Workshops und Diskussionsrunden wirksam werden. Eine wichtige Voraussetzung für diese mehrsprachige Kommunikation war die Fähigkeit der Teilnehmerinnen und der Leitungsperson, nicht alles verstehen zu müssen und davon auszugehen, dass für den Diskussionsfluss relevante Sachen auf Deutsch gesagt werden. Die in den Workshops und Diskussionsrunden praktizierte Mehrsprachigkeit funktionierte ohne Störungen und ohne Missverständnisse. Wahrscheinlich, weil Mehrsprachigkeit für die meisten Kursteilnehmerinnen Alltag ist bzw. nicht als Ausnahme gesehen wird.

Andererseits war auch das schwierige und tlw. schmerzhafte Sprechen über erfahrene Rassismen, Diskriminierungen und Ausschlüsse verbindend.

Andererseits war auch das schwierige und tlw. schmerzhafte Sprechen über erfahrene Rassismen, Diskriminierungen und Ausschlüsse verbindend. Dieser Aspekt kann mit dem Konzept der Vulnerabilität, der Verletzlichkeit, mit dem Castro Varela und Dhawan den Blick auf die Verletzlichkeiten, die mit der Zugehörigkeit zu deprivilegierten sozialen Gruppen richten, näher erklärt werden.

„Individuen und Kollektive können mithin different wahrgenommen werden, ohne auf einen gemeinsamen Ursprung rekurrieren zu müssen, der auf biologistische Erklärungsmuster zurückgreifen würde“ (Castro Varela/Dhawan, 2004: 218). So unterscheidet sich nach Castro Varela und Dhawan eine Frau, deren Mutter türkischer Herkunft ist, von einer mit weißen deutschen Eltern nicht durch ihre Herkunft, sondern dadurch, dass sie in einem bundesdeutschen Kontext, der von einem antitürkischen Diskurs geprägt ist, andere Verletzungen durchlebt

hat. „Die Zu-Fremden-Gemachten, sind verletzlich aufgrund der Vulnerabilitätspositionen, die Fremde innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft inne haben. Die Analyse dieser Verletzungen und Verletzungsgefahren viktimisiert die Subjekte nicht, sondern ermöglicht eine klarere Betrachtung der relevanten Prozesse, und damit auch die Entwicklung von deutlichen Widerstandsstrategien“ (Castro Varela/Dhawan, 2004: 218). Trotz aller Differenzen war es vor allem die Vulnerabilität, die soziale Verletzlichkeit, welche die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden miteinander verband.

Wenn die Selbstzuschreibungen der Kursteilnehmerinnen aus den Diskussionsrunden in Zusammenhang mit der tabellaren Darstellung der Risiken und Widerstandspotentiale sozialer Verletzlichkeit bei Castro Varela und Dhawan gebracht werden, so würde die Darstellung die Folgende sein. Die gezwungenerweise lineare Darstellung soll aber nicht zu einem linearen Lesen bzw. zu einer linearen Zuschreibung des Widerstandspotentials zu den jeweiligen (Vulnerabilitäts-)Risiken verleiten.

Risiko	Widerstandspotential
Legal/er/rechtlicher Status	Bildung
Alter	Ökonomische Ressourcen
Geschlecht	Sprachkompetenz
Klasse	Biographische Ressourcen
Ökonomischer Status	Flexibilität/Mobilität
Sexuelle Orientierung	Soziale Ressourcen
Rassifizierbare Kriterien (phänotypische Merkmale, Staatsbürgerschaft, religiöse Zugehörigkeit, ethnisierende Prozesse u. a.)	Community, Unterstützung in Migrantinnenvereinen, Selbstorganisation
Wohnort und Wohnsituation (Stadt/Land; Peripherie/Zentrum)	Vertrautheit mit der Umgebung
Dequalifizierung	Das Wissen um einklagbare Rechte
Gewalt	Öffentlichkeiten

Abb 3: Vulnerabilitätsrisiken + Widerstandspotentiale
(aus: Castro Varela/Dhawan 2004: 219; ergänzt durch Autorin)

Migration wurde von den Teilnehmerinnen als 'normal' erlebt, als den Alltag bestimmender Umstand.

Im Austausch über die eigenen Lebensrealitäten hatte in den Diskussionen der Grund bzw. die Art und Weise der Migration einen hohen Stellenwert:

Migration wurde von den Teilnehmerinnen als 'normal' erlebt, als den Alltag bestimmender Umstand. Die Gründe für die Migration der Teilnehmerinnen sind – wie bereits erwähnt – breit gefächert: Manche sind aus Kriegsgebieten geflüchtet; andere im Zuge der Familienzusammenführung nach Österreich gekommen, welche lange Zeit so gut wie die einzige Möglichkeit war, in Österreich einen legalen Aufenthaltsstatus zu erlangen; wieder andere wollten ihren Kinder ermöglichen, in einem anderen Land mit einer anderen Sprache aufzuwachsen; häufig bestimmt auch der Migrationsgrund den Status von Migrantinnen in Österreich bzw. ihre Ausstattung mit unterschiedlichen Rechten. So sind z. B. Asylwerberinnen aufgrund des Fremden- und Asylrechts mit anderen Rechten ausgestattet als Personen, denen im Zuge der Familienzusammenführung ein Aufenthalt erteilt wird, oder Sozialhilfeempfängerinnen.

„Das Resultat der vielfältigen rechtlichen Differenzierungen ist ein hierarchisch gegliedertes System unterschiedlicher Status-Kategorien, innerhalb dessen MigrantInnen nach Aufenthaltszweck, Nationalität, langfristiger vs. kurzfristiger Aufenthalt etc. klassifiziert und in der Folge jeweils unterschiedlich mit Rechten und Pflichten ausgestattet werden. Diese 'Filterung' – die Klassifikation und Selektion von ZuwanderInnen entlang verschiedener Status-Kategorien – verläuft dabei entlang klassischer sozialer Bruchlinien, allen voran Klasse, Ethnizität (Nationalität) und Geschlecht. Damit wird der Staat über die unterschiedliche Ausstattung von MigrantInnen mit Rechten (die britische Soziologin Lydia Morris bezeichnet dies als 'civic stratification') selbst eine wesentliche Quelle von sozialer Ungleichheit, die er gleichzeitig mit klassischer Sozialpolitik und speziell auf MigrantInnen zugeschnittenen Maßnahmen – mit Integrations- und Antidiskriminierungspolitik – zu bekämpfen sucht“ (node-research; o. J.)

So bestimmen neben den Migrationsgründen u. a. auch die Herkunftsländer, Geschlecht, Klasse, Staatsbürgerschaft, das Alter den Status von MigrantInnen maßgeblich mit. Diese Vielfältigkeit zeigt sich in folgenden anonymisierten Äußerungen der Teilnehmerinnen aus den Workshops und Diskussionsrunden:

„Ich bin für eine Zukunft gekommen. Alleine, ohne Mann.“

„Mein Mann lebt hier und ich bin gekommen. Er wird nur drei Jahre hier arbeiten. Ich nutze das und habe angefangen zu studieren und möchte die Sprache lernen.“

„Manche kommen alleine, manche kommen wegen Männern.“

„Ich bin alleine mit meinem Kind gekommen. Ich hatte Probleme mit meiner Familie. Mein Mann ist gestorben und mein Vater hat einen anderen Mann für mich gefunden. Ich habe gesagt, ich will nicht heiraten. Ich möchte mit meinem Kind leben.“

„Ich bin gekommen, da war ich 25 Jahre alt. Dann hat mich jemand gefragt, ob ich nicht in Wien arbeiten möchte. Ich dachte mir, Wien ist toll. Und dann bin ich gekommen.“

„Mein Mann hat in Wien studiert. Jetzt ist er schon Österreicher. Aber er ist in Hong Kong geboren. Er hatte eine gute Gelegenheit gehabt in Wien einen guten Job zu bekommen. Und dann ist er in Wien geblieben.“

„Ich habe meinen Mann in Japan kennen gelernt und nach dem Studieren hat sein Vater gesagt 'In Westeuropa ist es demokratischer. Da kann man gut leben.' Zuerst war er in Ungarn. Aber er konnte überhaupt nicht Ungarisch und konnte auch nicht weiter studieren. Er ist alleine nach Wien gekommen und hat ein Restaurant gesucht und dort gearbeitet. Dann ungefähr fünf Jahre später, hat er ein unbefristetes Visum bekommen. Zehn Jahre später haben wir die Staatsbürgerschaft bekommen. Ich habe meine zwei Kinder in Taiwan bekommen. Dann sind wir nach Wien gekommen. Ich habe vier Jahre auf das Visum gewartet.“

„Ich bin nach Wien gekommen, weil mein Mann hier wohnt. Er hat hier studiert. Er ist Anwalt und arbeitet bei der MA 17. Wir sind seit 2001 verheiratet, aber in Österreich sind wir seit 2003.“

„Ich bin nachts gekommen. Aber nicht über die Brücke. Das durften wir nicht. Durch den Fluss. Mit meinen Kindern. Sie waren damals noch klein. Und mit zwei Taschen. Vier, fünf mal bin ich hin und her gegangen durch den Fluss. Meine Freundin hat ihre Schuhe auf der anderen Seite gelassen. Dann bin ich noch einmal durch den Fluss, um ihre Schuhe zu holen. Jetzt habe ich mit dem Knie Probleme.“

„Ich bin gekommen, weil ich wollte, dass meine Tochter ein anderes Land kennen lernt und eine andere Sprache lernt. Jetzt ist sie 22 und arbeitet in Paris.“

Diese Zitate der Teilnehmerinnen in den Workshops und Diskussionsrunden verweisen auf die diverse Zusammensetzung der Teilnehmerinnen, auf die Komplexität ihrer Lebensrealitäten.

(Formale) Bildung der Teilnehmerinnen

Die Diskussion über Bildung und Migrantinnen wird in Österreich höchst widersprüchlich geführt. Einerseits wird in der Erwachsenenbildung die geringe Beteiligung an Bildungsangeboten von MigrantInnen analysiert, statistisch erfasst und interpretiert, andererseits werden bestehende formale Bildungsabschlüsse nicht anerkannt. Es stellt sich auch die Frage, wie Migrantinnen in Österreich erworbene Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt verwerten können. Die Untersuchung zu Bildungs- und Berufsbiographien Erwachsener mit Migrationshintergrund von Arnd-Michael Nohl und Karin Schittenhelm zeigt, dass für MigrantInnen „die Verwertung ihres Wissens und Könnens auf dem Arbeitsmarkt selbst dann mit erheblichen Risiken verbunden ist, wenn sie über hohe Bildungsabschlüsse verfügen“ (Nohl/Schittenhelm, 2009: 125). Einheitlich wird aber Bildung in Bezug zu Migrantinnen ausschließlich im Rahmen der Verwertung auf dem Arbeitsmarkt diskutiert.

Mehr als ein Drittel der insgesamt 41 Workshop- und Diskussionsrundenteilnehmerinnen bei Peregrina hatten einen Universitäts- bzw. Fachhochschulabschluss (36 %) und 25 % hatten eine abgeschlossene höhere Schule bzw. haben ihre Ausbildung



Abb. 4: Bildungsabschlüsse der WS-Teilnehmerinnen bei Peregrina (n=44)

Bildungsabschlüsse der WS-Teilnehmerinnen bei LEFÖ (n=24)

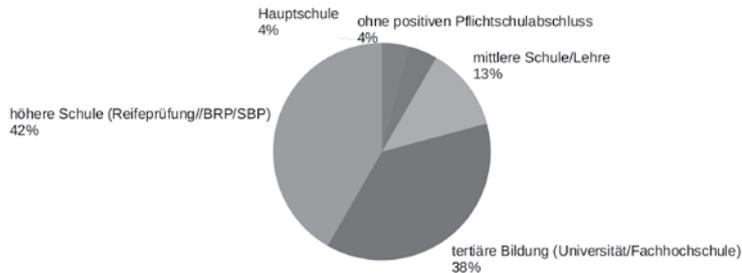


Abb. 5: Bildungsabschlüsse der WS-Teilnehmerinnen bei LEFÖ (n=24)

Bildungsabschlüsse der WS-Teilnehmerinnen bei Orient Express (n=33)

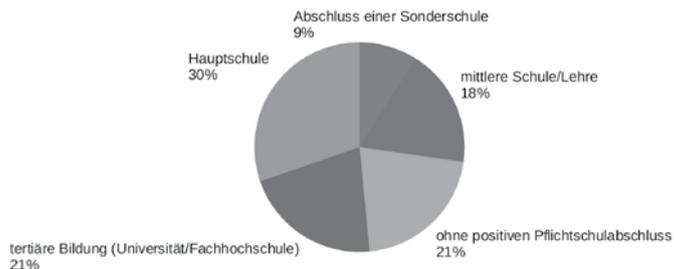


Abb. 6: Bildungsabschlüsse der WS-Teilnehmerinnen bei Orient Express (n=33)

mit (Berufs-)Reifeprüfung abgeschlossen. Den Abschluss einer Lehre oder mittleren Schule hatten 11 % und 21 % der Teilnehmerinnen verfügten über einen Hauptschulabschluss. Nur 2 % gaben an, keinen positiven Pflichtschulabschluss zu haben.

Der Bildungsstand der Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden war in allen drei Partnerinnenorganisationen höher als der Bildungsstand der Bevölkerung nach Staatsbürgerschaft, welcher für 2009 von der Statistik Austria erhoben wurde: Laut der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2009 hat-

ten rund 17 % der Zuwanderer eine Universität, Fachhochschule oder Akademie abgeschlossen, dabei wiesen Personen aus anderen EU- oder EWR-Staaten inkl. der Schweiz besonders hohe Akademikeranteile auf (vgl. migration & integration, 2010: 46). Bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund waren es nur knapp 14 %. Die Diskrepanz zwischen der 'offiziellen' Statistik und den Erhebungen in den drei Partnerinnenorganisationen könnte sich aus dem Umstand erklären, dass die meisten Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden ihre Ausbildungen nicht nostrifiziert haben und demzufolge von der Statistik nicht mit ihrer entsprechenden Bildung erfasst werden.

Rolle der Leitungsperson

Wenn über Kursleitung, Workshopleitung und andere Positionen von KursleiterInnen geredet wird, kommt man schnell auf verschiedenste Anforderungen, welche diese Personen erfüllen müssten, um ihre Arbeit entsprechend den Erwartungen zu verrichten. Immer wieder werden unterschiedlichste Erwartungen an Mitarbeiterinnen mit verschiedensten 'Kompetenzen' umschrieben. In der politischen Bildung wird i. d. R. von der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen der Lernenden ausgegangen. Zugleich wird der Fokus kaum auf die Leitungsperson verschoben.

Immer wieder werden unterschiedlichste Erwartungen an Mitarbeiterinnen mit verschiedensten 'Kompetenzen' umschrieben.

Braucht es Kompetenzen für politische Bildung?

Eine der grundlegenden Anforderungen an MitarbeiterInnen in sozialen, aber auch in privatwirtschaftlichen Organisationen, ist das Verfügen über verschiedene Kompetenzen wie etwa kommunikative, interkulturelle u. a. Kompetenz ist lt. Hufer (2005) neben Effektivität, Evaluation, Kostenrechnung, Qualitätsstandards ein der politischen Bildung eigentlich fremder Begriff. Der Kompetenzbegriff geht davon aus, dass es kompetente und nicht kompetente Handlungen gibt. Was diese Kompetenzen ausmacht und wie sie wirksam werden, wird von Organisationen i. d. R. nicht näher bzw. überhaupt nicht beschrieben. Es wird stillschweigend vorausgesetzt, dass alle Beteiligten wüssten, worum es sich handle. Trotzdem werden auch Kompetenzen evaluiert, gemessen und ausgewertet. Übersehen wird dabei jedoch, dass dieser Begriff unterschiedlich konzeptualisiert wird.

Was diese Kompetenzen ausmacht und wie sie wirksam werden, wird von Organisationen i. d. R. nicht näher bzw. überhaupt nicht beschrieben.

So wird im Allgemeinen unter 'kommunikativer Kompetenz' die Fähigkeit verstanden, in Gesprächen Glaubwürdigkeit vermitteln zu können, empathisch zu sein, argumentieren zu kön-

nen, 'diplomatisch' zu sein, nicht weitschweifig zu sein bzw. die Sache auf den Punkt bringen zu können, kurz und prägnant zu sprechen oder auch auf Details einzugehen und diese nicht zu übersehen. Diese Auffassung von Kompetenz setzt eine differenzierte Ausdrucksfähigkeit voraus.

Arnulf Deppermann zufolge meint Kompetenz auf jeden Fall eine Fähigkeit, die individuell zuzuschreiben ist, „ein Potenzial bzw. Repertoire von Alternativen beinhaltet, generativ ist (also eine unbestimmte Menge von Handlungen regelbasiert erzeugen kann), kognitiv verankert und normativ abgegrenzt ist (im Sinne der Unterscheidung von kompetenten und inkompetenten Handlungen/ Produkten)“ (2004: 19).

In dieser individuellen Zuschreibung liegt auch die Problematik des Kompetenz-Konzepts. Kompetenzen werden, wie auch Nicht-Kompetenzen als individuell zuzuschreibende Fähigkeiten oder Fertigkeiten bzw. Defizite gesehen. Diese werden, geht es um deren Anerkennung bei Migrantinnen, i. d. R. nicht kollektiviert bzw. nicht auf eine größere Gruppe von Migrantinnen übertragen. Geht es jedoch um das Nichtvorhandensein von Kompetenzen, so wird diese einerseits als Defizit der Einzelperson gesehen und andererseits in einem Atemzug auf eine Gruppe von Migrantinnen übertragen. So kommt es schnell zu rassistischen pauschalisierenden Aussagen wie „Die Türken sind so und so!“ oder „Die Afrikaner wollen sich nicht integrieren“.

Auf jeden Fall stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Kompetenzen bzw. die Frage, ob das Kompetenz-Konzept nicht ein weiteres Werkzeug für die Verfestigung von Ausschlussmechanismen ist.

Zugleich sollte jedoch ein Wissen über die Wirkungsweisen von Diskriminierungsmechanismen für eine Umsetzung engagierter politischer Bildung vorausgesetzt werden.

Kompetenzen werden, wie auch Nicht-Kompetenzen als individuell zuzuschreibende Fähigkeiten oder Fertigkeiten bzw. Defizite gesehen.

Interkulturelle Kommunikation(-skompetenz)

Als eine der sog. Schlüsselkompetenzen in der Arbeit mit MigrantInnen gilt die interkulturelle Kommunikation. 'Interkulturelle Kommunikation' gehört zu den Begriffen, welche auf den ersten Blick selbsterklärend scheinen. Oft wird interkulturelle Kommunikation als die Fähigkeit gesehen, mit Menschen aus anderen Kulturen zu kommunizieren. Und wenn von 'Menschen aus anderen Kulturen' geredet wird, wird i. d. R. stillschweigend vorausgesetzt, es handelte sich um Menschen aus anderen Ländern, um Menschen mit anderen Religionen. Also: „Wie rede ich mit Menschen aus der Türkei?“ oder „Wie rede ich mit der unter-

drückten Frau?“ oder „Wie kann ich MigrantInnen erklären, sie dürfen nicht homophob sein?“

Wenn es um Diversität – die Pluralität der ‚Herkünfte‘, Sprachen, vermeintlicher oder tatsächlicher kultureller oder religiöser Praktiken – geht, ist man in Österreich mit der Forderung nach bzw. der Illusion der einen ‚Identität‘ sehr schnell zur Stelle.

„Identitäten sind allerdings keine abgeschlossenen Prozesse, befinden sich in Bewegung und gerade in Immigrationsgesellschaften in Übergang, und das sowohl in der Mehrheitsgesellschaft als auch den Minderheiten-Communities. Das Work-in-progress-Prinzip der kulturellen Identitäten resultiert auch aus der Tatsache, daß sie sich immer durch Differenz und in Abgrenzung zu dem, zu ihrem ‚Anderen‘ definieren. Das Nicht-Wir, die Lücke, ist somit das ‚konstitutive Außen‘ der Identität. Wie soll man dann aber umgehen mit dem Umstand, daß dieses Außen in Immigrationsgesellschaften zu Innen und zum Teil des ‚Wir‘ wird und dadurch zur Abgrenzung und ‚eigenen‘ Identitätsdefinition eben nicht mehr taugt?“ (Korun, 2001).

Da den Konzepten der Inter-, Multi- oder Transkulturalität in einer Arbeit im Migrationskontext häufig nicht aus dem Weg gegangen werden kann, wird hier eine Möglichkeit thematisiert, diese Konzepte im Sinne einer Ermächtigung zur (politischen) Handlungsfähigkeit von Migrantinnen strategisch zu nutzen. In diesem Sinne wird inter-/transkulturelle Kommunikation als eine der Möglichkeiten gesehen, soziale Gerechtigkeit zu erkämpfen. Dabei geht es eher nicht darum, die richtigen Worte oder Sätze zu finden. Es geht eher darum, mit einer kritischen und engagierten interkulturellen Kommunikation zu vermeiden, manche Menschen auf ihre ‚Fremdheit‘ oder ‚Andersartigkeit‘ festzulegen und manche als das ‚Normale‘, der nie ausgesprochenen Norm zuzuschreiben. Diese Festlegung des ‚Normalen‘ erfolgt immer implizit, die Festlegung des ‚Anderen und Fremden‘ immer explizit bzw. wird das erste nicht benannt, das zweite so gut wie immer.

Aber es ist nicht immer klar, was mit interkultureller (Kommunikations-)Kompetenz gemeint ist. Ist es Einfühlungsvermögen, Empathie, Wissen über ‚die Anderen‘, die Reflexionsfähigkeit der eigenen Handlungen? Oder vielleicht doch etwas anderes? Im Integrations- und Diversitätsmonitor der Stadt Wien (2009)

wird zwar die Notwendigkeit der Entwicklung einer interkulturell kompetenten MitarbeiterInnenschaft formuliert, worin diese Kompetenz jedoch liegt, wird auch hier verschwiegen. Auf jeden Fall könnten interkulturell kompetente MitarbeiterInnen entweder durch Aus- oder Weiterbildung gewonnen werden oder aber durch „gezielte Rekrutierung von Personal mit wichtigen Fremdsprachenkenntnissen und/oder Migrationshintergrund“ (Integrations- und Diversitätsmonitor der Stadt Wien 2009: 40). Das ‚oder‘ zwischen der Ausbildung und der Migrationserfahrung könnte stutzig machen: Wird hier davon ausgegangen, Migrationserfahrung oder ‚wichtige‘ Fremdsprachenkenntnisse seien per se gleichzusetzen mit einer, nicht näher beschriebenen, interkulturellen Kompetenz? Die interkulturelle Kompetenz bzw. die Rekrutierung von MitarbeiterInnen mit diesem Know-how sei „ein Schlüsselaspekt bei der strategischen Umsetzung von Diversitätsmanagement“ (ebd.).

Auf jeden Fall ist es so, dass oben erwähnte Kompetenzen so gut wie nie näher beschrieben, jedoch immer häufiger eingefordert werden.

„Am Anfang einiger Diskussionsrunden wollten die Teilnehmerinnen, dass ich ihnen Fragen stelle. Mir sind aber keine Fragen eingefallen und das sagte ich auch. Diskutiert wurde trotzdem: Was ist das für eine Kursleiterin, die keine Fragen weiß?“ (Vlatka Frketić, Projektleitung *Politische Bildung*)

Die Leitungsperson in der politischen Bildungsarbeit ist immer auch Teil der Gruppe und als ‚lehrende‘ wie auch ‚lernende‘ Person zu verstehen. Dennoch liegt bei der Leitungsperson die Verantwortung für die Umsetzung der formal vorgegebenen Rahmenbedingungen.

Die Verfasserin dieser Arbeit hat als Leitungsperson in den Workshops und Diskussionsrunden versucht, immer näher an die Position einer kritischen Moderatorin zu kommen und dabei eine ‚Publikumsposition‘ zu vermeiden. Dabei steuerte neben den Teilnehmerinnen auch die Leitungsperson aus ihrer Position heraus die Prozesse und brachte unterschiedliche Perspektiven ein. Es geht hier aber nicht um das Einnehmen einer ‚richtigen‘ vs. einer ‚falschen‘ Position als Leitungsperson, sondern um die Unterstützung der Handlungsfähigkeiten der Kursteilnehmerinnen in einer diskriminierenden Gesellschaft und dabei in einem ständigen Prozess der Selbsthinterfragung zu stehen.

Castro Varela beschreibt, „dass die soziale Position der Forsch-

Auch das häufig Verbindende, Vereinheitlichende – dieselbe Herkunftssprache zu haben – führt, wie Gutiérrez Rodríguez beschreibt, nicht notwendigerweise zu einer gemeinsamen Identität:

rin für die Teilnehmerinnen durchaus von besonderem Interesse war“ (2007: 99). Dieses Interesse war auch bei den Workshops und Diskussionsrunden präsent. Bei den Workshops und Diskussionsrunden, die aufgenommen und transkribiert wurden, fragten die Teilnehmerinnen immer wieder nach, was mit den Transkripten passiere, ob sie anonymisiert dargestellt würden. Für Castro Varela zeugt dies „von einem positiv zu bewertenden Misstrauen [...] Forschung gegenüber“ (ebd.). Auch nach der Herkunft der Leitungsperson wurde gefragt, wie viel sie verdiene, wie und warum sie nach Österreich gekommen sei, ob sie alleine oder mit einem Mann leben würde oder wie denn ihre politische Einstellung sei, wie sie Aufenthalt und Arbeitserlaubnis bekommen habe etc. Neben der Herkunft, der Frage also, ob die Leitungsperson Migrantin oder Österreicherin sei, interessierte auch ihre materielle und familiäre Situation. Diese Fragen wurden nicht nur als oberflächliches Interesse, sondern wie Castro Varela es oben formuliert, als ein positiv zu beurteilendes Misstrauen der Leitungsperson gegenüber bewertet. Diese Fragen bestimmten den Ablauf der Workshops und Diskussionsrunden erheblich mit. Die Konstellation 'Migrantin' arbeitet mit oder interviewt 'Migrantin' führt „nicht notwendigerweise zu einer spontanen Freizügigkeit und Entspanntheit der Atmosphäre“ (Castro Varela, 2007: 99). Es war allen von Beginn an klar, dass Teilnehmerinnen und Leitung nicht auf einer Augenhöhe stehen. Das Einnehmen einer neutralen Position, also ein 'so tun als ob wir gleich wären' würde nicht nur gesellschaftliche Hierarchien und Machtverhältnisse verfestigen, sondern auch gesellschaftlich-systematische Diskriminierungen.

Auch das häufig Verbindende, Vereinheitlichende – dieselbe Herkunftssprache zu haben – führt, wie Gutiérrez Rodríguez beschreibt, nicht notwendigerweise zu einer gemeinsamen Identität:

„Die von mir angenommene gemeinsame Identität als Spanischsprechende wurde durch unsere soziale Position, die uns durch koloniale Vermächtnisse, den fordistischen Kapitalismus und neue Achsen des Empire auferlegt wurde, in Frage gestellt. Neue Linien, Wechselbeziehungen und Strategien globaler Kapitalakkumulation verändern diese historische und politische Verschränkung. Tiefe Trennlinien sozialer Ungleichheiten strukturieren miteinander in Beziehung stehende Räume, in denen Gemeinsamkeiten ausgedrückt und Unterschiede erlebt werden. In den Mikroräumen des Alltags sind wir in diese historische, politische, soziale und kulturelle Komplexität eingebettet. Wenn

wir mit der spanischen Sprache als Gemeinsamkeit beginnen, impliziert das eine Reduktion der Unterschiede, die unsere Positionalitäten konstituieren“ (Gutiérrez Rodríguez, 2006).

Die spanische Sprache ist im Kontext dieser Arbeit mit anderen Sprachen austauschbar. Weiter problematisiert Gutiérrez Rodríguez die (Un-)Übersetzbarkeit sozialer Positionalitäten in Begegnungen, „die auf einer angenommenen gemeinsamen Identität beruhen, ausgedrückt etwa durch eine gemeinsame Sprache oder ein gemeinsames Geschlecht“ (ebd.) und thematisiert dieses im Rahmen einer ‚kulturellen Übersetzung‘. Diese wird als ein Prozess verstanden, in dem ambivalente soziale und kulturelle Positionen verhandelt werden. Es kann also auch in einer Konstellation ‚serbische Kursleiterin arbeitet mit serbischen Kursteilnehmerinnen‘ nicht selbstverständlich von einer gemeinsamen Identität aller im Bildungs- oder Beratungsprozess Involvierten ausgegangen werden. Trotzdem wird immer wieder angenommen, zwei Menschen aus demselben Land würden dieselbe Sprache sprechen; es wird stillschweigend angenommen, dieselbe Sprache zu sprechen würde gleiche Erfahrungen, soziale Positionen u. ä. bedeuten. Die Gratwanderung zwischen solchen Annahmen und dem Umstand, dass aufgrund von Erfahrungen eine politische und soziale Empathie wirksam werden kann und auch in der Arbeit der drei Partnerinnenorganisationen wirksam wird, ist im Rahmen einer engagierten politischen Bildung immer wieder zu gehen. Es geht darum, Machtverhältnissen kritisch gegenüberzustehen bzw. wie Rubia Salgado es formuliert, „sich kritisch gegenüber dem Ziel der Befreiung Anderer zu verhalten und gleichzeitig einen dialogischen Prozess zu fördern, um Erwachsenenbildung mit MigrantInnen als einen Ort zur Entstehung und Entfaltung der Handlungsfähigkeit zu konstituieren“ (Salgado, 2009: 31).

Es wird stillschweigend angenommen, dieselbe Sprache zu sprechen würde gleiche Erfahrungen, soziale Positionen u. ä. bedeuten.

Dass politische Bildung nicht im luftleeren, von der Gesellschaft abgeschirmten Raum passiert, auch nicht im Rahmen von Deutschkursen, verdeutlicht Harrasser:

„Wir fragen ja immer nach den Interessen. Ich würde einmal sagen, dass das größte Interesse die lebenspraktischen Themen sind und auch die politisch aktuellen Themen. Das ist insofern interessant, als die Wahrnehmung der aktuellen Themen sehr wohl differenziert ist, immer wieder. Also die Frauen kommen mit den Themen in den Kurs und sagen: ‚Wir hören, es wird

Immer wieder stehen auch Haltungen und Meinungen der Kursteilnehmerinnen in Widerspruch zum Selbstbild der Parterinnenorganisationen oder zu den Haltungen und Einstellungen der einzelnen Kursleiterinnen.

diskutiert über die Nationalratswahlen` oder `es wird diskutiert über die Schließung von irgendwelchen Fabriken`. Es wird auch diskutiert über die Präsidentschaftswahlen in Amerika. Und das ist insofern spannend, als es da die verschiedensten Zugänge und Auseinandersetzungen gibt“ (Elisabeth Harrasser, LEFÖ, Interview).

Immer wieder stehen auch Haltungen und Meinungen der Kursteilnehmerinnen in Widerspruch zum Selbstbild der Parterinnenorganisationen oder zu den Haltungen und Einstellungen der einzelnen Kursleiterinnen. Eine immer wiederkehrende Frage von Mitarbeiterinnen in Migrantinnenorganisationen wurde auch beim LEFÖ-Bildungsseminar zu politischer Bildung 2009 geäußert: „Was mache ich, wenn die Teilnehmerinnen diskriminierende Äußerungen äußern oder mit rechten politischen Parteien sympathisieren?“. Diese Frage beschreibt auch die Grundbedingung von politischer Bildung: Es soll den Kursteilnehmerinnen nicht eine `richtige` politische Haltung übergestülpt oder ihre Einstellung geändert werden, denn „Einstellungsveränderung als Ziel legitimiert ein oft individualisierendes bzw. pathologisierendes Herangehen, bei dem an Menschen herumgebastelt wird [...]“ (Kalpaka, 2003: 65). Eine Einstellungsveränderung würde auch in Widerspruch zu einem der Grundsätze des Beutelsbacher Konsens¹³ liegen – dem Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot.

Wahlworkshops

Ein Beispiel für widersprüchliche Haltungen und Auseinandersetzungen waren die Wahlworkshops. Anlässlich der Nationalratswahl 2008 wurden in LEFÖ und Orient Express je ein Workshop durchgeführt. Während dieser Workshops wurden die Parteiprogramme der einzelnen Parteien in Bezug auf Migration anhand von vorbereiteten Kärtchen (siehe Anhang) diskutiert. Beim LEFÖ-Workshop wurden eine `eigene Partei` gegründet und Punkte für ein Parteiprogramm gesammelt. Da die Programmpunkte sehr widersprüchlich und tlw. kontrovers waren, ist es ein sehr widersprüchliches Parteiprogramm geworden. Einig waren sich die Teilnehmerinnen,

¹³ Im Beutelsbacher Konsens (1976) werden Grundsätze für politische Bildung festgelegt. 1. das Überwältigungsverbot (Indoktrinationsverbot), 2. das, was in der Gesellschaft kontrovers ist, soll auch kontrovers diskutiert werden und 3. die Orientierung an den Lernenden.

dass die Partei keine Migrantinnenpartei werden sollte, da die diskutierten Themen, die teilweise in das Parteiprogramm mündeten, sich auf alle BewohnerInnen in Österreich beziehen würden. Es sei wichtiger, über soziale Probleme wie Pensionen, Zugang zur Gesundheitsversorgung, Wohnungspreise, Bildung u. a. zu reden, als sich auf Themen zu stürzen, die angeblich nur Migrantinnen betreffen würden.

Unsere Partei - Parteiprogramm

Mehr Kontrolle in U-Bahn und an der Grenze wegen Drogen	Keine Kontrolle wegen Drogen. Das bringt nichts.
Orientierung und Bildung für Migrantinnen	
Gratis Bildung und Universität	Bildung und Universität sind in Österreich nicht teuer
Keine Sozialhilfe – alle müssen arbeiten	Alle dürfen arbeiten
Recht auf gute Integration – normaler Aufenthalt	
Jeder soll sparen und für die Pension zahlen	
Freie Religion, Religionen respektieren, JA zu Moschee und Kopftuch	Alle die Kopftuch tragen sollen nicht in Österreich leben – zurück
Die Politik soll für alle Gutes tun. Ohne Rücksicht auf Staatsbürgerschaft	

Abb. 7: Parteiprogramm „Unsere Partei“

In der Diskussion haben sich folgende Fragen gestellt:

- > Sind alle Werte und Haltungen gleich gültig?
- > Geht es ev. mehr um die Förderung von Ausverhand-

lungs- und Diskussionsprozessen als um die vermittelten Haltungen an sich?

- > Wie kann nicht wertender Umgang mit Differenz aussehen?
- > Welche Machtverhältnisse haben wir in unserer Diskussion verfestigt?
- > Welche Parteiprogrammpunkte fördern eine gleichberechtigte politische Partizipation von Migrantinnen u. a. Minorisierten?

„Es ist auch schon eine Herausforderung, wenn ich nicht die Meinungen in der Diskussion teile. Aber ich versuche mich zurückzuhalten. Wenn die Diskussion sehr hitzig wird und lange dauert, dann gelingt mir das nicht. Aber es ist der allgemeine Umgang mit Frauen bei LEFÖ, dass nicht gesagt wird 'das stimmt nicht' oder 'das ist falsch', sondern es ist eigentlich sehr offen, mit den verschiedenen Lebenserfahrungen (Dagmar Frühwald, LEFÖ, Interview).

Frühwald skizziert im obigen Zitat die Herausforderung, welche durch widersprüchliche Haltungen und Äußerungen entsteht. So wie politische Bildung an sich bewegt sich auch eine Kursleiterin nicht im luftleeren Raum. Die von Frühwald erwähnte 'Offenheit' ist aber auch immer wieder eine Gratwanderung. Ab wann wird aus freier Meinungsäußerung Diskriminierung? Welche Möglichkeiten haben Teilnehmerinnen und die Leitungsperson zu intervenieren, in die Gesprächsführung einzuschreiten? Dabei ist jedoch der Umstand wichtig, dass die Effekte von diskriminierenden Äußerungen, welche auch in den Wahlworkshops von Migrantinnen geäußert wurden („Alle die Kopftuch tragen, sollen nicht in Österreich leben“) andere sind, als wenn solche Äußerungen in Medien, auf Wahlplakaten oder in PolitikerInnenreden verbreitet werden.

„Also mir geht's immer darum, dass man kontroversiell diskutieren kann im Kurs, zu verschiedensten Anlässen, zu verschiedensten Themen“ (Elisabeth Harrasser, LEFÖ, Interview).

Es ist u. a. dieser Anspruch auf Kontroversität, welcher es verhindert, dass die Deutschkurse zum sterilen Gang durch Grammatik und Wortschatz werden und einen Raum politischer Bildungsarbeit möglich macht.

Kommunikationsworkshops

Die Kommunikationsworkshops bei Peregrina fanden im Rahmen von ergänzenden Modulangeboten statt. Die Teilnehmerinnen konnten u. a. zwischen PC-Trainings für Anfängerinnen und Fortgeschrittene, Vorbereitungskursen für das international anerkannte Österreichische Sprachdiplom (ÖSD), ergänzenden Deutschkursmodulen zu Networking als Methode zur Arbeitssuche oder aber den Kommunikationsworkshop wählen.

Wie bei LEFÖ und Orient Express werden die Angebote bei Peregrina nicht lediglich nebeneinander bereitgestellt, sondern untereinander verschränkt und durchlässig verknüpft. So stellen die juristischen, psychologischen und Bildungsberaterinnen den Teilnehmerinnen der Deutschkurse sich und ihre Angebote in den Deutschkursen vor. Die Teilnehmerinnen erfahren also in den Deutschkursen von den anderen Angeboten und bekommen so einen Einblick in die Angebote der Organisation, in der sie Deutsch lernen.

Die Workshops und Diskussionsrunden hatten einen fixen Rahmen: der Beginn und das Ende bzw. die Dauer waren wie auch die Anzahl der Workshops festgelegt und den Teilnehmerinnen bekannt.

Der erste Termin der Kommunikationsworkshops bei Peregrina diente dem gegenseitigen Kennenlernen und der Festlegung eines Themenrahmens für die weiteren Termine. Weiters wurden auch Möglichkeiten besprochen, wie über bestimmte Themen geredet werden kann und welche anderen Ausdrucksmöglichkeiten es geben könnte. Weder die Themen noch die Methoden wurden gleich für alle Termine festgelegt. So kam es im Laufe aller Workshops und Diskussionsrunden immer wieder zu Verschiebungen und neuen Themenfestlegungen (vgl. auch Kapitel: Lehr- und Lernräume offen halten). Die Themenbereiche wurden und konnten auch nicht getrennt voneinander behandelt werden, sondern überschnitten sich immer wieder. Diese Überschneidungen spiegeln auch die Lebensrealitäten der Migrantinnen wider. So wurden beim Thema 'Wohnen' Diskriminierungserfahrungen mit NachbarInnen thematisiert oder auch Diskriminierung bei der Wohnungssuche. Überforderung und psychische Gesundheit war durchgehend ein Thema. Die Frauen hatten z. T. das Gefühl, sie gingen 'kaputt'. Bis sie Deutsch könnten/lernten und eine Arbeit fänden, seien sie total ausgelaugt.

Auch die Rolle der Teilnehmerinnen und der Leitungsperson wurde immer wieder thematisiert, da die Rollenverteilung mit der hierarchischen Position innerhalb der Organisation festgelegt sein kann.

Da die Workshops als 'Kommunikationsworkshops' angekündigt waren und der Begriff 'Kommunikation' ein sehr breiter und kein sich selbsterklärender ist (vgl. Kapitel: Eine Annäherung an das Konzept der Kommunikation) wurde in der Ankündigung auch eine Themenauswahl vorgeschlagen (siehe Anhang). So hatten die Teilnehmerinnen eine Ahnung davon, worum es in diesen Workshops gehen könnte. Die inhaltliche Strukturierung erfolgte aber erst in den Workshops und Diskussionsrunden selbst. Auch die Rolle der Teilnehmerinnen und der Leitungsperson wurde immer wieder thematisiert, da die Rollenverteilung mit der hierarchischen Position innerhalb der Organisation festgelegt sein kann. Auf der einen Seite stehen die zu Beratenden, die Deutschlernenden und auf der anderen Seite die Beraterinnen und die Lehrerinnen. Diese Positionen könnten die Teilnehmerinnen zu der Annahme verleiten, für bestimmte Äußerungen autorisiert zu sein oder eben nicht. Die ungleiche gesellschaftliche Stellung und soziale Position der Trainerinnen, Beraterinnen, Lehrerinnen und der Frauen, die diese Angebote in Anspruch nehmen, kann und wird nicht aus dem Blick verloren. Der Ansatz, diese gesellschaftlich bedingten, von außen in die Organisation hineinwirkenden Hierarchien und gesellschaftlichen Ungleichstellungen mit zu berücksichtigen und ihnen entgegenzuwirken, ist einer der grundlegenden Ansätze des Arbeitsbereichs *Politische Bildung*.

An den Kommunikationsworkshops nahmen im Durchschnitt 12 Personen teil. Im 3. Durchgang gab es 19 Anmeldungen – und alle Angemeldeten erschienen zum ersten Termin. Diese große Gruppe wurde in zwei kleinere Gruppen geteilt, da sonst eine intensive Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Je mehr Personen an einer Diskussion teilnehmen, desto schwieriger ist es, einen gemeinsamen Fokus zu finden. Häufig kommt es zu zwei oder mehreren Gesprächen, die gleichzeitig geführt werden. Meier stellt verschiedene Verfahren zur Regelung der Beteiligung vor, um die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit bei der Beteiligung mehrerer Personen zu wahren (vgl. Meier, 2002: 150):

- > „die Vorverteilung von Redeoptionen und Redezügen (beispielsweise jeweils abwechselnd für Mitglieder einer Pro- und Kontra-Partei in einer Debatte)
- > die Vorverteilung von Typen von Redezügen (wenn etwa im Verlauf eines Gerichtsprozesses dem Angeklagten erlaubt ist, an einen Zeugen Fragen, aber eben keine

Feststellungen, zu richten) und

> die Moderation von Redeoptionen durch eine als DiskussionsleiterIn auftretende Person.“

Die von Meier vorgeschlagene Vorverteilung von Redeoptionen und Redezügen erfordert eine inhaltliche, zeitliche, räumliche Vorbereitung und eine Vorbereitung, welche die Rollen der Teilnehmenden in der Organisation im Vorfeld reflektiert und mitberücksichtigt.

Ein gemeinsamer Fokus konnte mit verschiedenen Methoden gefunden werden, besonders bei Gruppen, in denen die TeilnehmerInnen, v. a. zu Beginn, eher zurückhaltend waren. Eine Möglichkeit, eine Diskussion zu beginnen, ist die Arbeit mit sog. Assoziogrammen. Diese sind zuerst ein Blatt Papier mit einem leeren Kreis in der Mitte, von dem aus strahlenförmig Striche oder Pfeile ausgehen. In den leeren Kreis wird ein Begriff eingetragen, welcher mit der Gruppe gemeinsam ausgewählt werden kann oder aber auch von der Leitungsperson vorgegeben wird. An die Enden der Striche bzw. Pfeile tragen die TeilnehmerInnen Begriffe ein, die sie mit dem Begriff im Kreis assoziieren. Häufig wird in der Folge nicht der vorgegebene Begriff diskutiert, sondern andere Themen, die von den TeilnehmerInnen selbst eingebracht werden. Damit fördert die Methode die aktive Teilnahme von Teilnehmenden/Lernenden und die Verschiebung der Rolle der Leitung in eine der Moderation (vgl. Kapitel: Rolle der Leitungsperson).

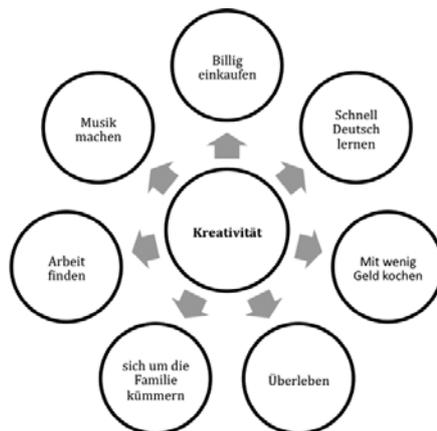


Abb. 8: Assoziogramm Kreativität

Das Beispiel 'Kreativität' zeigt, dass für die Workshop-Teilnehmerinnen vor allem die Bewältigung 'schwieriger Situationen' ein hohes Maß an Kreativität erforderte: Man müsse kreativ sein, um mit wenigen Nahrungsmitteln ein gutes Essen zuzubereiten; man müsse auch kreativ sein, schnell Deutsch zu lernen, wenn man sich um die Familie kümmern und gleichzeitig eine Arbeit suchen müsse u. a.

Die Arbeit mit dem Assoziogramm verdeutlicht, dass über das Thematisieren von Begriffen oder Konzepten, wie hier 'Kreativität' über andere Inhalte diskutiert werden kann, über die es manchmal schwierig ist zu reden. Das zeigen Erfahrungen in den Workshops, wenn mit Begriffen wie 'Nachbarn', 'Schule' oder 'Arbeit' gearbeitet wurde.

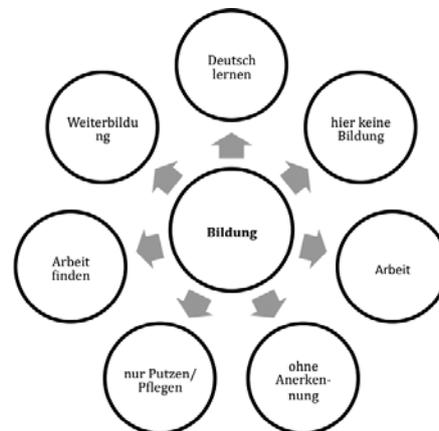


Abb. 9: Assoziogramm Bildung

Mit dem Begriff ‚Bildung‘ wurde vor allem das Phänomen der Dequalifizierung thematisiert sowie der Umstand, dass aufgrund der Erfahrung der Teilnehmerinnen eine Weiterbildung so gut wie nur als Pflegerin möglich sei.

Beide Beispiele ermöglichten auch eine Diskussion über den Bedeutungswandel, welcher sich manchmal im Zuge der Migration aufgrund anderer sozialer Positionen vollzieht. So wurde 'Kreativität' im Herkunftsland anders assoziiert als in Österreich. „Zu Hause war für mich 'kreativ' Musik zu hören, ins Kino oder Theater zu gehen. Das war Kunst oder Kultur“ (anonym, Work-

shops und Diskussionsrunden). Genauso erfuhr auch 'Bildung' durch veränderte gesellschaftliche und soziale Positionen einen Bedeutungswandel: „Hier fühle ich mich ohne Bildung.“, „Zu Hause war ich die Oberschicht, hier bin ich ohne alles.“, „Meinen Beruf kann ich hier nicht machen. Ich war Buchhalterin. Aber ich lese mit meinen Kindern Dostojewski, Tschchow und andere auf russisch.“ Besonders mit dem 'Bildungs'-Assoziogramm wurden die Verschiebungen von Bedeutungen sichtbar. Diese Verschiebungen fanden alle ausschließlich aus einem Nicht-Anerkennen von Bildung, einem versperrten Zugang zum Arbeitsmarkt u. a. diskriminierenden Rahmenbedingungen heraus statt.

Die Kommunikationsworkshops und Diskussionsrunden wurden von den Frauen zuallererst als Möglichkeit gesehen zu reden: „Wir haben nur in den Peregrina-Kursen Gelegenheit Deutsch zu sprechen, sonst nicht bzw. kaum. Das ist ein Problem. So können wir nicht richtig Deutsch lernen“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Das war eine der zentralen Aussagen, die sich durch das ganze Modul zog und bildet eine klare Forderung. Deutschkurse sind wichtig und unersetzbar. Aber es braucht andere Möglichkeiten, das Gelernte umzusetzen. „Wenn wir eine Arbeit hätten, dann würden wir sehr schnell Deutsch lernen“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden). Diese Aussage einer Teilnehmerin ist auf allgemeine Zustimmung gestoßen. Dies ist nur ein Beispiel dafür, dass jedes Angebot der drei Partnerinnenorganisationen in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist. So, wie es unmöglich war, Kommunikationsworkshops und Diskussionsrunden umzusetzen, ohne auf die Lebensrealitäten der Teilnehmerinnen einzugehen, so ist diese breitere Einbettung auch bei den anderen Angeboten von LEFÖ, Peregrina und Orient Express Selbstverständlichkeit.

I. d. R. wird in Institutionen und Organisationen, welche mit MigrantInnen arbeiten, nicht davon ausgegangen, dass MigrantInnen Interesse an der Organisation, in welcher sie beraten werden, Deutschkurse belegen oder andere Angebote nutzen, hätten. Dass dem nicht so ist, zeigt die alltägliche Arbeit der drei Partnerinnenorganisationen und auch die Diskussion im Kommunikationsworkshop darüber, warum die Kurse und die anderen Angebote bei Peregrina nur für Frauen angeboten werden.

So fragte in einer der Diskussionsrunden eine Teilnehmerin, warum nur Frauen an den Deutschkursen teilnehmen dürften und ob Peregrina von Feministinnen gegründet worden sei. Es folgt ein Auszug aus dem Transkript.¹⁴ Diese Diskussion fand bei einer Diskussionsrunde am vierten Termin statt. Die Gruppe kannte sich schon, sodass die Diskussionen häufig ohne ein formales Framing, ohne eine Einleitung, begannen:

AA: Wurde Peregrina von Feministinnen gegründet?

KL: Ich weiß das nicht so genau. Peregrina wurde als Beratungszentrum für türkische Frauen gegründet. Ob feministisch oder nicht, da weiß ich nicht, ob das ein Thema war bei der Gründung.

AA: Aber sie wollen keine Männer.

KL: Dieser Teil vom WUK ist der Frauenturm. Hier dürfen nur Frauen rein.

AA: Warum ist es ein Problem, wenn ein Mann ins Büro kommt?

BB: Dann sagen sie: „Sie müssen weg!“

AA: Ja, das habe ich auch gesehen.

KL: Aber wie findet ihr das, dass das nur für Frauen ist?

AA: Für mich ist das Feminismus.

CC: Vielleicht, ich weiß nicht.

DD: Ich finde Deutschkurse nur für Frauen besser.

EE: Für mich auch. Ohne Männer.

DD: Das ist eine ganz andere Atmosphäre.

EE: Viele Frauen haben Kinder. Da kann man über die Kinder sprechen. Zum Beispiel, was die Kinder alles gemacht haben, oder sich erzählen: „Mein Kind ist nicht so gut oder gut mit Deutsch.“ Frau ist Frau. Wir haben den Mann zu Hause. Das ist genug.

AA: Das ist feministisch.

EE: Nein, das ist meine Meinung. Ich freue mich, dass ich hier bin. Den ganzen Tag bin ich mit meinem Mann und das ist genug. So bin ich drei, vier Stunden alleine. Zum Beispiel heute hat mein Mann gesagt: „Du bist noch krank.“

¹⁴ Die Teilnehmerinnen und die Kursleitung wurden mit Siglen versehen: AA, BB etc. = anonymisierte Teilnehmerinnen; KL = Kursleitung.

Bleib zu Hause.“ „Ja, ok. Aber ich will zum Kurs.“

FF: Wenn nur Frauen da sind, dann verstehen wir uns besser.

GG: Ich hätte gerne Männer. Weil ich bin immer alleine und ich sehe nur Frauen. Kein Mann zu Hause.

FF: Ich habe auch keinen Mann, nur die Kinder. Aber ich mache lieber einen Deutschkurs nur mit Frauen.

AA: Aber ich möchte einen Kurs mit Männern.

EE: Dann mach einen anderen Kurs.

Schon die einleitende Frage „Wurde Peregrina von Feministinnen gegründet?“ weist auf eine vorangegangene Beschäftigung mit der Organisation selbst und mit dem Konzept Feminismus. Die Leitungsperson konnte auf diese Frage keine zufriedenstellende Antwort bezüglich der Gründungsgeschichte von Peregrina geben. Die Reaktion auf die nicht zufriedenstellende Antwort der Leitungsperson war „Aber sie wollen keine Männer.“ Aus dieser Reaktion kann eine Auffassung von ‚Feminismus‘ herausgelesen werden. Für die Teilnehmerin war es vor allem ein Raum für Frauen, ohne Männer. Es folgt eine Diskussion über die Vorteile, in einem ‚Frauenraum‘ Deutsch zu lernen, Kurse zu besuchen.

AA: Ich finde es gut. Manchmal ist es ohne Männer langweilig. Warum nicht mit Männern?

DD: Aber hier geht es um Sprache lernen.

GG: Mit Männern zusammen Deutsch lernen ist nicht schlecht. Aber mit Frauen ist es leichter.

DD: Aber das gibt auch einen Platz, wo die Frauen reden können. Wenn Männer im Zimmer sind, dann können Frauen oft nicht reden, weil Männer dabei sind.

GG: Ich denke mit Männern redet man nur über wenige Themen. Zum Beispiel über Sport oder Politik. Aber mit Frauen haben wir viele Themen, über die wir reden können. Es ist besser, mit der Frauengruppe Deutsch zu lernen.

KL: Jetzt sind es zwei, die Deutschkurse mit Männern machen wollen.

CC: Ja, sie will einen Mann.

DD: Aber es geht nicht darum, ob sie einen Mann will. Es geht darum, ob wir Deutschkurse mit oder ohne Männer

wollen.

BB: Aber es ist vielleicht wahr, dass Männer mehr sprechen. Sie nehmen la Parole – die Rede. Sie nehmen das. Sie haben die Macht. Vielleicht ist es doch besser nur mit Frauen. Vielleicht.

GG: Wenn ich über ein Thema rede, dann hören die Frauen zu und sagen: „Das hast du richtig gesagt“. Sie sind einer Meinung. Aber Männer sagen das nicht.

KL: Aber wir hatten schon Diskussionen und waren nicht immer einer Meinung. Aber geht es darum, dass wir alle einer Meinung sind?

GG: Stimmt. Aber wir hören zu. Wichtig ist, ob ich zuhöre und dich akzeptiere.

Dieser Diskussionsausschnitt zeigt, dass die Teilnehmerinnen an der Geschichte der Einrichtung, in welcher sie Deutsch lernen – hier: Peregrina – sehr wohl interessiert sind. Beim gemeinsamen Lesen des Transkripts wurde über die Rollen und Positionen von 'Frauen' im Allgemeinen und von 'Migrantinnen' im Speziellen diskutiert.

Aber nicht über Migrantinnen!

Die Teilnehmerinnen in den Workshops und Diskussionsrunden betonten immer wieder, dass sie nicht ausschließlich an Themen interessiert seien, die Migrantinnen und Migration betreffen.

Die Teilnehmerinnen in den Workshops und Diskussionsrunden betonten immer wieder, dass sie nicht ausschließlich an Themen interessiert seien, die Migrantinnen und Migration betreffen. Damit würden sie sich in eine Ecke geschoben fühlen. Einer der einleitenden Sätze in den Workshops war immer wieder: „Worüber reden wir?“ Je länger ein Workshop dauerte, desto höher war die Wahrscheinlichkeit für die Antwort „Aber bitte nicht über Migrantinnen“, unabhängig davon, ob die Frage, worüber geredet werden soll von den Teilnehmerinnen oder der Leitungsperson gestellt wurde. „Aber nicht über Migrantinnen“ betraf eher die Art des Angesprochenwerdens bzw. die täglich erfahrene Diskriminierung und Ignoranz als die Inhalte selbst. „Aber nicht über Migrantinnen“ ist auch als Forderung zu sehen. Als Forderung, dass, wenn über Sozialpolitik geredet wird, über Möglichkeiten sozialer Gerechtigkeit geredet wird und nicht über MigrantInnen, welche angeblich das Sozialsystem ausnutzen; dass, wenn über Bildungspolitik geredet wird, über Bildungszugang für die gesamte Bevölkerung geredet wird und nicht über Migrantinnen, welche angeblich bildungsfern und bildungsunwillig seien;

dass, wenn über Armut geredet wird, über Armut erzeugende politische, ökonomische und gesellschaftliche Bedingungen geredet wird und nicht über MigrantInnen, welche aufgrund vermeintlicher Defizite ganz besonders von Armut betroffen wären; dass, wenn über Arbeit und Arbeitsmarkt geredet wird, über Gründe geredet wird, welche Arbeitsbedingungen sich – besonders in den letzten zwei Jahrzehnten – grundlegend verändert und verschlechtert haben und nicht über MigrantInnen, welche qualifiziert werden müssten oder irgendjemandem Arbeitsplätze wegnehmen würden.

Die Möglichkeit, sich eindeutigen Benennungen samt den dahinterliegenden Zuschreibungen und Ausschlüssen zu entziehen, bedeutet zugleich auch eine Rekontextualisierung der Benennungspraxis. Norman Fairclough beschreibt die Rekontextualisierung als „[...] an active process of appropriation in which the extent and nature of the selection, retention (institutionalization), operationalization and implementation of strategies and discourses depends upon economic, political, social and/or cultural characteristics of the recontextualizing context – including its history, its structural properties, features of its institutions, social relations and relations of power and struggles between different social and political groups, the values, attitudes and identities of its population“ (Fairclough 2006: 95f).

Fairclough beschreibt damit die Komplexität des Prozesses der Rekontextualisierung. Er sieht sie als einen aktiven Prozess der Aneignung, in welcher der Umfang und die Art und Weise der Wahl, der Aufrechterhaltung bzw. Institutionalisierung, Operationalisierung und Implementierung der Strategien und Diskurse von ökonomischen, politischen, sozialen und/oder kulturellen Eigenschaften des zu rekontextualisierenden Kontextes abhängen. Dabei schließt er die Geschichte der Kontexte, deren strukturelle Eigenschaften, die Besonderheiten der Institutionen besagter Kontexte, deren soziale Beziehungen sowie Beziehungen zwischen politischen Gruppen, Werten, Haltungen und Einstellungen und Identitäten in den Machtkämpfen mit ein.

Es scheint so gut wie unmöglich zu sein, öffentliche Debatten über sozial-politische Themen zu führen und dabei Migration und deren AkteurInnen nicht ins negative Zentrum zu stellen. Die Ablehnung der TeilnehmerInnen der Workshops und Diskussionsrunden, über MigrantInnen zu diskutieren, betraf eine selbst erfahrene und von außen aufgedrängte Problematisierung

von Migrantinnen und Migration, welche Migrantinnen und Migration überhaupt als eines der zentralen Probleme der Gesellschaft darstellt. Das Reden über diese Diskriminierungen, Rassismen und Sexismen ist schmerzhaft und nicht einfach. Dafür braucht es bestimmte Bedingungen, die sog. 'sichere Räume' und 'Empathie' weit überschreiten.

Rassismus und Diskriminierung

„Naja, ich weiß, ich bin Ausländer. Ich sage nicht: 'Ich bin Österreicherin!' Ich lebe seit 19 Jahren in Österreich. Ich arbeite auch. Ich zahle auch meine Steuern. Ich lebe in Österreich. Entschuldigung, aber ich sage nicht: ‚Scheiß Österreich!‘ Ich lebe hier, ich bin Ausländer. Aber warum eine österreichische Frau oder Mann ... Gestern um sechs Uhr am Abend hat mein Mann gesagt: 'Gehen wir zusammen zum Handelskai einen Kaffee trinken.' Ich habe gesagt: 'Ok.' Meine Kinder haben geduscht, sind ins Bett gegangen. Und dann bin ich mit meinem Mann Kaffee trinken gegangen. Wir haben bei einer Ampel gewartet. Und dann, ein österreichischer Mann und ein Kind, ich glaube 17 oder 18 Jahre alt. Die machen die Fenster auf und sagen: 'Scheiß Ausländer.' Ich mache so [streckt den Mittelfinger aus; Anm.]. Nur das. Entschuldigung, aber das ist nicht gut. Ich weiß, ich bin Ausländer. Wenn jemand so mit mir redet, schlage ich auch. Ich weiß, ich bin Ausländer" (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Rassismus geht i. d. R. Hand in Hand mit unterschiedlichsten Diskriminierungsformen. So kann die Äußerung „Wenn du dich weiter so anziehst, brauchst du nicht mehr zu kommen“, wenn diese Äußerung das 'so' betonend und mit Blick auf den Kopf der betreffenden Frau an eine kopftuchtragende Frau gerichtet wird, als rassistisch-sexistische Äußerung interpretiert werden. Auch wenn das Kopftuch nicht explizit benannt wird, so kann davon ausgegangen werden, dass nicht der Rock oder die Schuhe gemeint sind, weil der gesellschaftlich-politische Kontext in Österreich geprägt ist von einem islam- und kopftuchfeindlichen Diskurs. Besonders, wenn so eine Äußerung vor anderen Menschen ausgesprochen wird, kann sie als wirkungsvolle Drohung, Demütigung, Beleidigung, Blamage oder Abwertung geltend gemacht werden. Auch hier geht die die Äußerung aussprechende Person von negativ konnotierten Wertehaltungen bzgl. Kopftuch und Islam in Österreich aus.

Wie verhält sich die behauptete Tatsache zu den Gegenständen der Erfahrungen des/der Behauptenden? Wie schaut es mit dem Unterschied zwischen Tatsachen und Erfahrungsgegenständen oder Ereignissen aus?

Das, was berechtigterweise behauptet werden darf, wird Tatsache genannt. Habermas zufolge ist eine Tatsache das, was eine Aussage wahr macht (vgl. Habermas, 1981). Es wird davon ausgegangen, dass Aussagen Tatsachen wiedergeben und beschreiben. Diskriminierenden Aussagen liegt zugrunde, dass ihre Berechtigung angefochten wird und das nicht nur auf der sprachlichen Ebene. Trotzdem stützen sich Produzierende von diskriminierenden Äußerungen auf (vermeintliche) Erfahrungen und Tatsachen.

Es wird eine Behauptung angestellt (Forderung nach bestimmten Maßnahmen: „Du sollst dich nicht so anziehen“/ kein Kopftuch tragen), die durch ein Argument (Bevorstehen negativer Folgen: „dann brauchst du nicht mehr zu kommen“) begründet wird. Soll die Argumentation überzeugend sein, muss das Argument haltbar sein. Wenn die Äußerung z. B. von einer/einem Mitar-

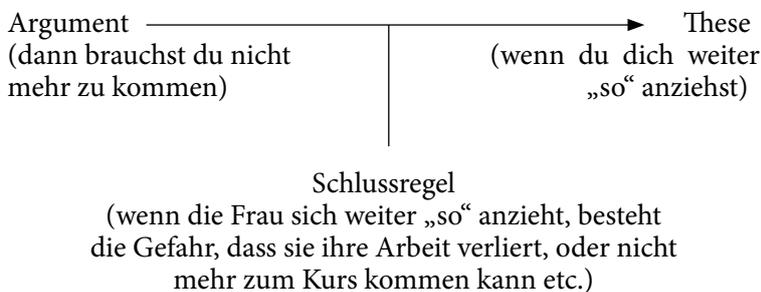


Abb. 10: Elementares dreiteiliges Schema der diskriminierenden Äußerung: „Wenn du dich weiter so anziehst, dann brauchst du nicht mehr zu kommen“ (Erketic, 2007: 115).

beiterIn geäußert wird, die/der keinen Einfluss auf die Personalpolitik des Unternehmens hat, dann ist das Argument nicht haltbar. Das Argument (‘dann brauchst du nicht mehr zu kommen’)

nimmt keinen Bezug auf die Wahrheit oder Falschheit der These, sondern auf Werturteile, auf gesellschaftlich-systematische Diskriminierungen.

Die Relevanz des Arguments manifestiert sich somit auf mindestens zwei Ebenen. Auf der Ebene der Diskriminierung und auf der Ebene seiner Effektivität. Die Relevanz des Arguments zeigt sich nicht aus dem Umstand, ob vom Argument auf die strittige These geschlossen werden kann oder nicht, sondern geht aus dem Umstand hervor, dass diese Äußerung in einem Kontext geäußert wird, in dem Menschen islamischer Religionszugehörigkeit instrumentalisiert und rassistisch diskriminiert werden.

Versteckt ausgesprochene Diskriminierungen, Rassismen können meist leicht geleugnet und schwer bewiesen werden,

Diese diskriminierende Äußerung kann leicht geleugnet werden, dank dem unspezifischen, kleinen Wort 'so'. Versteckt ausgesprochene Diskriminierungen, Rassismen können meist leicht geleugnet und schwer bewiesen werden, besonders wenn aus einer minorisierten Position heraus gehandelt werden muss.

Weder dieses noch andere Kommunikationsschemata können die menschlichen Argumentations- bzw. Kommunikationsstrukturen in ihrer Komplexität abbilden. Zur Veranschaulichung von Gesprächsstrukturen sind solche Modelle jedoch sinnvoll.

In rassistischen Diskursen wird Kontrolle häufig durch explizite Fragen wie „Wo kommst du her?“ „Du sprichst gut Deutsch?“ u. ä. ausgeübt. Damit wird das Subjekt der Anrede auf eine ganz bestimmte Position in der Gesellschaft verwiesen (vgl. Ferreira 2004). Aber auch mit Äußerungen wie „Wir sind die Herren in diesem Land!“ wird trotz der indirekten Anrede oder auch mitteilenden Selbstrede Kontrolle ausgeübt.

Es wird i. d. R. als unterstützend gesehen, wenn unbeteiligte Personen in rassistische Situationen eingreifen. Ein Wegschauen dieser so wichtigen Träger von Rassismen, den sog. Unbeteiligten, oder aber den rassistischen Äußerungen zustimmende, bis dahin 'Unbeteiligte' wird als Reviktimisierung angesehen. Als nochmalige Verfestigung der Rassismen und Diskriminierungen.

Erfahrungen mit Alltagsrassismus wurden in den Workshops und Diskussionsrunden immer wieder kontrovers diskutiert. Im Zitat am Anfang des Kapitels beschreibt die Teilnehmerin eine Situation auf einer Straße in Wien. Sie weiß, sie ist 'Ausländer'. Dafür braucht sie keine rassistische Beschimpfung. Die ausgren-

zenden gesellschaftlichen Strukturen verweisen sie schon auf diesen Platz. Durch die Beschimpfung wird die strukturell bedingte Diskriminierung 'von der Straße' bestätigt bzw. verfestigt. Sie wurde explizit auf einen Platz verwiesen, der sie als der österreichischen Gesellschaft nicht zugehörig festlegt.

In der zum dritten Mal in Österreich durchgeführten *Europäischen Wertestudie* (1994, 1999, 2008) mit dem Titel *Die Österreicher/innen. Wertewandel 1990 bis 2008* verlangten 49 % der ÖsterreicherInnen, dass man „Ausländer/-innen wieder in ihre Heimat zurückschicken solle, wenn die Arbeitsplätze knapp werden“ und 80 % verlangten, dass „Ausländer/-innen ihren Lebensstil ein bisschen besser an den der Inländer/-innen anpassen sollten“ (Friesl/Polak et al., 2009: 238). Diese Aussagen haben lt. besagter Wertestudie seit 1994 an Zustimmung gewonnen. Die Entwicklungen bzw. der Ist-Zustand hinsichtlich Rassismus und Diskriminierung bilden den Kontext, im Rahmen dessen die obige Äußerung zu lesen ist.

Mit rassistischen bzw. diskriminierenden Äußerungen werden Sachverhalte häufig nur teilweise ausgedrückt. „Die Schwierigkeit, Rassismus zu identifizieren, ist nicht nur funktional für Rassismus, sondern ein Teil des Rassismus selbst“ (Ferreira 2004: 179). Es ist also zusätzliches Wissen notwendig, das nicht im explizit Ausgesprochenen enthalten ist. Die Relation zwischen dem Ausgedrückten und (als Teil des gemeinsamen Wissens vorausgesetzten) Unausgedrückten erlaubt Rückschlüsse auf die Intention(en) der Rassismen produzierenden Personen und auf die Handlungen der von Rassismen betroffenen sowie der auf den unterschiedlichsten Ebenen in rassistische Handlungen involvierten Personen.

Um die Funktionsweise von Rassismus zu veranschaulichen, folgt eine Geschichte, welche schon mehrmals auf unterschiedliche Art und Weise mündlich und schriftlich veröffentlicht wurde und die auch mit den Frauen in den Workshops und Diskussionsrunden besprochen wurde:

Im August 2006 in der Wiener Straßenbahnlinie 46 im Stadtteil Ottakring. Ich setze mich neben das Fenster. Auf den beliebten Einzelplatz hinter der Zweier-Sitzreihe. Gerade wollten sich zwei Mädchen auf die freien Plätze vor mir setzen, eine saß schon fast, da wird das Mädchen, das noch

Mit rassistischen bzw. diskriminierenden Äußerungen werden Sachverhalte häufig nur teilweise ausgedrückt.

stand, fest am Arm gepackt und herausgezogen.
„Wir werden doch nicht in unserem Land stehen, und ihr sitzen.“ Noch bevor dieser Satz zu Ende gesprochen war, wurde das Mädchen herausgezerrt. Das schon sitzende Mädchen sprang schnell auf und stellte sich zu, ich nehme an, ihren Eltern, die neben einem Kinderwagen standen.
„Hey“, sagte ich, „das war gerade körperliche Nötigung. Wie kommen sie dazu, die beiden anzugreifen und zu beschimpfen?“
„Das wird ja immer besser“, kam schnaufend zurück. Neben dem Kinderwagen kam beschwichtigendes Abwinken auf. Ein Blick, der mir sagte „Lass es. Da kann man nichts machen.“
„Wir haben das Land hier aufgebaut. Wir sind die Herren in diesem Land“, sagten die beiden Damen.
Ich sah mir die beiden Damen genauer an, von hinten. Ziemlich grell gekleidet. Die eine mit Dauerwelle, aufgetuppiert, blond, die andere mit mahanogibraunen Haaren. Beide etwas korpulent. Zurechtgemacht. Wo die wohl jetzt hingehen?
„Wussten Sie, dass Österreich die Migranten bestellt hat, in den Sechzigern?“
Schnaufen. Ein Räkeln auf den Plätzen vor mir.
„Die Österreicher haben sogar die türkischen und jugoslawischen Beamten bestochen, damit nicht alle nach Deutschland gehen, sondern ein paar auch nach Österreich kommen!“
„Lüge! Eine Lüge ist das!“ Ein Zupfen an den Schulterpölschen.
„So lang ich lebe, werden die Tschuschn nicht sitzen und ich stehen. Das ist meine Straßenbahn in meinem Land!“
„Gebts a Ruah ihr beiden. Die Migranten tun auch nur ihre Arbeit hier!“
Hey, da rührt sich ja jemand. Da mischt sich tatsächlich jemand ein. Gut so.
„Ich zeige sie an. Es gibt jetzt ein Antidiskriminierungsgesetz!“
„Geh, antianti was auch. Mir können sie nichts tun. In meinem Land. Ich habs aufgebaut!“
Die Straßenbahn lebte auf. Lehnte sich auf.
„Ihr glaubt wohl, ihr könnt uns behandeln wie Scheiße!“
„Ihr Rassisten!“
„Ich bin hier, ich bleibe hier!“

Die Straßenbahn brodelte. Eine Handtasche flog auf mich zu. Sie verheddert sich in ihren eigenen Schlaufen.
Von irgendwo in der Straßenbahn: „Nazi-Prinzessinnen aus Ottakring!“
Die Blonde drehte sich um.
„Wir sind nicht aus Ottakring!“

(Erketic, 2006; unveröffentlichtes Manuskript)

Um auf diskriminierende Äußerungen zu reagieren bzw. diese als rassistisch und diskriminierend zu erkennen, braucht es nicht nur ein sprachliches Wissen, sondern auch ein außersprachliches bzw. ein sog. Weltwissen. Das Erkennen von Rassismen und Diskriminierungen erfordert ein Nachvollziehen dessen, was aufgrund von individuell und kollektiv erfahrenen Referenzgeschichten innerhalb bestimmter Bezugsrahmen geschieht.

„Bezugsrahmen stellen Formen der sprachlich gebundenen Aktivierung von Wissen dar, die nicht als abstrakte Leistungen des ‚Sprachsystems‘ bzw. der ‚Wörter an sich‘ (oder gar der ‚Sätze‘ an sich) aufgefasst werden können, sondern die gebunden sind an situative, textuelle und epistemische Kontexte“ (Busse, 1991: 89).

Für Strategien gegen Äußerungen wie „Wir haben das Land hier aufgebaut. Wir sind die Herren in diesem Land“ braucht es also ein Wissen, das die historisch gewachsenen rassistischen Machtverhältnisse umfasst, welche die Wirksamkeit dieser Äußerung überhaupt erst ermöglichen. Rassistische Äußerungen haben eine Vergangenheit, sie wirken im Jetzt und sind auch in der Zukunft wirksam bzw. erhalten ein Wirkungsfeld aufrecht. Es ist nicht nur der Effekt der Worte, die verletzen, sondern, wie Butler sagt, der Modus der Anrede selbst (vgl. Kapitel: Sprechen und Handeln). Mit rassistischen bzw. verletzenden Äußerungen wird man nicht nur festgelegt, sondern auch gedemütigt und herabgesetzt. Diese sprachliche Festlegung, und damit das Ansprechen, eröffnet aber auch eine Möglichkeit des Widerstands. Die Sprache kann verwendet werden, um den Rassismen bzw. Verletzungen entgegenzutreten. Was kann einer Äußerung wie „Wir haben das Land hier aufgebaut. Wir sind die Herren in diesem Land“ entgegengesetzt werden? Österreich hätte in den 1960ern MigrantInnen ‚bestellt‘? Das würde dem Aufbau des Landes durch das ‚Wir‘ widersprechen. Da das ‚Wir‘ nicht imstande war, das Land aus eigenen Kräften aufzubauen, wurden die MigrantInnen ‚bestellt‘, um an diesem Aufbau teilzuhaben. Es waren so-

Das Erkennen von Rassismen und Diskriminierungen erfordert ein Nachvollziehen dessen, was aufgrund von individuell und kollektiv erfahrenen Referenzgeschichten innerhalb bestimmter Bezugsrahmen geschieht.

gar Bestechungen notwendig, um die für den Aufbau erforderlichen MigrantInnen zu einer Arbeitsmigration nach Österreich zu bewegen.¹⁵ Die in der Straßenbahn-Situation einzig mögliche Reaktion liegt in der Abweisung durch den Ausruf „Lüge. Eine Lüge ist das!“ sowie in der Äußerung weiterer Rassismen, die sich in dem gleichen Bezugsrahmen bewegen wie auch die vorherigen.

Ashcroft, Griffiths und Tiffin (2006: 261) zufolge ist Sprache das mächtigste Instrument kultureller Kontrolle, mit dem Realität erst hergestellt wird.

„Language provides the terms by which reality may be constituted; it provides the names by which the world may be ‘known’. Its system of values – its suppositions, its geography, its concept of history, of difference, its myriad gradations of distinction – becomes the system upon which social, economic and political discourses are grounded“ (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 2006 S. 261).

Sprache also als Instrument, welches Begriffe zur Verfügung stellt, mit denen die Welt mit ihren Annahmen, ihren Zugängen zur Geschichte, ihren Unterschieden und der unzähligen Differenzierungen erst ‘erkannt’ oder auch erfasst werden kann. Durch Sprache wird auch ein Wertesystem geschaffen, auf dem soziale, wirtschaftliche und politische Diskurse aufbauen.

Warum also ist die Äußerung ‘Ausländer raus’, welche häufig verbal geäußert ist und auf unzähligen Hausfassaden in Wien zu lesen ist, rassistisch? Auf den ersten Blick einfach, verständlich und nachvollziehbar. Aber wie einfach, verständlich und nachvollziehbar und für wen einfach, verständlich und nachvollziehbar? Mit welchen Effekten?

Welche Äußerungsabsicht steht hinter der schon erwähnten Parole ‘Ausländer raus’? Ja, ist doch klar, würden wir sagen. Nur wer ist mit Ausländer gemeint? Asylwerberinnen, Menschen aus dem Süden, dem Osten? Was ist mit raus gemeint? Raus aus der Stadt? Raus aus dem Land? Raus aus dem Sozialsystem? Mit der Übernahme der so ‘einfach rekonstruierbaren’ Bedeutung gerät man leicht in die Falle, auf – in diesem Fall – rassistische Diskurse auf der gleichen Ebene einzusteigen, auf welcher sie produziert werden. Die Argumentationsstrukturen zu übernehmen.

¹⁵ In Österreich schlossen die Sozialpartner 1961 (Österreichischer Gewerkschaftsbund/ÖGB und die Wirtschaftskammer) das Raab-Olah-Abkommen ab. In diesem Abkommen ist u. a. auch die vorübergehende Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften in einem Passus beschrieben. 1964 folgte das Anwerbeabkommen mit der Türkei und 1966 mit Jugoslawien.

Im Zuge der Interpretation (des Verstehensprozesses) auch einer, auf den ersten Blick so einfachen Aussage wie 'Ausländer raus' erfolgt eine Festlegung innerhalb einer ganz bestimmten Verwendungskonvention, welche sich bei rassistischen und diskriminierenden Äußerungen nicht mit einer ganzen Gesellschaft deckt. Diese Festlegung wird von den sich unterscheidenden Bezugsrahmen und Wissensbeständen mitbestimmt (vgl. Busse 1991).

So werden nicht alle in Österreich und Deutschland lebenden Menschen diese Parole – 'Ausländer raus' – auf dieselbe Art und Weise interpretieren, verstehen und auch nicht auf dieselbe Art und Weise darauf reagieren. Viele MigrantInnen, die in den letzten Jahren aus den unterschiedlichsten Regionen der Welt nach Wien gezogen sind, glaubten am Anfang, sie seien mit einer Parole wie 'Ausländer raus' nicht gemeint. Sei es wegen ihrer Bildung, sei es aufgrund ihres sozialen Status in den Orten, wo sie herkamen. Es lag nicht am sprachlichen Wissen, dass sie diese Parole nicht verstanden bzw. nicht auf sich selbst bezogen. Im Zuge einer Österreich-Sozialisation 'lernten' sie, dass auch sie damit gemeint sind.

Mit der oben genannten und auch anderen rassistischen bzw. diskriminierenden Äußerungen werden Sachverhalte immer nur teilweise ausgedrückt. Es ist also zusätzliches Wissen notwendig, welches nicht explizit in der linearen Satzstruktur ausgedrückt wird. Die Relation zwischen Ausgedrücktem und (als Teil des gemeinsamen Wissens vorausgesetzten) Unausgedrücktem erlaubt Rückschlüsse auf die kommunikative Intention der TextproduzentInnen.

Um auf diskriminierende Äußerungen zu reagieren bzw. diese als solche zu erkennen, braucht es nicht nur ein sprachliches Wissen, sondern auch ein außersprachliches Wissen bzw. ein Weltwissen. Nicht nur der Begriff 'Ausländer' hat im deutschsprachigen Raum eine Geschichte. Auch das 'Jemand raus' hat Geschichte. So lange ist es noch nicht her, dass die Beschmierungen 'Juden raus' sagten. 'Ausländer raus' ist eingebettet in einen historischen Diskurs (zumindest im deutschen Sprachraum) der Vertreibung, des Rassismus.

Die meisten Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden erleben Rassismus in Alltagssituationen – beim Einkaufen, in den öffentlichen Verkehrsmitteln, auf der Straße, aber auch bei der Arbeitssuche („Wir nehmen keine Ausländer“).

Das Erkennen von und der Umgang mit Rassismus und Diskri-

Um auf diskriminierende Äußerungen zu reagieren bzw. diese als solche zu erkennen, braucht es nicht nur ein sprachliches Wissen, sondern auch ein außersprachliches Wissen bzw. ein Weltwissen.

Das Erkennen von und der Umgang mit Rassismus und Diskriminierung war in den Workshops und Diskussionsrunden zentral.

minierung war in den Workshops und Diskussionsrunden zentral. Es wurde immer wieder die Möglichkeiten, auf Rassismen zu reagieren, thematisiert. Einerseits wurde die Möglichkeit thematisiert, selber 'gut' aus der Situation auszusteigen und andererseits die Möglichkeit aktiv zu handeln, auch wenn nach Selbsteinschätzung einiger Teilnehmerinnen ihre Deutschkenntnisse für eine differenzierte sprachliche Ausdrucksweise nicht reichen würden.

In den Diskussionsrunden kamen folgende Fragen auf:

- > Wie kann man in so einer Situation als Betroffene und/oder als Beobachterin reagieren?
- > Wie kann mit Wut- und Ohnmachtsgefühlen in solchen Situationen umgegangen werden?
- > Welche Möglichkeiten gibt es, ohne Worte – mit dem Körper – zu agieren?
- > Was, wenn Kinder dabei sind und die nicht gefährdet werden wollen?
- > Wie kann für in rassistischen Situationen anwesende Kinder ermächtigend, sozusagen als Vorbild reagiert werden?
- > Warum kann Rassismus so gut funktionieren?

Bevor in den Workshops auf antirassistische Strategien eingegangen wurde, wurden rassistische Strategien und Beispiele, wie Rassismen realisiert werden, diskutiert. Besonders der Umstand, dass z. B. eine Selbstbezeichnung in Form einer Fremdbezeichnung rassistisch sein kann, wurde immer wieder hervorgehoben: „Wenn ich zu einer Freundin sage: 'Hallo du Ausländer', dann ist das nicht rassistisch. Aber wenn das jemand sagt, den ich nicht kenne, dann ist das für mich rassistisch“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Entsprechend groß war auch das Interesse an den Möglichkeiten und Effekten von Fremd- bzw. Selbstzuschreibungen.

Diese wurden in den Workshops anhand der angepassten Beschreibung von Zuschreibungen bzw. Kategorisierungen von Reisigl/Wodak (2001) diskutiert. Reisigl und Wodak beschreiben die Strategie, die linguistischen Umsetzungswerkzeuge der Strategie und führen Beispiele für die Realisierung an. Diese Strategien wirken abhängig von der Handlungsposition und von den

(politischen) Absichten bei der Selbst- wie auch bei der Fremdzuschreibung, bei Einschlüssen wie auch bei Ausschlüssen, was sich in der Diskussion der Strategien sehr kontrovers äußerte.

So war eine in den Workshops verwendete Strategie die **Kollektivierung**, welche mit Mitteln der Deixis¹⁶ und Kollektiven realisiert wird – das 'Wir', 'Sie', Familie, Team, Klasse, Nation u. ä. sind für diese Strategie die typischen Beispiele. Mit dieser Strategie wird die Dazugehörigkeit bzw. die Nicht-Dazugehörigkeit dargestellt, es werden sog. 'Ingroups' und 'Outgroups' konstruiert – die, die dazugehören, und die, die nicht dazugehören. Mit der Strategie der **Kulturalisierung** erfolgt eine Ethnifizierung (die Türken, die Polinnen, die Tschuschen), eine Linguifizierung (die Österreicherinnen, die Deutschsprechenden – die MigrantInnen – die nicht Deutschsprechenden), eine Festlegung auf Religion (Christ, Muslima, Juden) und als letzte Strategie der Kulturalisierung führen Reisigl und Wodak die Primitivierung (Menschen werden als 'primitiv', als mit keiner oder zu wenig 'Zivilisation' ausgestattet gesehen). Als weitere Strategie wird die der **Ökonomisierung** angeführt, in Bezug auf die Berufsgruppe (Arbeiter, Angestellte, Beamte, Polizei), auf den Besitzstatus (arm, reich, Eigentümer, Besitzerin), die Problematisierung (Gastarbeiter, 'Schwarzarbeiter') und die Ideologisierung (Kapitalist). Als letzte Strategie wurde in den Workshops und Diskussionsrunden die der **Sozialen Problematisierung** diskutiert. Mit der negativen Zuschreibung werden spezifische, negativ konnotierte Begriffe, wie 'Illegale' mit kriminell gleichgesetzt oder sog. Kriminologie (Worte, die (vermeintlich) kriminelle Personen bezeichnen) eingesetzt; Bsp. Drogendealer, Illegale, Mörder, 'Scheinasylant' etc. (vgl. Reisigl/Wodak 2001).

In der Diskussion unterschieden die Frauen, ob sie selber ein Wort verwenden, um sich zu beschreiben, oder ob es von jemandem anderen verwendet wird. „Also wenn jemand am Sozialamt 'du Türkin' zu mir sagt, dann ist das für mich eine Beleidigung. Aber wenn das meine Freundin sagt, dann ist das keine Beleidigung“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden). Es hängt also stark von der gesellschaftlichen Position, dem Ereignis und dem Nähe-Distanz-Verhältnis ab, ob etwas als Beschimpfung oder Diskriminierung gesehen wird oder nicht.

In der Diskussion unterschieden die Frauen, ob sie selber ein Wort verwenden, um sich zu beschreiben, oder ob es von jemandem anderen verwendet wird.

¹⁶ Die Deixis betrifft die „Möglichkeiten, wie Sprachen Merkmale des Äußerungskontextes oder des Sprechereignisses enkodieren oder grammatikalisieren, und damit auch die Art und Weise, wie die Interpretation der Äußerungen von der Analyse der jeweiligen Äußerungskontexte abhängt“ (Levinson, 2000: 59).

Aber auch der Kontext wurde in den Diskussionen immer wieder mit einbezogen: „Das darf in der Beratung, hier, nicht passieren. Aber wenn das mein Nachbar sagt, dann denke ich, gut, ich höre dich nicht“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden). An den Verein, in dem die Teilnehmerinnen beraten werden, werden also andere Ansprüche und Erwartungen gestellt, als an z. B. NachbarInnen.

Der Verein muss seine Haltungen und Positionen, welche nach außen getragen werden, auch im Innen erfüllen, sonst würde er seine Glaubwürdigkeit verlieren.

Rassismus, welcher sich zu körperlicher Gewalt verdichtet, wurde in Bezug auf die jugendlichen Kinder thematisiert. Der Umstand, dass Kinder der Teilnehmerinnen Diskriminierungen, Rassismus und körperlicher Gewalt ausgesetzt sind, war immer wieder ein Thema. Es bestimmte die Gespräche maßgeblich mit, besonders, wenn es sich um jugendliche Kinder handelte.

„Und dann steht der junge Mann auf und sagt: ‘Hörst, was ist denn los?’ Und dann wieder schlagen. Die Tür war offen, bei der U-Bahn-Haltestelle. Dort war die Polizei. Mein Sohn hat sie gleich gerufen. Die Polizei hat gesagt: ‘Was ist denn los?’ Aber die Nase war ganz dick. Sie sind gleich ins Spital gegangen. Haben eine Anzeige gemacht. Sicher, Alkohol trinken ist nicht gut. Mein Sohn ist in der Nacht nicht nach Hause gekommen. Er sagt: ‘Es war schon fünf Uhr. Warum soll ich nach Hause kommen?’ Um halb zehn bin ich zum Cosmos gegangen. Ich musste bei meinem Sohn schauen, was passiert ist. Mein Sohn hat gesagt: ‘Mir ist nichts passiert. Aber mein Freund, seine Nase ist so dick’“(anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

In dieser Gesprächspassage wird eine Schlägerei zwischen türkischen und ‘jugoslawischen’ Jugendlichen thematisiert, in welche der Sohn einer Teilnehmerin involviert war. Gleich darauf gibt die Teilnehmerin auch eine Analyse der Gründe für diese Gewalt:

„Und wenn viele Jugendliche denken: ‘Stimmt! Es bringt nichts.’ Aber alle erzählen immer, ‘Schlag! Schlag! Wenn jemand scheiß Ausländer sagt, dann schlag zu.’ Mit Schlagen lösen wir keine Probleme. Was kann man machen, wenn dich jemand anschreit: ‘Scheiß Ausländer.’ Was kann ich meinem Sohn sagen, was soll er tun?’“(anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Das Problem ist, dass die jugoslawischen und türkischen Jugendlichen, die kriegen es beide von Oben – als Ausländer.

Das heißt, dann kämpfen sie gegen Türken, gegen Jugos. Es ist schwierig. Ich weiß nicht. Ich würde sagen: 'Nicht schlagen'" (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Mit der obigen Äußerung setzt die Teilnehmerin die Gewaltbereitschaft der jugendlichen MigrantInnen in Bezug zu Rassismus und Diskriminierungen, welche diese Jugendliche als 'Ausländer' in Österreich erfahren. Sie rechtfertigt die Gewalt nicht, kann sie aber verstehen, nachvollziehen und setzt sie in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext, welcher von Ungleichbehandlung gekennzeichnet ist. Sie 'empfahl' den anderen Frauen, bestehende Einrichtungen zu nutzen, und erzählte von ihrer Erfahrung mit einem Jugendzentrum:

„Meine beiden Söhne gehen in das Jugendzentrum 20. Dort arbeitet ein türkischer junger Mann, und Österreicher auch. Früher dachte ich, das Jugendzentrum ist nicht gut. Ich dachte, dort sind nur Kinder, die in der Familie Probleme haben. So habe ich das gehört. Aber, wenn meine Kinder da hingehen, manchmal kontrolliere ich, was sie da machen. Ich kenne den türkischen Mann auch und habe mit ihm geredet. Ich sage jetzt: 'Ich habe falsch gedacht.' Wirklich. Das Jugendzentrum ist sehr gut" (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Die anderen Frauen in der Diskussionsrunde kannten die Jugendzentren nicht bzw. standen ihnen skeptisch gegenüber. Die gute Erfahrung einer Teilnehmerin mit Jugendzentren funktionierte sozusagen als Empfehlung aus erster Hand, diese Einrichtung zu nutzen bzw. einmal mit den Kindern dort hinzugehen.

„Die Kinder tanzen manchmal. Wie bei der Projektwoche. Mein Sohn will auch dieses Jahr, aber leider kann er jetzt nicht. Er macht seine Lehre. Das Jugendzentrum im 20. Bezirk ist wirklich sehr gut. Meine Kinder tanzen auch. Ich war einmal dort, da war die Musik ganz laut. Die Kinder tanzen und ich habe dann auch getanzt. Warum nicht?" (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

In den Rollenspielen wurden folgende Strategien gegen Rassismus ausprobiert und herausgearbeitet. Diese Strategien fokussierten die von den Teilnehmerinnen selbst erfahrenen Rassismen und Diskriminierungen. Die Rassismusbewältigung der Kinder konnte, vor allem aus Zeitgründen, nicht behandelt wer-

den. Es herrschte auch Konsens, dass dies ohne die Anwesenheit der Kinder nicht viel Sinn machen würde.

Das Weglaufen

Die Möglichkeit, bei einem rassistischen Angriff aus dem öffentlichen Verkehrsmittel auszusteigen, das Kaufhaus, die Post zu verlassen, die Straßenseite zu wechseln wurde kontrovers diskutiert:

„Wie fühlen wir uns, wenn wir immer weggehen müssen bzw. schweigen müssen?“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden)

„Was für ein Beispiel bin ich denn für meine Kinder, wenn ich immer weglaufe? Mein Kind kann ja auch nicht weglaufen, wenn das in der Schule passiert!“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden)

„Ich war mit meinem Kind in der Straßenbahn. Da habe ich Angst bekommen, dass meinem Kind etwas passiert. Dann bin ich weggegangen“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden)

Das 'Weglaufen' wurde als Möglichkeit gesehen, Rassismen aus dem Weg zu gehen, sich nicht schon wieder damit auseinanderzusetzen oder aber, um das eigene Leben, das der eventuell anwesenden Kinder bzw. die körperliche Unversehrtheit zu schützen. Einig waren sich die Teilnehmerinnen, dass es wichtig sei, diese Situation mit Bekannten, Freunden und Familie zu besprechen, sich ausschimpfen zu können. Für manche Teilnehmerinnen war das 'Weglaufen' die beste Lösungsmöglichkeit, und wurde nicht unbedingt mit Handlungsmöglichkeit gleichgesetzt.

(Re-)Agieren

Manche Teilnehmerinnen erzählten von eigenen Erfahrungen, dass, wenn sie die rassistischen Angreifer heftig anschrieten, wobei die Sprache dabei unerheblich sei, diese sich häufig zurückziehen würden. Es würde aber immer wieder passieren, besonders in geschlossenen Räumen, wie z. B. in öffentlichen Verkehrsmitteln, dass sich andere Mitreisende von einer solchen Reaktion angegriffen fühlten. Damit käme es dann zu einer 'Fronterweiterung' die zusätzlich zu dem ersten rassistischen Angriff be-

wältigt werden müsse. Aber auch mit non-verbalen Handlungen hatten die Teilnehmerinnen Erfahrung. So stellten sich manche mit erhobener Hand schützend vor ihre Kinder, andere warfen den rassistischen Angreifern „böse Blicke“ zu.

Im Zuge der Diskussion wurde auch der Wunsch für einen Selbstverteidigungskurs für Migrantinnen geäußert. Auch wenn die Teilnehmerinnen vorwiegend sagten, sie würden nicht unbedingt kämpfen, so würde ihnen der Umstand, dass sie es könnten, eine große Sicherheit geben.

Das Reagieren in rassistischen Situationen bezogen die Teilnehmerinnen jedoch nicht nur auf sich selbst, sondern auch auf andere Anwesende. Das Nicht-Reagieren bzw. das Wegschauen von Anwesenden wird als besonders verletzend empfunden.

„Niemand hat mir geholfen.“ oder „Alle haben aus dem Fenster geschaut [in der Straßenbahn; Anm.]“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Das Schweigen bzw. das Wegschauen und Nicht-Eingreifen wurde als Verschlimmerung der Diskriminierung empfunden – als Bestätigung der rassistischen und diskriminierenden Situationen.

Vermeintlich passive Haltung

Mit Haltungen wie „Ich höre gar nicht, was da passiert“ oder „Ich fühle mich nicht angesprochen“ oder sich einfach vom rassistischen Angreifer abzuwenden, war für einige Frauen die optimale Reaktion. Vor allem für jene Frauen, welche nach Selbsteinschätzung weder verbal noch nonverbal reagieren könnten. Diese Haltung erfordert eine Ignoranz, welche von der Autorin dieser Arbeit im Workshop selbst politische Ignoranz genannt wurde. Eine Haltung des Schweigens, wobei das Schweigen hier als ein Nicht-Eingehen auf rassistische Angriffe gesehen wird, da schon das körperliche Abwenden eigentlich eine Handlung ist, welche Effekte hat.

Selbstorganisation

Die Möglichkeit, sich selbst zu organisieren, stieß bei den Teilnehmerinnen auf große Zustimmung. Dabei sahen sie das Selbst-Organisieren als Möglichkeit, sich Räume für den Austausch über antirassistische Strategien zu schaffen. Besonders für das Ausprobieren einzelner Strategien.

In einem Workshop setzte eine Teilnehmerin Rassismen in breitere Strukturen und thematisierte die internationale Arbeitsteilung:

BB: In meinem Land und in Sri Lanka. In diesen zwei Ländern sind so viele Firmen. Wenn in diesen zwei Ländern Schluss ist, hat Europa keine Kleidung.

KL: Und wie viel verdient man dort?

BB: Sie haben jetzt einen Vertrag. Weil früher haben sie 10 Euro im Monat bezahlt.

AA: Darum können wir hier billig Hosen einkaufen.

BB: Jaja. Und das passiert auch mit Kindern. Ich war 8 oder 9 Jahre alt. Ich habe gearbeitet. Als ich in dieser Firma zwei Monate gearbeitet habe, war ich so krank. Weil man den ganzen Tag, die ganze Nacht in dem Licht arbeitet.

AA: Die ganze Nacht? Und auch am Tag?

BB: Zum Beispiel, wenn ein neuer Vertrag (Kontrakt) kommt, dann arbeiten wir einen ganzen Monat auch nachts. Ja, in meinem Land. In einer Firma arbeiten 90 % Frauen.

Aus den persönlichen (Arbeits-)Erfahrungen der Teilnehmerinnen wurden immer wieder Bedingungen, Umstände und Konsequenzen der internationalen Arbeitsteilung diskutiert, wobei der Fokus vor allem auf Frauenarbeit gerichtet war.

Deutsch lernen

„Deutsch sprechen zu können ist sehr wichtig. Überall. Auch wenn wir wissen, dass uns ein perfektes Deutsch nicht vor Rassismen schützt. Es erleichtert aber das Leben. Besonders bei der Arbeitssuche, bei Ämtern, bei Gesprächen mit den LehrerInnen unserer Kinder, mit ÄrztInnen oder in Krankenhäusern. Wenn wir Deutsch sprechen, können wir unsere Geschichten selber erzählen und darstellen. Je mehr wir selber in die Öffentlichkeit gehen, je mehr wir reden, erzählen, reflektieren und analysieren, desto differenzierter wird auch die Erzählung der Geschichten über und zu unserer Migration und damit auch zu der Migrationsgeschichte Österreichs“ (Akbaş et al., 2008: 7f).

Eine der zentralen und immer wiederkehrenden Aussagen in Bezug auf das Deutschlernen war, dass es nicht reichen würde, nur Deutschkurse zu besuchen. Ohne Kontakt zu ÖsterreicherInnen sei es so gut wie unmöglich, die Sprache zu erlernen.

Die Teilnehmerinnen haben unterschiedlichste Strategien und Forderungen für das Deutschlernen ausgetauscht und in den Workshops und Diskussionsrunden formuliert.

Fernsehen, Radio, Printmedien:

Der fehlende Kontakt zu Native-Speakern wird immer wieder mit dem Zusehen und Hören von deutschen TV-Programmen kompensiert.

„Ich habe auch keinen Kontakt zu Österreichern, zu Nachbarn. Ich lerne hier zwei Tage in der Woche, sonst nicht. Mit meiner Mutter rede ich türkisch, sie spricht kurdisch. Ich sehe im Fernsehen kein türkisches Programm, nur österreichisches. Im Internet bin ich aber immer im türkischen Chat“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Ich will mehr Deutsch lernen, mehr sprechen, mehr verstehen. Ich sehe im Fernseher nur die deutschen Programme. Ich sehe mir Tiersendungen an, Filme, Universum, Zeit im Bild. Das Wetter. Wenn ich mir das anschau, dann weiß ich alles. Ich lerne nicht nur die Sprache, ich bekomme auch Informationen. Da gibt es ein Programm – arte – ich sehe das jeden Tag. Sehr interessant. Da gibt es auch Sendungen über den Zweiten Weltkrieg zum Beispiel. Oder Filme mit Untertitel. Das ist gut. Dann probiere ich alles zu lesen“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Es gibt bei der U-Bahn Zeitungen, die umsonst sind. Da kann man auch gut Lesen üben. Und du weißt, was so passiert“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Am Anfang war es für mich sehr schwer. Aber jetzt ist es besser. Ich konnte mit den Leuten nicht so gut reden. Ich verstand auch nicht, was im Fernseher geredet wurde, und konnte mir nur die Bilder anschauen. Und dann konnte ich nur vermuten, was das bedeutet. Ich hatte immer ein Wörterbuch dabei. Ich denke, es dauert vier Jahre, bis man die Sprache kann“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Arbeiten

Als ideale Möglichkeit, Deutsch zu lernen, wurde die Arbeitstätigkeit genannt.

AA: Gestern habe ich mit meiner Lehrerin [Deutschlehrerin; Anm.] gesprochen. Weil wir sind zusammen nach Hause gefahren. Ich rede mit ihr und sie sagt: „Es ist wichtig, dass du viel redest. Nicht nur an die Grammatik denken. Einfach nur reden.“

BB: Aber wir wissen nicht, wo wir reden sollen.

DL: Man muss jemanden finden, mit dem man Deutsch reden kann.“

CC: Wenn ich eine Arbeit hätte, dann würde ich schnell Deutsch lernen. Arbeit zusammen mit Deutschkursen ist am besten.

BB: Die Deutschkurse hier [bei Peregrina; Anm.] sind gut, aber zwei Mal die Woche ist zu wenig.

„Ich habe bei der Caritas mit alten Leuten gearbeitet. Das bedeutet viel, wenn man mit den Leuten reden kann. Dann braucht man keinen Kurs. In der Praxis merkt man es sich leichter. Arbeiten und lernen zusammen ist am besten. Wenn ich nur lerne, dann bin ich durcheinander. Wirklich“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Wenn ich eine Arbeit hätte, würde ich ganz schnell Deutsch lernen“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

So haben immer wieder Kursteilnehmerinnen ehrenamtlich in Sozialeinrichtungen gearbeitet. Teilweise auch in der Hoffnung auf einen festen Arbeitsplatz.

„Wenn ich mit den alten Menschen spreche, ist das gut. Ich lerne schneller Deutsch und ich erfahre viel über Österreich. Vielleicht kann ich hier auch bezahlt arbeiten“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

In den Diskussionsrunden wurde von den kopftuchtragenden Frauen immer wieder hervorgehoben, sie würden wegen ihrer Bekleidung – dem Kopftuch keine Arbeit finden. So sagte eine Teilnehmerin: „Ich habe nach jahrelanger Suche in einem türki-

schen Supermarkt endlich eine Arbeit gefunden. Zuerst dachte ich, da kann ich kein Deutsch reden. Aber es kommen viele Österreicher da einkaufen. Mit ihnen kann ich Deutsch reden. Das ist gut“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Parks und Haustiere

Eine Teilnehmerin hat sich einen Hund angeschafft. Sie meinte, wenn sie mit dem Hund in den Park gehe, dann habe sie sehr viel Kontakt mit anderen HundebesitzerInnen und könne so regelmäßig Deutsch lernen. Diese Erfahrung konnten andere Teilnehmerinnen, welche mit ihren Kindern in die Parks gehen, nicht teilen. Einerseits ist es erschreckend, dass Menschen mit Hunden leichter Kontakte schließen als Menschen mit Kindern, andererseits war die Anschaffung eines Hundes auch eine strategische Handlung, welche zum Ziel geführt hat: Regelmäßig, auch außerhalb der Deutschkurse, Deutsch sprechen zu können.

Stressfreies Deutschlernen

„Für mich ist es wichtig, Deutsch ohne Stress zu lernen. Ich war früher bei einem Deutschkurs beim AMS. Das war Stress. Und kein Spaß. Hier bei Peregrina lerne ich besser. Beim AMS war immer nur MUSS, MUSS“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Mit den Kindern/Partnern/Familie

Einige der Frauen lernen auch mit ihren Kindern Deutsch:
„Ich spreche mit meiner Tochter Deutsch. Sie ist acht Jahre alt. Wenn ich etwas falsch sage, dann sagt sie: ‚Mama stopp. Das hast du falsch gesagt. Noch einmal.‘ Sie mag das, Lehrerin sein“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Ich habe keinen Kontakt zu Österreichern, zu Nachbarn. Ich lerne hier zwei Tage in der Woche, sonst nicht. Mit meiner Mutter rede ich türkisch“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Zu Hause rede ich leider kein Deutsch. Nur Polnisch. Deutsch ist nur im Fernseher oder in der Zeitung. Ich habe probiert, mit meinem Mann Deutsch zu sprechen. Aber nach vier oder fünf Minuten sagt er: ‚Ich bin müde. Ich brauche Ruhe‘“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Deutsch und die Kinder

In der Erwachsenenbildung mit und für Migrantinnen spielen auch die Lebensbedingungen der Kinder eine große Rolle. Immer wieder wurde betont, wie wichtig es sei, dass die Kinder die deutsche Sprache beherrschen und eine Ausbildung abschließen. Aber auch der Erhalt der Mehrsprachigkeit war den Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden mindestens genauso wichtig wie das Beherrschen des Deutschen. Die folgenden Zitate stammen von den Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden.

„Mir ist es wichtig, dass meine Kinder meine Sprache können. Manchmal schauen sich meine Kinder das chinesische Programm an. Aber normalerweise möchten die Kinder das deutsche Fernsehen. Dann verstehen sie besser.“

„Die Kinder von meinen Bekannten in Deutschland können ihre Muttersprache nicht. Das ist nicht gut. Wenn sie in die Türkei auf Urlaub fahren, dann ist der Kontakt schwierig. Oder es gibt keinen Kontakt. Man sollte zuerst die Muttersprache lernen und dann in der Schule Deutsch und andere Sprachen.“

„Keine Muttersprache bedeutet, dass es schwer ist, Deutsch zu lernen oder eine andere Sprache.“

„Ich glaube auch, dass die Muttersprache sehr wichtig ist. Aber bei uns haben viele Afrikaner dieses Problem, dass die Kinder die Muttersprache nicht können. Aber meine Kinder können meine Muttersprache. Sie sind 5 Jahre und 4 Jahre. Aber die Sprache von dem Vater können die Kinder nicht. Weil wir haben verschiedene Sprachen. Mit meinem Mann spreche ich Englisch. Die Kinder verstehen Englisch und Ibu, das ist meine Muttersprache. Mein erstes Kind konnte am Anfang im Kindergarten nur Ibu und hat dann immer gefragt: 'Was ist das?' Aber jetzt kann er schon Deutsch sprechen. Besser als Ibu und Englisch.“

„Meine Kinder sprechen Chinesisch und Deutsch. Mein Mann ist Koreaner, aber seine Muttersprache können die Kinder leider nicht. Weil er arbeitet bis spät.“

Die Rechte kennen

Die Lernzentren werden von den Kursfrauen als einer der Orte gesehen, an denen sie über Rechte informiert werden, sich un-

tereinander austauschen können und von alltagspraktischen Informationen erfahren, ohne welche sich das Leben in Wien schwierig gestaltet: dieses 'Alltagswissen' ist breit gefächert. Es reicht von Informationen, wie in Sozialsupermärkten eingekauft werden kann und welche Unterschiede es z. B. in Bezug auf den Höchstbetrag gibt, welcher dort ausgegeben werden kann, zu welchen Uhrzeiten am besten einzukaufen ist etc. Aber auch ein Wissen über den Ablauf von Untersuchungen bei niedergelassenen ÄrztInnen oder in Krankenhäusern, über verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten für die Kinder etc. wurde von den TeilnehmerInnen geschätzt.

„Es gibt Patientenrechte. Das hat mir eine Kollegin von Peregrina gesagt. Es gibt mir das Recht – ich muss alles verstehen können, was der Arzt mir sagt. Manchmal passiert es, dass Leute rein und raus gehen, während ich mit meinem Arzt rede. Aber ich habe auch das Recht auf Vertrauen – Vertraulichkeit. Das heißt, dass das, was ich mit meinem Arzt oder meiner Ärztin rede, niemand anderer weiß. Sondern nur mein Arzt und ich“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Die Teilnehmerin, welche – angeregt von den anderen TeilnehmerInnen – über PatientInnenrechte erzählte, recherchierte für die kommende Diskussionsrunde mehr über PatientInnenrechte und hielt ein diesbezügliches Referat.

„Ja, stimmt. Du gehst zu einem Arzt oder einer Ärztin und du hast Rechte. Und deine Rechte sind, dass du alles verstehst, was dir der Arzt sagt. Das hat oft damit zu tun, dass man nicht so gut Deutsch kann. Oft hat das nichts damit zu tun. Ärzte reden manchmal kompliziert und verwenden Worte, die fast niemand versteht. Das heißt, der Arzt muss mir das so erklären, dass ich das verstehe. Und ich muss auch fragen. Ich muss das verstehen können. Das ist mein Recht. Mein anderes Recht ist, dass das, was ich mit dem Arzt rede, nur unter uns bleibt, vertraulich ist“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

In der Diskussion über Rechte bei ärztlichen Untersuchungen wurden Rechte von MigrantInnen im Allgemeinen diskutiert. In einer Diskussionsrunde stand das Recht im Vordergrund, alles zu verstehen und verstanden zu werden.

„Unsere Ärztin zum Beispiel. Meine Mutter. Ich bringe sie immer

zur Ärztin, weil sie nicht Deutsch kann. Wenn der Doktor etwas sagt und ich das nicht verstehe, dann frage ich, was bedeutet das. Und er erklärt das. Er sagt das, das, das” (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

In den Diskussionen ging es stark um das Erkämpfen des Rechts auf gleichberechtigte Kommunikation, auch wenn sie nicht auf Deutsch geführt werden kann. Eine Teilnehmerin berichtete von einem präoperativen Gespräch. Sie musste eine Erklärung unterschreiben, die sie nicht verstand. Sie sagte zum Arzt, sie würde die Erklärung mitnehmen und sich diese von einer Bekannten übersetzen lassen, bevor sie diese unterschreibe.

„Ja. Und während einer Woche bin ich zu meiner Freundin gegangen und habe gefragt, was auf diesem Papier steht. Und dann bin ich zurückgegangen zum Zahnarzt. Ich habe das schon unterschrieben. Und er sagt: Hast du schon mit deiner Freundin oder deiner Kollegin das schon übersetzt und verstanden?“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Das Rückfragen des Arztes, ob die Patientin die Erklärung übersetzt bekommen und verstanden hätte, war für diese ein Zeichen, dass sie von diesem Arzt gehört und ernst genommen wurde. Die erzählende Teilnehmerin warnte die anderen Frauen in der Diskussionsrunde davor, jemals etwas zu unterschreiben, was sie nicht verstehen würden, besonders bei ärztlichen Unterlagen und bei Miet- oder anderen Verträgen.

Positive Erfahrungen mancher Teilnehmerinnen wirkten auf die anderen empowernd. Aus einer Position, aus welcher sich einige als Diskriminierung und Ungleichbehandlung passiv Erleidende – besonders in Institutionen – sahen, ermöglichte dieser Austausch von positiven Erfahrungen in den Workshops und Diskussionsrunden auch das Besprechen von selbsteingeschätzten ‚schlechten‘ Deutschkenntnissen und den damit einhergehenden Ängsten:

„Das ist gut. Ich weiß manchmal nicht, was ich tun soll. Traue mich nicht, nachzufragen“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Ich habe auch immer Glück gehabt. Ich bin immer auf guten Arzt oder Ärztin getroffen. Immer. Weil, wenn ich sage, ich verstehe nicht gut Deutsch, dann erklärt mir das der Arzt oder Ärz-

tin auf Englisch. Als ich das erste Mal im SMZ Ost war. Ich war schwanger mit meinem ersten Kind. Und ich musste da ein Formular ausfüllen. Das war auf Deutsch. Alles war Deutsch. Und ich war neu hier und ich habe kein Wort verstanden. Ich habe der Krankenschwester gesagt: Ich verstehe nicht. Ich kann das nicht ausfüllen. Ist es möglich, dass ich das Formular mit nach Hause nehme und meine Nichte frage und dann ausfülle. Sie hat gesagt: Wir dürfen das nicht. Aber ich durfte das mitnehmen nach Hause, ausfüllen und wieder zurückgeben. Weil, die Krankenschwester konnte nicht Englisch sprechen. Deshalb hat sie gesagt, das ist egal. Aber jetzt, wenn ich in ein anderes Spital gehe, oder zum Arzt, gibt es viele Leute, die Englisch können. Wenn nicht, dann rufen sie für mich eine andere Person, die Englisch kann" (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Es wurde auch von negativen Erfahrungen berichtet, welche in der darauf folgenden Diskussion auf staatliche Unterscheidungen von MigrantInnen zurückgeführt worden sind:

„Ja. Aber andere gibt es auch. Ich habe früher in einem Heim gewohnt. Ein Flüchtlingsheim. Aber alle Leute mussten etwas unterschreiben. Niemand wusste, was das ist. Ich frage, aber jemand sagt: ist nicht wichtig, nur unterschreiben" (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Ja, ohne Papiere darfst du nicht fragen. Das ist gefährlich" (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Die Möglichkeit, gewisse Rechte, hier ist es das Recht zu verstehen, was unterschrieben wird, einzufordern, hängt also stark von der Position in der Gesellschaft ab. Die Teilnehmerinnen, welche Flüchtlinge waren oder Asylstatus hatten bzw. haben, erzählten von der Praxis, immer wieder Papiere unterschreiben zu müssen, wobei ihnen nicht übersetzt wurde, was sie da unterschrieben. In der Diskussionsrunde wurde thematisiert, dass Handlungen als legal in Österreich lebende MigrantInnen, welche Arbeitspapiere haben, andere Effekte hätten als Handlungen als Flüchtling oder Asylwerberin.

„Dann sagst du nichts. Du bist froh, dass du hier sein kannst" (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Aufgrund o. a. Äußerungen erfolgte eine Diskussion über die unterschiedliche Ausstattung mit Privilegien. Einige Teilnehmerinnen meinten, sie hätten gar nicht gewusst, wie das Leben von AsylwerberInnen aussieht bzw. würden nur aus dem Fernsehen von ihnen wissen.

Aber auch andere Lebensumstände, wie z. B. der Status als Sozialhilfeempfängerin, wurden als erschwerender Faktor gesehen, sich Rechte zu erkämpfen.

„Ich habe keine Versicherungskarte, keine E-Card. Wir [Sozialhilfeempfängerinnen; Anm.] haben immer noch einen Krankenschein. Wenn du damit zum Arzt gehst oder in ein Krankenhaus, bist du immer zweite Klasse. Du bekommst immer die billigsten Medikamente“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

„Alle drei Monate brauche ich einen neuen Krankenschein. Ich war krank. Muss aber den Krankenschein bekommen. Ich kann nicht hingehen [zum Arzt; Anm.]. Ich habe angerufen beim Sozialamt. Bitte den Krankenschein schicken. Mit der Post. Ich habe eine Woche gewartet und konnte nicht zum Arzt. Für mich besser, ich gehe nicht zum Arzt. Ich gehe zum Deutschkurs. Ich muss warten. Immer warten. Warum? Ich rufe heute an, dass sie den Krankenschein schicken. Aber sie schicken nicht. Ich muss drei mal anrufen“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Eine Möglichkeit, eine den eigenen Bedürfnissen entsprechende ärztliche Versorgung zu bekommen, sahen die Teilnehmerinnen darin, Ärzte und Ärztinnen aus ihren Herkunftsländern zu wählen bzw. solche, die ihre Sprachen sprechen.

AA: Ich gehe zu einem arabischen praktischen Arzt und arabischen Orthopäden. Für mich ist das besser. Auch für Kinder.

BB: Das heißt, dein praktischer Arzt und Orthopäde sprechen Arabisch.

AA: Ja. Und für mich gibt es mit den Ärzten kein Problem.

Immer wieder wurde in den Workshops und Diskussionsrunden thematisiert, dass mit der Möglichkeit, sich adäquat zu verständigen, auch viele andere Probleme im Gesundheitsbereich sowie in anderen Kontexten vermieden werden können.

„Am Anfang habe ich eine persische Dame kennengelernt. Sie war eine praktische Ärztin. Und dann habe ich diese Ärztin mit einem anderen Arzt gewechselt. Weil mein jetziger Arzt ist ein Bekannter von meiner Freundin. Die Freundin aus Persien hat einen Inder geheiratet. Und er ist praktischer Arzt. Er empfiehlt gute Ärzte. Neulich war ich bei einem Internist. Er war ein Deutscher – ein Österreicher – aber hat so gesprochen, dass ich alles verstanden habe. Obwohl ich war mit meinem Sohn dort. Ich habe gedacht. Mit Herzproblemen, vielleicht verstehe ich das nicht so gut. Aber er hat so geredet, dass ich alles verstehen konnte, was ich gebraucht habe“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

Die Frauen schätzten auch den Umstand, dass es in Wien immer mehr Apotheken gibt, in denen sie in ihren Herkunftssprachen über Medikamente informiert werden. In den Workshops und Diskussionsrunden wurden immer wieder Adressen von solchen Apotheken ausgetauscht, da die Teilnehmerinnen das Recht auf adäquate Informationen im Alltag allgemein und besonders im Gesundheitsbereich als eines ihrer Grundrechte ansahen.

Neben der Sprache war den Frauen bei ärztlichen Untersuchungen auch der Umgang mit dem Körper bzw. mit sichtbarer Nacktheit wichtig:

„Als ich im Operationssaal war, hatte ich auch Probleme, weil ich war ohne Kleidung und so. Und ich habe Probleme, dass mich niemand sieht. Oder mich wechselt von einem Bett auf das andere Bett. I wanted nobody, the other person should touch me. Or something like that. And I requested the doctor, she was the anesthesist. I just requested and she was so helpful and she made me so comfortable with the thing that you don't need to be worry about such things that moment. You just think about the good things. Because you are going through a surgery“ (anonym, Workshops und Diskussionsrunden).

ARBEIT UND MIGRATION

Der Arbeitsmarkt in Österreich ist ethnisch segregiert: bestimmte Arbeiten im Niedriglohnsektor – wie Putzen, Pflegen und Hilfsarbeiten in der Gastronomie – werden vorwiegend vom ethnisierten Teil der Bevölkerung verrichtet. Auch wenn junge MigrantInnen über immer höhere Schulabschlüsse verfügen, wirkt sich das nicht erheblich auf ihre Situation auf dem Arbeitsmarkt aus (vgl. migration & integration 2010).

Auch die öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über Migrantinnen und Arbeit kreisen i. d. R. um zwei Arbeitsmarktbereiche: Pflege und Putzen in Privathaushalten und Sexarbeit. „Dadurch heben Wissenschaftler unwillkürlich jene Migrantinnen hervor, die in den Arbeitsmarktsektoren für Geringqualifizierte arbeiten“ (Kofman/Raghuram, 2009: 2). Das Problem entsteht durch zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten, in denen Migrantinnen fokussiert werden und nicht die Segregation des Arbeitsmarktes oder die Schwierigkeiten bei der Nostrifizierung von Ausbildungen, die in anderen Ländern abgeschlossen wurden.

„Theoretische Diskurse über weibliche Migration haben sich vielfach auf diese Arbeitsmarktbereiche konzentriert [...]. Der Anstieg der Arbeitsmarkteteiligung von Frauen im globalen Norden hat zusammen mit der Alterung der Bevölkerung zu einem erheblichen Mangel an Arbeitskräften in der unbezahlten, informellen Pflege geführt, die häufig von Frauen übernommen worden war. Dadurch hat sich die Nachfrage nach bezahltem Pflegepersonal erhöht“ (Kofman/Raghuram, 2009: 2).

Einige der Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden kritisierten immer wieder, ihnen würde im Rahmen von Fortbildungen oder Umschulungen nur die Möglichkeit zur Verfügung stehen, sich zur Pflegerin ausbilden zu lassen.

„Pflegen und Putzen. Das ist die einzige Arbeit, die ich hier ma-

chen kann. Davon habe ich genug zu Hause. Ich bin Kindergärtnerin. Das habe ich gelernt, aber ich finde keine Arbeit“, meinte eine der Teilnehmerinnen sichtbar wütend über die ausgrenzenden Arbeitsmarktstrukturen.

„Auch wenn dieser Fokus wegen der Dominanz von Arbeiterinnen in den beiden Hauptbranchen der Privathaushalte und der Sexarbeit ohne Zweifel gerechtfertigt ist, dürfen andere Formen von Arbeit nicht außer Acht gelassen werden“ (Kofman/Raghuram, 2009: 3). Migrantinnen mit akademischen Abschlüssen werden immer noch als Ausnahme dargestellt. Auch die Rolle und Funktion von Migrantinnen in der sozialen Arbeit, in der sie meistens als muttersprachliche Beraterinnen¹⁷ arbeiten, ist in Österreich noch nicht in den Fokus der Migrationsforschung gekommen.

„Während die Fachliteratur vor allem den Beitrag von Frauen in Arbeitsmarktsektoren für Geringqualifizierte hervorhebt, wird weibliche Migration in Ländern, in denen Familienmigration die vorherrschende Migrationsform ist, vor allem als soziale und nicht als wirtschaftliche Angelegenheit betrachtet [...]. Beim weiblichen Ehegatten- oder Familiennachzug wird aber nicht unbedingt angenommen, dass Frauen Qualifikationen haben, die maßgebliche Beiträge zum Arbeitsmarkt ermöglichen“ (Kofman/Raghuram, 2009: 3).

Ein Phänomen, das Beiträge von MigrantInnen am Arbeitsmarkt erheblich verumöglicht, ist die Dequalifizierung, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Dequalifizierung

Ein Faktor, der das Leben von MigrantInnen erheblich mitbestimmt, ist der erschwerte Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. das Drängen in den Niedriglohnsektor, unabhängig von der beruflichen Qualifizierung. Das als Dequalifizierung von MigrantInnen bekannte Phänomen (vgl. Gächter, 2006) beschreibt den Umstand, dass MigrantInnen trotz vorhandenen und teilweise überdurchschnittlichen Qualifikationen fast nur Jobs als Reinigungskräfte oder Küchenhilfen bekommen können. Der Um-

¹⁷ Ein Arbeitskonzept, das die 'muttersprachliche Beratung' überschreitet, ist das Konzept der 'Kulturellen Mediaton' bei LEFÖ. Mehr dazu: www.lefoe.at.

Aus den Berufen im Niedriglohnsektor oder in der Schwerarbeit ist sozialer Aufstieg eigentlich unmöglich und findet, wenn, dann nur über mehrere Generation statt.

stand, dass in Österreich MigrantInnen mit akademischen Ausbildungen häufiger unterbeschäftigt tätig sind als Menschen mit in Österreich erworbener Ausbildung oder aufgrund ihres Asylstatus so gut wie keinen Zugang zum Arbeitsmarkt haben, führt die aktuelle Diskussion um die sogenannte Rot-Weiß-Rot-Karte¹⁸ ad absurdum. Der Migrationsforscher August Gächter meinte in der Podiumsdiskussion zur Präsentation des Buches „Viel Glück!“ der Initiative Minderheiten am 16.11.2010 in Wien, dass trotz aller Rufe nach hochqualifizierten Arbeitskräften für den Tourismusbereich z. B. in Vorarlberg vorwiegend unqualifizierte Arbeitskräfte aus Deutschland nach Österreich geholt würden. Aus den Berufen im Niedriglohnsektor oder in der Schwerarbeit ist sozialer Aufstieg eigentlich unmöglich und findet, wenn, dann nur über mehrere Generation statt (vgl. Gächter 2006). Die geschlechtsspezifischen Aspekte von Migration sind u. a., dass Migrantinnen und Schwarze Frauen in schlecht bezahlten, als typisch 'weiblich' konnotierten Berufen arbeiten, das heißt, durch die Migration auch in traditionell weibliche und schlecht bezahlte Berufe gedrängt werden, so sie denn überhaupt einen Zugang zum Arbeitsmarkt bekommen. Gächter und Bettina Stadler (2007) zufolge beträgt die Dequalifizierung bei Frauen aus der EU bei mittlerer Bildung 27 % und 36 % bei höherer Bildung. Bei Frauen aus sonstigen Herkunftsländern sind die Dequalifizierungsanteile beider Bildungsstufen ein wenig größer als bei Herkunft aus der EU. „Wieder liegt der Dequalifizierungsanteil bei mittleren Abschlüssen unter 30 %, bei höheren aber in der Nähe von 40 %“ (Gächter/Stadler, 2007: 11). Die sogenannte Feminisierung der Arbeit von Migrantinnen ist ein grundlegendes Merkmal internationaler Arbeitsteilung, in der bestimmte Tätigkeiten, wie Putzen, Pflege- und Fließbandarbeit oder Sexarbeit, von Frauen in Industriegesellschaften, so auch in Österreich, nicht oder kaum mehr übernommen werden. Diese Arbeitsformen werden jedoch nicht zwischen Frauen und Männern geteilt, sondern schaffen eine Kluft zwischen Frauen, indem sie Frauen aus ökonomisch benachteiligten Ländern, Migrantinnen und Schwarzen Frauen, zugewiesen werden. Dequalifizierung trifft besonders hochqualifizierte MigrantInnen (vgl. Gächter 2007, Gächter/Stadler 2007, Sprung 2008).

¹⁸ „In Österreich soll durch die sogenannte 'Rot-Weiß-Rot-Karte' die Zuwanderung neu geregelt werden. Die auf einem Punktesystem basierende Regelung soll das bisherige Quotensystem ersetzen. Kriterien für die Zuwanderung sollen etwa bestimmte Qualifikationen, Deutschkenntnisse oder Nachfrage am Arbeitsmarkt sein. Nach einem Punktesystem sollen diejenigen zuwandern dürfen, die auf die meisten der geforderten Punkte kommen“ (Ag. 2009, o. A.).

Die mit einer nicht der Ausbildung entsprechenden Beschäftigung einhergehende Entwertung beruflicher Kompetenzen kann Folgen haben: Dequalifikation zieht u. a. Statusverlust nach sich, ein Wiedereinstieg als Fachkraft wird mit der Zeit immer schwerer möglich. Die Gefahr der (Langzeit-)Arbeitslosigkeit steigt, Dequalifikation wirkt zudem hemmend auf die Weiterbildungsmotivation. Studien zur Weiterbildungsmotivation zeigen die Relevanz von Faktoren wie Ressourcenmangel (Zeit, Geld, Information), aber auch, dass die angenommenen Verwertungsaussichten der durch Weiterbildung erworbenen Kompetenzen ausschlaggebend für einen Kursbesuch sind (vgl. Schneeberger/Mayer 2004: 72ff; Sprung, 2008).

Eines der Hauptprobleme der an den Workshops und Diskussionsrunden teilnehmenden Frauen war das Nichtanerkennen von formalen Ausbildungen aus dem Herkunftsland bzw. die Dequalifizierung: „Ich habe im Herkunftsland studiert, hier wird das nicht anerkannt.“, „Ich habe über 20 Jahre als Kellnerin gearbeitet, finde heute keinen Job mehr, weil alle sagen: ‚Wir nehmen keine Ausländer‘ oder ‚Sie sprechen nicht gut genug Deutsch‘“, „Zu Hause hatte ich Bildung. Hier habe ich keine.“

MEDIEN UND NORMALITÄT

Bei der Durchsetzung und Etablierung von Normalismus erfüllen die Massenmedien wichtige Funktionen.

Die öffentliche Debatte zu Migration und im Besonderen zu Familienmigration ist gekennzeichnet von diskurstragenden Kategorien wie Normalismus, Normalität, Normalisierung und Normativität (vgl. Jäger/Jäger, 2007). In Anlehnung an Link (1995) sowie Jäger und Jäger (2007) wird in dieser Arbeit Normalität als Kategorie, die in Bezug auf 'Durchschnitt' definiert wird, verstanden. Ob etwas ‚normal‘ ist oder nicht, ist erst im Nachhinein mit Sicherheit feststellbar. Bei Normen oder Normativität handelt es sich um explizite oder implizite Regulative, die materiell oder formal bestimmten Personengruppen ein bestimmtes Handeln vorschreiben. Sie existieren, bevor gehandelt wird, und leiten insofern Handeln an.

Bei der Durchsetzung und Etablierung von Normalismus erfüllen die Massenmedien wichtige Funktionen. In den Medien werden Daten, Statistiken, Berechnungen etc. für die Öffentlichkeit lesbar gemacht. Sie liefern den RezipientInnen u. a. Vorgaben für ihr ‚normales‘ Verhalten und zementieren gleichzeitig auch hegemoniale Normen. Dabei folgen unterschiedliche Medien auch unterschiedlich stark protonormalistischen Tendenzen. Damit Mediendiskurse – in diesem Bericht zu Migration und Familienmigration – wirksam werden können und in Alltagsdebatten übernommen werden, operationalisieren sie ihre Inhalte mit dem System der Kollektivsymbolik als diskurstragender Kategorie.

„Kollektivsymbole entfalten ihre Wirkung innerhalb eines Systems und erzeugen ein Wissen innerhalb einer bestimmten Ordnung, die bestimmte Logiken und (Handlungs-)Optionen nahelegt, die sich aus diesem Wissen speisen“ (Jäger/Jäger 2007: 39). Kollektivsymbole haben einen spezifischen Symbolcharakter und erzeugen aufgrund dessen ein Wissen, das rational und emotional gefärbt ist, „weil und indem sie komplexe Wirklichkeiten simplifizieren, plausibel machen und damit in spezifischer Weise deuten. Insofern Kollektivsymbole ihre Wirkung innerhalb eines Systems entfalten, erzeugen sie dieses Wissen innerhalb einer be-

stimmten Ordnung, die bestimmte Logiken und (Handlungs-) Optionen nahelegt, die sich aus diesem Wissen speisen“ (Jäger/Jäger, 2007: 39).

Jäger und Jäger verstehen das System der Kollektivsymbolik als ein interdiskursiv wirkendes Regelwerk, als ein Regelwerk, mit dem sich verschiedene Spezialdiskurse miteinander verschränken.

In der Darstellung von MigrantInnen und AsylwerberInnen greifen Medien immer wieder zu unterschiedlicher Symbolikverwendung und zu ganz bestimmten Metaphern: Die Darstellung von MigrantInnen und AsylwerberInnen bzw. ihrer Beziehung zu ÖsterreicherInnen wird häufig konfliktuös dargestellt, als Welle des Hasses, Lauffeuer, dramatisierend als Prozess in Flammen; mit bedrohlichen Naturmetaphern wie 'Migrationsflut' oder 'Überschwemmung'; mit Technik-Symbolik wie 'Spirale der Gewalt', 'Ventile müssen geöffnet werden', 'es herrscht Hochspannung' oder 'Pulverfass, das jederzeit explodieren kann'; mit existenzbedrohenden Metaphern wie 'Das Boot ist voll' (Beispiele aus Jäger/Jäger 2007). Aber auch das Kopftuch funktioniert in Österreich als ein Kollektivsymbol – als ein spezifisches Symbol für Rückständigkeit, bildungsferne und unterdrückte Frauen.

In der Darstellung von MigrantInnen und AsylwerberInnen greifen Medien immer wieder zu unterschiedlicher Symbolikverwendung und zu ganz bestimmten Metaphern.

Die Teilnehmerinnen haben regelmäßig zu den Workshops Tageszeitungen mitgebracht. Es waren vor allem die Tageszeitung Österreich und die U-Bahnzeitung. Der Grund für diese Auswahl liegt darin, dass die erste immer wieder und die zweite regelmäßig bei den U-Bahn-Stationen zur freien Entnahme aufliegt. Immer wieder wurde bemängelt, die Artikel über MigrantInnen würden sehr negativ sein. Die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden verurteilten eine solche Darstellung. Wenn MigrantInnen fast ausschließlich als 'Kriminelle', als 'Drogendealer', als 'Menschen, die den Österreichern die Arbeit wegnehmen würden', 'als Menschen, die nur aus einem Grund nach Österreich kommen würden, um das österreichische Sozialsystem auszunutzen' u. ä. dargestellt würde dann sei es auch nicht verwunderlich, dass der Rassismus derart präsent sei.

Damit haben die Teilnehmerinnen in den Workshops und Diskussionsrunden die mediale Darstellung von MigrantInnen in direkten Zusammenhang mit Rassismus gebracht.

Ängste und Unsicherheiten werden von rechtspopulistischen Bewegungen und Parteien, wie es Wodak und Reisigl (2001) beschreiben, agitatorisch geschürt. Rechtspopulistische Positionen werden akzeptiert, die rassistischen Hintergründe ignoriert

und durch deren Tolerieren normalisiert. Die Medien leisten der Normalisierung Vorschub, indem sie u. a. unreflektiert ideologiegebundene Wörter und Wendungen benutzen oder besser gesagt wiedergeben, die es ermöglichen, politische Haltungen und Einstellungen breit zu streuen.

Ideologiegebundene Wörter bezeichnen etwas, bewerten etwas, fordern zu etwas auf und normalisieren. Mit Sprüchen, welche auch in Nationalratswahlen in Österreich als Wahlslogans genutzt wurden, wie „Wir wollen unsere Kultur erhalten“, „Pummerin statt Muezzin“, „Herr im eigenen Haus bleiben“ oder „Österreich den Österreichern“, werden Konzepte wie Tradition, Freiheit bzw. deren Bedrohung oder Heimat in einen Ausgrenzungsdiskurs gestellt und in diesem rassifiziert. Eine weitreichende öffentliche kritische Auseinandersetzung mit diesen, unseren Alltag beeinflussenden Verwendungen oder anderen Begriffen und Konzepten fehlt noch.

Das Ideologievokabular vereinfacht die komplexe Wirklichkeit und stellt diese für eine große Anzahl von Menschen verständlich dar. Aus diesem Grund sind solche Worte für eine große Mehrheit sehr anziehend. Sie reduzieren Bedeutungen und haben eine enorme emotionale Anziehungskraft. Gesamtgesellschaftliche Überzeugungen werden ausgedrückt, Loyalitäten stabilisiert. Es wird aber auch bezeichnet, was nicht wünschens- bzw. erstrebenswert erscheint. Es gibt ein universelles Ideologievokabular, das unter Umständen aber Verschiedenes bezeichnet, bewertet und die RezipientInnen unterschiedlich auffordert, etwas auf eine bestimmte Art zu tun.

Konkurrierende Inhalte können mit denselben Begriffen dargestellt werden, die aber ideologisch anders gefüllt sind. Mit der rhetorischen Darstellung der ‚Anständigen‘, ‚Tüchtigen‘ und des ‚kleinen Mannes‘ in einer rechtspopulistischen Politik der einfachen Antworten können sich viele identifizieren. Damit erfolgt auch eine Differenzierung zu den Anderen, den ‚Nicht-Anständigen‘, den ‚Faulen‘ und den ‚Bonzen‘. Die Identifizierung mit der Eigengruppe und dem, wofür diese Gruppe steht, wird aufgewertet, die anderen werden diffamiert und zurückgewiesen. Das ‚Wir‘ wird von den Anderen abgegrenzt. Im Wahlkampf 2005 wurde mit Slogans wie „Freie Frauen statt Kopftuchzwang“ ein Kampf gegen den Islam im Namen der Freiheit für Frauen geführt.

Aber nicht nur auf der Wortebene erfolgt seit fast 30 Jahren eine kontinuierliche Normalisierung, eine kontinuierliche Verschie-

bung nach rechts in der österreichischen Politik. Auch Bildpolitiken folgen diesem Trend. Wenn ein Artikel zur erfolgreichen Bekämpfung von Kriminalität, in dem MigrantInnen mit keinem Wort vorkommen, mit einem Bild vervollständigt wird, auf dem ein Schwarzer Mann in Handschellen von zwei Polizisten abgeführt wird, so wird für viele LeserInnen die Verbindung von Kriminalität und MigrantInnen bzw. Schwarzen Menschen hergestellt.

In einer Diskussionsrunde wurde anhand einer vorbereiteten Auflistung von Metaphern, mit welchen MigrantInnen und Migration in den Medien negativ dargestellt werden, über Möglichkeiten einer diskriminierungsfreien medialen Darstellung von MigrantInnen diskutiert. Die Auflistung wurde in Anlehnung an Reisigl und Wodak (2001: 59f) erstellt:

- > Migration und MigrantInnen werden oft mit Naturkatastrophenmetaphern dargestellt: „die Flut, die Migration aus dem Osten überflutet den Arbeitsmarkt“ etc.
- > Auch die Thermostatik kommt in der medialen Berichterstattung zum tragen: „der Kessel, der überkochen wird“; die Konflikte zwischen MigrantInnen werden als „lodernd“ oder „explosiv“ beschrieben;
- > Genetik: kulturelle und soziale Traditionen sowie das ‚Erbe‘ werden als genetisch gegeben debattiert; Das Wachstum der Anzahl von MigrantInnen bedingt auch das Anwachsen von migrationsbedingten Konflikten;
- > Der migrierte Körper wird ethnisiert, nationalisiert; ethnisierte Gruppen werden als nicht Dazugehörige, als ‚Fremdkörper‘ beschrieben;
- > Verkehrsmittel, Boot: Effekte von Migration werden häufig mit Redewendungen wie „Das Boot ist voll“ beschrieben.
- > Metaphern wie Haus, Riegel, Tor, Tür kommen zum Tragen bei Redewendungen wie „Wir müssen den Riegel vorschieben“ (gemeint sind verstärkte Grenzkontrollen).

Diese Aufzählung könnte noch fortgesetzt werden. Für eine Diskussion über die Darstellung von Migration und MigrantInnen in den Medien erfüllte sie ihren Zweck.

In einer Diskussionsrunde meinten die Teilnehmerinnen, sie sollten doch selber etwas schreiben und veröffentlichen, um eine andere Perspektive in den Medien darzustellen. Im Sinne des Offen-Haltens von Lernräumen wurde der Vorschlag von der Projektleitung des Moduls *Politische Bildung* aufgegriffen. Da gerade das Thema 'Gesundheit' diskutiert wurde, schlug die Leitung vor, über dieses Thema etwas zu schreiben. Die Transkripte der Diskussionen würden als Grundlage für einen Beitrag verwendet werden. Es hat sich herausgestellt, dass die Zeitschrift 'STIMME. Von und für Minderheiten' für die kommende Ausgabe den Schwerpunkt 'Gesundheit & Differenz' vorbereitet hatte. Mit der Chefredakteurin der 'STIMME' wurden Länge und Abgabefrist eines Artikels besprochen.

Die Arbeit an dem Artikel war intensiv und bestimmte die letzten der vier gemeinsamen Diskussionsrunden. Es folgte eine rege Diskussion über kollektive Textproduktion, über die unterschiedlichen Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit (der Produktion von) Texten: einige hatten noch nie einen Text für die Öffentlichkeit verfasst, andere waren aufgrund ihrer Ausbildung und ihres Berufs im Herkunftsland geübt im Umgang mit und Verfassen von Texten. Der Text wurde eine Collage aus den Transkripten, wobei die einzelnen Gesprächsveranschlichtungen in Bezug zueinander gesetzt worden sind, und aus neu produzierten Textstellen. Aufgabe der Projektleitung war es, die Auswahl der Textstellen und auch neu produzierte Textstellen parallel zur Diskussion festzuhalten, aufzuschreiben und für das kommende Treffen für alle zu kopieren. Einen Teil dieser Arbeit übernahmen auch die Teilnehmerinnen und nutzten während der Diskussionsrunde die Computer im Büro der Partnerinnenorganisation Peregrina. Gleichzeitig zu den Diskussionsrunden erfolgte auch ein reger Email-Verkehr rund um den Text. Diese Prozesse wurden vor allem durch die Möglichkeit, die Computer bei Peregrina zu nutzen, ermöglicht, da nicht alle zu Hause einen Computer hatten. Hier kommt auch die Verknüpfung der Workshops und Diskussionsrunden mit den anderen Inhalten und Angeboten bei Peregrina zum Tragen. Die meisten Frauen haben bei Peregrina einen EDV-Kurs besucht, gelernt mit verschiedenen Computer-Programmen umzugehen und haben sich auch jede eine Email-Adresse eingerichtet. Ohne diese 'Vorarbeit' wäre das gemeinsame Verfassen eines Artikels nicht möglich gewesen.

ZUSAMMENFASSENDE AUSBLICK

Eines kann im Zuge der 3-jährigen Arbeit im Modul *Politische Bildung* mit Sicherheit behauptet werden: Es braucht kein besonders Konzept der politischen Bildung für Migrantinnen. Es geht zuallererst um eine Verschiebung der Perspektive in politischen Bildungsprozessen von 'den' Migrantinnen hin zu gesellschaftlich-politischen Rahmen- und Lebensbedingungen. Ziel von politischer Bildung kann also nicht eine 'Erziehung von Migrantinnen' sein. Einem Konzept von politischer Bildung, welches in der pluralen österreichischen Gesellschaft umgesetzt werden möchte, muss eine kritische Auseinandersetzung mit eben dieser Gesellschaft in all ihren Aspekten voran- und damit einhergehen. Es kann nicht einerseits ein 'Aktivbürger' ins Zentrum politischer Bildungsprozesse gerückt werden, wenn die Verteilung von Rechten und Privilegien ungleich strukturiert ist, wenn es manchen verunmöglicht wird, auf allen gesellschaftlichen Ebenen 'aktiv' zu werden.

Politische Bildungsprozesse bewegen sich in pluralen Gesellschaften im Rahmen von geschaffenen Widersprüchlichkeiten: Einerseits will man immer noch die 'unterdrückte' Frau (gemeint ist so gut wie immer die muslimische Frau) befreien. So präsentiert die österreichische Innenministerin Maria Fekter das restriktive Fremdenrecht als 'emanzipatorisches Projekt', welches unterdrückte Frauen 'befreien' möchte. Andererseits erfolgt auf rechtlicher Ebene eine Einschränkung bzw. Verhinderung eines 'befreiten' Lebens. Einerseits wird eine 'Integration' von MigrantInnen gefordert, andererseits wird sehr willkürlich entschieden, wer integriert ist und wer mit der Begründung einer 'unzureichenden' Integration abgeschoben wird.

Eine engagierte und kritische politische Bildungsarbeit sollte zumindest folgende Aspekte berücksichtigen:

- > Politische Bildung ist immer eingebettet in die Bedingungen ihrer Produktion. Es spielt eine große Rolle, mit

welchen Intentionen Konzepte politischer Bildung erstellt und umgesetzt werden.

> Methoden in politischen Bildungsprozessen sind nie wertfrei. Sie beeinflussen Inhalte und Zugänge von Bildungsprozessen. Methoden sind auch keine Zeitfüller, wenn die Leitungsperson einmal nicht weiter weiß. Es kann nie die 'richtige' Methode geben. Jede Methode muss auf ihren Zusammenhang und die Wechselwirkungen mit den Inhalten hinterfragt werden. Methoden sollten mit den TeilnehmerInnen reflektiert und problematisiert werden. Nur so kann auch eine Methodenkompetenz aller Beteiligten entwickelt werden. Ansonsten bleibt dieses Wissen bei der Leitungsperson und verfestigt bestehende hierarchische Strukturen. Ein Beispiel für einen produktiven und kritischen Umgang mit Methoden sind die Workshops 'Kultur ist Politisch' der Gesellschaft für politische Bildung in Wien.

> Politische Bildung im Kontext von Migration kann auf die jahrelange Erfahrung von Organisationen wie LEFÖ, Peregrina und Orient Express zurückgreifen und auf dieser aufbauen.

> Politische Bildung muss den Umstand reflektieren, dass immer wieder verschiedene MigrantInnen zu einer einheitlichen Gruppe konstruiert werden, um sie daraufhin zu problematisieren. Die aktuelle Migrationsdebatte ist in Österreich eine Debatte über den Islam bzw. über MigrantInnen aus der Türkei. Historische Verfälschungen, die durch so einen Zugang der 'Sündenbockdebatten' entstehen, müssen im Rahmen von politischer Bildung thematisiert und aufgelöst werden.

> Es müssen Zugänge bestehen, welche MigrantInnen nicht als die Unterdrückten erst produzieren. Nicht die Vertretung von MigrantInnen, sondern das Erkämpfen von politischer Partizipation sollte im Zentrum politischer Bildungsprozesse stehen. Dazu gehört auch das Hinterfragen von Positionen politischer BildnerInnen, aber auch der Organisationen, aus denen heraus politische Bildungsarbeit erfolgt.

> MigrantInnen sind keine VertreterInnen einer Kultur. Und doch werden sie zu 'InformantInnen' eben dieser

angenommen Kultur funktionalisiert. Der Umstand, dass es offenbar sehr leicht fällt, MigrantInnen einer ganz klar umgrenzten 'Kultur' zuzuschreiben, ihnen ganz bestimmte Eigenschaften, Mentalitäten, Rollen etc. zuzuschreiben, wenn es gleichzeitig so schwer ist, eine einheitliche 'österreichische Identität' zu konstruieren, ist ein weiterer Schwerpunkt politischer Bildungsarbeit.

> Begriffe und Konzepte bestimmen politische Bildungsarbeit erheblich mit. Es sollten jedoch auch hinter diesen Begriffen und Konzepten liegende Vorstellungen thematisiert werden, wie auch deren historische Entwicklung. So ist 'Integration' ein Konzept, welches das Leben von MigrantInnen erheblich bestimmt und steuert. Es gibt jedoch keine offizielle Konkretisierung dieses Konzepts. Die Entscheidung darüber, wer als integriert anzusehen ist und wer nicht, erfolgt sehr willkürlich. Auch wird 'interkulturelle Kompetenz' immer wieder gefordert. Was diese Kompetenz jedoch sein könnte, ist immer noch offen. Der Widerspruch im Umgang mit Begriffen und Konzepten liegt in der Schwierigkeit diese zu konkretisieren. Man könnte meinen, dieses Offen-Halten sei partizipatorisch ausgerichtet. Nur sind die Konsequenzen dieses Offen-Haltens nicht für alle Menschen gleich: Wenn jemand nicht weiß, was alles zu erfüllen und zu leisten ist, um von den Behörden als 'integriert' angesehen zu werden, kann diese/er jemand im schlimmsten Fall wegen 'unzureichender Integration' abgeschoben werden. Der Umgang mit Begriffen und Konzepten hat also immer auch Konsequenzen. Und die sind nicht neutral.

> Politische Bildungsprozesse entstehen nicht im luftleeren, von der Gesellschaft abgeschirmten Raum. So hat die Arbeit des Moduls *Politische Bildung* gezeigt, dass die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden an den Strukturen der Organisation, in welcher sie Deutsch lernen, Beratungen in Anspruch nehmen etc., interessiert sind. So wurden die Positionierungen der Partnerinnenorganisationen immer wieder thematisiert und hinterfragt.

> Weiter zeigte die Arbeit des Moduls *Politische Bildung*, dass die Teilnehmerinnen der Workshops und Diskussionsrunden nicht nur an Themen interessiert sind, welche

Migrantinnen ins Zentrum rücken. Die Teilnehmerinnen interessierten sich für Möglichkeiten und Grenzen der angewandten Methoden, für die Situation von Sozialhilfeempfängerinnen, für Möglichkeiten, eine Arbeit zu finden, sich gegen Diskriminierung zu wehren und sich zu organisieren. Über diese Interessen konnten dann die strukturellen Rahmenbedingungen diskutiert werden, die es manchen (im Projekt *Lernzentren für Migrantinnen* waren es Frauen, Sozialhilfeempfängerinnen, alleinerziehende Mütter, Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen, Wohnungssuchende, Arbeitssuchende, Teilnehmerinnen mit unterschiedlichem Alter und unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Religionen, Gesundheitszuständen u. a.) ermöglichen ein würdiges Leben zu führen und Andere aus gesellschaftlichen Strukturen ausschließen.

> Die Schaffung eines gesellschaftlichen Bewusstseins, dass Migration ein untrennbarer und konstitutiver Teil der österreichischen Gesellschaft ist, ist ein weiterer zentraler Punkt von politischer Bildungsarbeit.

> Jede politische Bildungsarbeit sollte sich als Bildungsarbeit im Kontext von Migration positionieren. Migration samt allen historischen Hintergründen, Auswirkungen, Bedingungen, Öffentlichkeiten, Diskursen und Debatten ist für die österreichische Gesellschaft konstitutiv und kann nicht ausgeblendet werden bzw. als ein `Wir und die Anderen`-Diskurs oder als Defizit- und Problemdiskurs geführt werden.

> Inhalte, Formate und Methoden können im Rahmen politischer Bildungsarbeit nur offen gehalten werden, wenn politische Bildung als politische Ermächtigung für minorisierte Menschen wirken möchte und politische Bildung mehr sein möchte als bloße Institutionenkunde oder schlimmstenfalls als `Demokratisierung` von als `die Anderen` Konstruierten.

DIE PARTNERINNENORGANISATIONEN

Für dieses Kapitel haben die Partnerinnenorganisationen LEFÖ, Peregrina und Orient Express je eine Selbstdarstellung verfasst.

LEFÖ

In der Geschichte von LEFÖ spiegelt sich gleichsam die Geschichte und Veränderung der Migration von Frauen in den letzten 25 Jahren wider: LEFÖ begann als Organisation von und für politische Flüchtlingsfrauen aus den Militärdiktaturen Lateinamerikas und entwickelte sich im Laufe der letzten drei Jahrzehnte zu einer vielschichtigen und ganzheitlichen Migrantinnenorganisation mit den Schwerpunkten Beratung, Bildung, Sexarbeit, Frauenhandel und Öffentlichkeitsarbeit.

Infolge neuer und komplexer Migrationsformen und -bedingungen haben sich die Bedürfnisse der Migrantinnen in den letzten 25 Jahren signifikant verändert. LEFÖ hat darauf mit einer Erweiterung der ursprünglichen Zielgruppe und der Beratungsangebote reagiert – in der Arbeit mit Migrantinnen in der Sexarbeit und mit Betroffenen von Frauenhandel konnte dabei Pionierarbeit geleistet werden. Frauenmigration hat verschiedenste Motive, von denen die ökonomische Zwangslage in den Herkunftsländern sicher eines der häufigsten ist. Doch diese Zwangslage allein erklärt die Präsenz von Migrantinnen in der Europäischen Union nur einseitig.

Die wirtschaftliche Nachfrage nach Hausangestellten, Ehefrauen und Sexarbeiterinnen verwandelt allzu oft die Perspektive eines Auswegs in eine weniger verlockende und oft triste Realität bald nach der Ankunft im Zielland.

Im Bewusstsein dieser Realität versteht LEFÖ ihre Aufgabe als Migrantinnenorganisation darin, sich für die Rechte von Frauen in der Migration einzusetzen und sie darin zu unterstützen, ihre Rechte selbst einzufordern.

Der Zugang ist dabei, Migrantinnen als aktive Frauen zu sehen anstatt sie als passive Objekte zu behandeln, denen von 'Hilfsorganisationen' geholfen werden muss.

In diesem Sinne hat LEFÖ folgende Arbeitsbereiche strukturiert und konsolidiert

LEFÖ-Beratungszentrum

LEFÖ-Lernzentrum

LEFÖ/TAMPEP: Informations-, Beratungs- und Gesundheitspräventionsarbeit für Migrantinnen in der Sexarbeit

LEFÖ/IBF: Interventionsstelle für Betroffene von Frauenhandel

Öffentlichkeitsarbeit: Information, Aufklärung, fachliche Unterstützung zum Thema FrauenArbeitsMigration (Referate, Seminare, Trainings, Newsletter etc.)

Ziele

Bewusstsein schaffen für die Ausbeutungsmechanismen in der weiblichen Migration,

verbesserte Integrationsmaßnahmen für Migrantinnen anbieten,

Information und Sensibilisierung der Bevölkerung,

Stärkung der Frauen im Migrationsprozess,

Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen für Migrantinnen in Österreich,

Information und Auseinandersetzung mit den Themen Frauenmigration und Frauenhandel,

Schutz für Migrantinnen vor Gewalt, Ausbeutung und Menschenrechtsverletzungen.

Zielgruppen

Frauen,

Migrantinnen aus allen Ländern,

Sexarbeiterinnen,

Betroffene von Frauenhandel.

Das Jahr 2010 war das 25. Jubiläumsjahr und wurde unter das Motto „ich STIMMe mit“ = ein politisches Statement für politische Partizipation: eine STIMMe, ein STIMMrecht, Mitbestimmung haben gestellt.

Aktuelle Zahlen aus dem Jahr 2010 sind

1.743 persönliche Beratungen für lateinamerikanische Frauen;

388 Kursteilnahmen, 302 Bildungsberatungen und 17 ÖSD-Abschlüsse im Lernzentrum;

1089 Kontakte mit Sexarbeiterinnen im Streetwork und in der Beratung;

242 betreute Frauen, die Betroffene von Frauenhandel waren, 51 davon in den Notwohnungen;

Aktivitäten im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit: siehe neue Webseite www.lefoe.at

Peregrina

Der Verein Peregrina wurde im Jahr 1984 unter dem Namen *Verein solidarischer Frauen aus der Türkei und aus Österreich* gegründet. In den 26 Jahren ihres Bestehens entwickelte sich die Organisation zu einem Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Migrantinnen jeglicher Herkunft. Das Ziel des Vereins besteht darin, in erster Linie Migrantinnen, aber auch ihre Familien bei der Bewältigung ihrer rechtlichen, psychischen und sprachlichen Lebenssituation in Österreich zu begleiten und zu unterstützen. Zur Erreichung des Vereinszieles wurden im Laufe der Jahre folgende Arbeitsschwerpunkte entwickelt und in den Basisbetrieb integriert:

Rechts- und Sozialberatung (in Arabisch, Armenisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch und Türkisch),

Psychologische Beratung und Therapie (in Serbisch, Bosnisch, Kroatisch, Englisch und Deutsch),

Bildungsberatung (in Türkisch, Arabisch, Deutsch und Englisch),

PC-unterstützte Deutschkurse mit begleitender Kinderbetreuung,

Österreichisches Sprachdiplom: Vorbereitungskurse und

Abnahme der Prüfungen,
Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit zu den Themen Frau-
enarbeitsmigration, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus.

Peregrina arbeitet mit Frauen aus über 70 Herkunftsländern mit unterschiedlichen gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Herkunftsn und Biographien. Diese Frauen sind in Österreich mehrfach benachteiligt. Die Benachteiligungen aufgrund von Gender/Geschlecht, sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit, aber auch rassistisch motivierte Ausgrenzungen und gesetzlich normierte Schlechterstellung führen nicht nur für die Einzelnen zu oft existenziell bedrohlichen Situationen, sondern haben gesellschafts- und frauenpolitisch unerwünschte Auswirkungen.

Jährlich werden rund 2800 Anfragen zu Rechts-, Sozial- und Bildungsberatung sowie psychologischer Behandlung und Therapie an Peregrina gerichtet.

Ein multiprofessionelles Team – bestehend aus drei Psychologinnen, einer Juristin, einer Ethnopsychologin, einer Pädagogin, einer Berufsorientierungspädagogin und einer Sozialarbeiterin – ist mit der psychologischen Beratung, der Rechts- und Sozialberatung sowie der Bildungsberatung betraut.

Peregrina verfolgt einen frauenspezifischen Beratungs- und Behandlungsansatz, wobei den Migrations-, Flucht- und Rassismuserfahrungen große Beachtung geschenkt wird. Frauenspezifisch bedeutet ganzheitlich, parteiisch an der Seite der Frau und aus der Perspektive der Betroffenen mit der Klientin zu arbeiten. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist ein antihierarchisches Beziehungsmuster zwischen Beraterin und Klientin. In der Beratung wird großer Wert darauf gelegt, Anerkennung und Respekt für die bisherigen Lösungsstrategien der Klientin zu zeigen und diese auch zu würdigen. Ziel der Beratung ist, die persönliche Autonomie sowie die inneren und äußeren Handlungsmöglichkeiten der Klientin zu stärken und zu erweitern.

Wegen ihrer besonderen rechtlichen Stellung und aufgrund sozialstruktureller Ungleichheiten sind Frauen mit Migrationshintergrund sowohl in der schulischen und beruflichen Erstausbildung weniger erfolgreich als auch in den Bereichen der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert. Ein Großteil der Migrantinnen ist im Niedriglohnsektor, in Bereichen mit geringem sozialen Prestige, hoher Arbeitsplatzunsicherheit und kaum vorhandenen Aufstiegschancen beschäftigt.

Das Ziel, diese Diskriminierungsstrukturen aufzubrechen, mit den betroffenen Frauen gemeinsam Strategien zu erarbeiten, um deren Handlungsspielraum innerhalb dieser Strukturen zu erweitern, bedarf einer konzeptionell ganzheitlichen Herangehensweise, wie sie in Peregrina laufend weiterentwickelt wird.

Mit unseren Bildungsangeboten unterstützen wir Migrantinnen auf dem Weg des sozialen Aufstiegs, der für uns den wichtigsten Integrationsindikator darstellt.

Die frauengerechten Sprachkurse von Peregrina sind kostengünstig, sie arbeiten mit Inhalten, die der Lebensrealität der Migrantinnen entsprechen und bieten während den Kursen Kinderbetreuung an. Erst die Kinderbetreuung vor Ort ermöglicht vielen Migrantinnen mit Kinderbetreuungspflichten und ohne soziales Netz überhaupt den Besuch eines Deutschkurses. Im Bereich der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen werden pro Jahr 12 Deutschkurse zu je 100 Unterrichtseinheiten mit PC-Unterstützung angeboten. Diese Sprachkurse sollen die deutsche Sprachkompetenz der Teilnehmerinnen aufbauen, erhöhen und vertiefen, damit sie diese in einer aktiven Lebens- und Berufsplanung einsetzen können.

Jährlich werden 180 Kursplätze angeboten und 50 Kinder betreut.

Als gemeinnütziger Verein erfolgt die Finanzierung von Peregrina zum überwiegenden Teil aus öffentlichen Mitteln.

Orient Express

Leitbild

Die Beratungs-, Bildungs- und Kulturinitiative für Frauen, Orient Express, ist ein gemeinnütziger, politisch und konfessionell unabhängiger Verein, der eine Frauenberatungsstelle sowie ein Kurszentrum betreibt.

Orient Express bietet Beratung bei familiären und partnerschaftlichen Problemen, bei Gewalt und Missbrauch, bei Zwangsverheiratung, Frauenbeschneidung, Generationenkonflikten und somit aus oben genannten Themen ergebend/weiterführend bei aufenthaltsrechtlichen, arbeitsspezifischen, sozialen, gesundheitlichen und in bestimmten Fällen bei juristischen Problemen und Fragestellungen. Die Beratung ist kostenlos sowie ganzheitlich und wird auf Deutsch, Türkisch, Arabisch und Englisch angebo-

ten. Die Kursmaßnahmen mit Kinderbetreuung stehen Frauen aller Nationalitäten und Zugehörigkeiten offen.

Geschichte

Der Verein wurde 1988 als *Verein Türkischer Frauen – Haus der Freundschaft von Frauen aus der Türkei für Frauen aus der Türkei* – gegründet. Die damalige Intention war es, Frauen neben Freizeitgestaltung vor allem Deutschkurse anzubieten, aber auch damals schon mit Kinderbetreuung.

Bis 1993 war der Verein im Dachverband der Bildungs- und Beratungseinrichtungen für ausländische Frauen organisiert.

Aufgrund stetig steigender Nachfrage setzte eine ausgedehntere Beratung erstmals im Jahr 1993 ein.

1997 erfolgte schließlich nach einstimmigem Beschluss der Vereinsmitgliederinnen die Namensänderung in Orient Express.

Seit 1997 ist der Verein Orient Express außerdem eine Frauenservicestelle für Migrantinnen und Mitglied im Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen.

Ressourcen und Empowerment

Unter Ressourcen und Empowerment verstehen wir das Erschließen und Aufzeigen von Bildungsmöglichkeiten und Befähigung zur Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, Wahrnehmung sozialer Rechte und Angebote, Stärkung der Kommunikationsfähigkeiten und der Sinnorientierung, Wahrnehmung von Verantwortung, Eigenständigkeit und Toleranz – Empowerment von Frauen mit Migrationshintergrund. Beraten und betreut werden vor allem Migrantinnen und ihre Angehörigen aus der Türkei.

ANHANG

Vorschläge für den Kommunikationsworkshop bei Peregrina

18 Unterrichtseinheiten á 50 Min

(Es gibt Überschneidungen, die Schwerpunktsetzung ist immer eine andere; ein Thema kann sich auch über 2 Termine hinziehen.)

1. Wahrnehmen – Handeln – Reagieren

Wie reagiere ich, wenn mich jemand auf der Straße als „Ausländerin“ beschimpft? Was mache ich, wenn das meinen Kindern in der Schule passiert?

In diesem Workshop wird es neben Diskussionen zu diesem Thema auch Rollenspiele geben, in denen „Wahrnehmen – Handeln – Reagieren“ ausprobiert und reflektiert werden kann.

2. Eltern und Kinder in der Migration

Was passiert, wenn Kinder sagen: „Ich bin eine Österreicherin und ich spreche nur Deutsch!“ oder „Österreich ist mein zu Hause“ oder „Ich bin nicht 3. Generation, ich bin Österreicher“? Wie können Eltern/Mütter reagieren? Was können Eltern/Mütter tun, wenn sie sich gleichzeitig wünschen, dass ihr Kind in Österreich anerkannt wird UND die Herkunft und Sprache der Eltern/Mütter übernimmt?

3. Was ist eine Migrantin?

Gibt es die Migrantin oder gibt es nur die im Gesetz und im Alltag genannten „Ausländer“? Was haben Migrantinnen gemeinsam? Was unterscheidet sie? Kenne ich Migrantinnen aus anderen Ländern? Was denken wir übereinander?

4. Bildung

Was brauche ich, um mir meinen Berufswunsch zu erfüllen?

Kenne ich bestehende Angebote? Brauche ich noch andere Angebote? Was fehlt?

Kann ich die Bildung von meinen Kindern beeinflussen? Wie funktioniert die Schule?

5. Familie ist wichtig!

Aber, möchte ich auch Kontakt mit anderen Migrantinnen? Warum? Welche Möglichkeiten kann das bieten? Kann ich etwas verändern, wenn ich mich außerhalb der Familie „organisiere“ und in einer Frauengruppe diskutiere, koche, nähe oder etwas Anderes mache? Oder möchte ich mit Frauen und Männern etwas zusammen machen. Habe ich überhaupt die Zeit dafür?

6. Wohnen und Arbeit

Welche Rolle spielen Wohnen und Arbeit in meinem Leben? Habe ich eine gute Wohnung? Wie sieht es mit der Arbeit aus? Was braucht es, um eine Wohnung oder Arbeit zu finden? Hilft es, wenn ich mich mit anderen Menschen organisiere und Wissen austausche?

7. Politik und Öffentlichkeit

Ist es wichtig, dass Migrantinnen und Migranten in die Politik gehen? Oder Nachrichtensprecher sind? Ist es wichtig, dass Migrantinnen und Migranten Lehrer und Lehrerinnen, Polizisten und Polizistinnen sind? (Und andere öffentliche Berufe haben?)

Warum? Was würde das bedeuten? Würde das das Leben von Migrantinnen in Österreich verändern?

Interviewleitfaden für Kursleiterinnen

Interviews mit Deutschkursleiterinnen/Mitarbeiterinnen für politische Bildung

Fragen für das Interview

Was ist das Verständnis bzw. der Zugang von Politischer Bildung der Kursleiterinnen (bei Interesse auch: der Mitarbeiterinnen von Peregrina, Orient Express, LEFÖ)?

An welchen Inhalten/Themen sind aufgrund deiner Erfahrung die Frauen am meisten interessiert? Gibt es immer wiederkehrende Themen?

An welchen Inhalten/Themen (politische Bildung) bist du als Kursleiterin/Mitarbeiterin interessiert?

Welche Möglichkeiten bieten Sprach- und andere Kurse für Auseinandersetzungen mit und Vermittlung von Inhalten politischer Bildung?

Was alles in deiner Arbeit würde aufgrund deines Verständnisses das Konzept politische Bildung umfassen?

Welche Rolle spielt in all dem die Organisation, in der du arbeitest (Frauenorganisation, Migrantinnen etc.)?

Welche Rolle spielen die Kursleiterinnen? Welche Rolle spielt es, dass Deutschkurse in einem die Migrantinnen diskriminierenden Kontext (Österreich) stattfinden?

Das Interview wird maximal 40 Minuten dauern.
Das Interview wird aufgenommen und transkribiert.
Die Transkripte werden den Interviewten zugemailt.

Fragebogen

Wo hast du erfahren, dass es bei LEFÖ Deutschkurse, Bildungsberatung, psychologische Beratung, Computerkurse, Sozialberatung gibt?

- Internet
- von Freunden, Bekannten, Familie
- in anderen Deutschkursen. Wo? _____
- in anderen Beratungsstellen?
- Welche: _____
- AMS
- Clearing
- LEFÖ (zum Beispiel: in den Deutschkursen habe ich von der Bildungsberatung, psychologischen Beratung erfahren)

Welche Angebote nutzt du bei LEFÖ?

- Deutschkurs
- Bildungsberatung
- Computerkurs
- Sozialberatung
- Psychologische Beratung

Welche Angebote wünschst du dir noch?

- _____
- _____
- _____

Parteikärtchen – Wahlworkshops

SPÖ

- Arbeitsmarktzugang für legal in Österreich lebende Ausländer
- Deutschkurse und Sprachförderung vor dem Schuleintritt
- Asylverfahren beschleunigen

ÖVP

- Verpflichtender Deutschkurs
- keine Toleranz bei Asylmissbrauch und "Kulturdelikten"
- raschere Asylverfahren
- straffällige Asylwerber abschieben

GRÜNE

- Asylverfahren verkürzen
- Bleiberecht für gut Integrierte
- Recht auf Staatsbürgerschaft nach sieben Jahren
- Zuwanderung nach Bildung oder Sprachkenntnissen steuern

FPÖ

- kriminelle Asylwerber abschieben
- Einreiseverbot für straffällige Ausländer
- Errichtung von Moscheen bekämpfen
- Sozialversicherung für Ausländer ohne Zusatzleistungen

BZÖ

- kriminelle Asylwerber ausweisen
- Bauverbot für Moscheen
- Asylverfahren beschleunigen
- Ganzkörperverschleierung verbieten
- maximal 30 Prozent Ausländer an Schulen

listefritz

- Asylverfahren in einem Jahr erledigen
- kriminelle Asylwerber abschieben
- verstärkt Integrationsmaßnahmen setzen
- verpflichtende Deutschkurse für alle Zuwanderer

DIE CHRISTEN

LEBEN, WERTE, ZUKUNFT

- Moscheenbauten verhindern
- verpflichtende Deutschkurse und volle Arbeitserlaubnis für Asylwerber
- einheitliches Asylverfahren für ganz Europa schaffen

KPÖ

- Schubhaft abschaffen
- Migranten integrieren
- zweisprachige Ortstafeln in Kärnten umsetzen
- Einwanderungsgesetz humaner gestalten
- Arbeitsmarkt für Asylwerber öffnen

LIF

- Asylverfahren beschleunigen
- Arbeitserlaubnis für Asylwerber
- gut integrierte Ausländer einbürgern
- humanitäres Bleiberecht stärken
- Einwanderung nach Punktemodell

LITERATURLISTE

Ag. (2009): **Rot-Weiß-Rot-Karte soll Zuwanderung neu regeln.** In: DiePresse.com vom 26.1.2009. Online: <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/447017/RotWeissRotKarte-soll-Zuwanderung-neu-regeln>

Akbaş, Özden/ Afzal, Hina/ Khalil, Nahed/ Muradova, Chamsat/ Salsabiela, Hanum/ Taleb, Simindokht/ Yulsanangpa Chodon, Sonam (2008): **Drei Fragen und „Auf Wiedersehen“. Wenn Krankheiten gesellschaftlich erzeugt werden.** In: STIMME von und für Minderheiten. Nr. 69/2008, 8-9

Ashcroft, Bill/ Griffiths, Gareth/ Tiffin, Helen (2006): **Language.** In: Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, Helen Tiffin (eds.): The Post-Colonial Studies Reader. 2nd Edition. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 261-262

Ausschluss. Basta! (2010): **Schluss mit der Integrationsdebatte.** In: derStandard.at vom 9.11.2010. Online: <http://derstandard.at/1288659980322/Kommentar-der-Anderen-Schluss-mit-der-Integrationsdebatte>

Austin, John L. (1972): **Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words.)** Stuttgart: Reclam

Aydt, Sabine/ Gürses, Hakan (2008): **Politische Sprache der kulturellen Pluralität. Herausforderungen an eine interkulturell orientierte politische Bildung.** In: Cornelia Klepp, Daniela Rippitsch (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien: Facultas, 257-266

Baumgartner, Rahel (2009): **Eine kleine Geschichte der Politischen (Erwachsenen-)Bildung in Österreich.** In: LEFÖ (Hg.): Dokumentation des 13. Bildungsseminars des Vereins LEFÖ. [Politische] Bildungsarbeit und Migrantinnen. Ganzheitliche Ansätze – Kritische Auseinandersetzungen. 4.-6. Juli 2009, Schloss Puchberg Wels, 15-22

Becker-Mrotzek, Michael/ Brünner, Gisela (2002): **Diskursanalytische Fortbildungskonzepte.** In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler, Walther Kindt (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 36-49. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/diskursforschung/2-036-049.pdf>

Boidi, Cristina (2009): **Das Bildungsseminar im geschichtlichen Kontext.** In: LEFÖ (Hg.): Dokumentation des 13. Bildungsseminars des Vereins LEFÖ. [Politische] Bildungsarbeit und Migrantinnen. Ganzheitliche Ansätze – Kritische Auseinandersetzungen. 4.-6. Juli 2009, Schloss Puchberg Wels, 6-8

- Bourdieu, Pierre (2005): **Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches.** Wien: Braumüller
- Busch, Brigitta/ Busch, Thomas (2008): **Von Menschen, Orten und Sprachen. Multilingual leben in Österreich.** Eine Publikation der Grünen Bildungswerkstatt Minderheiten. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag
- Busse, Dietrich (1999): **Textinterpretation. Sprachtheoretische Grundlagen einer explikativen Semantik.** Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Butler, Judith (2006): **Haß spricht. Zur Politik des Performativen.** Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Carrington, Kim (o. J.): **Sprache als Werkzeug der Unterdrückten.** In: Sylvia Köchl, Radostina Patulova, Vina Yun (Hg.): fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit. IG Kultur Österreich: Wien, 163-164
- Castro Varela, María do Mar (2003): **Zur Skandalisierung und Re-Politisierung eines bekannten Themas: „Migratinnen auf dem Arbeitsmarkt“.** In: María do Mar Castro Varela, Dimitria Clayton: Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königstein: Ulrike Helmer, 8-29
- Castro Varela, María do Mar (2007): **Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung.** Bielefeld: transcript
- Castro Varela, María do Mar (2010): **Scheitern als Erfolg. Lehren und Lernen im Kontext von Dekolonisierung.** In: Agnes Achola, Carla Bobadilla, Petja Dimitrova, Nilbar Güreş, Stefania Del Sordo (Hg.): Migrationsskizzen. Postkoloniale Verstrickungen. Antirassistische Baustellen. Wien: Löcker, 229-240
- Castro Varela, María do Mar/ Clayton, Dimitria (2003) (Hg.): **Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung.** Königstein: Ulrike Helmer
- Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2004): **Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention.** In: Bettina Roß (Hg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203-225
- Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (2007): **Migration und die Politik der Repräsentation.** In: Anne Broden, Paul Mecheril (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA – NRW, 29-46
- Czollek, Leah Carola (2009): **Die Ambivalenz, Israel zu kritisieren: Ein Erfahrungsbericht aus Seminaren zum Thema Antisemitismus im Hochschulbereich.** In: Wiebke Scharathow, Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Band 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Czollek, Leah Carola/ Weinbach, Heike/ Perko, Gudrun (2009): **Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings.** In: Stephan Bundschuh, Birgit Jagusch (Hg.): Antirassismus und Social Justice. Materialien für Trainings mit Jugendlichen. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Düsseldorf:

IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismus e.V.)

Deppermann, Arnulf (2004): ‚**Gesprächskompetenz**‘ - **Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs**. In: Michael Becker-Mrotzek, Gisela Brünner (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 15-27. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/kompetenz/kompetenz.pdf>

Dittmar, Norbert (2009): **Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien**. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Eggers, Maureen Maisha (o. J.): **Schwarze Identität, Transkulturalität und die Aufgabe politischer Bildungsarbeit**. Online: <http://www.bpb.de/themen/Z5D6IU.html>

Ehlich, Konrad (2005): **Hermeneutik als interkulturelle Alltagskompetenz**. In: IMIS Beiträge. Heft 26/2005. Themenheft: Sprache und Migration, hg. v. Utz Maas. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 47-61

Erler, Ingolf (2010): **Der Bildung ferne bleiben. Was meint „Bildungsferne“?** In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10/2010. Wien. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>

Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (o. J.). In: wien.at. Online: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/europaeischer-referenzrahmen.pdf>

Fairclough, Norman (1992): **Discourse and Social Change**. Cambridge: Policy Press

Fairclough, Norman (2003): **Analysing Discourse. Textual analysis for social research**. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group

Fairclough, Norman (2006): **Language and Globalization**. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group

Fassmann, Heinz (2007) (Hg.): **2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006**. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag

Ferreira, Grada Kilomba (2004): **„Don´t You Call Me Neger!“ Das „N-Wort“, Trauma und Rassismus**. In: AntiDiskriminierungsbüro Köln/cyberNomads (Hg.): The Black Book. Frankfurt a. M./London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 173-182

Flick, Uwe (2008): **Triangulation. Eine Einführung**. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Friedenthal-Haase, Martha (2004): **Wichtig erscheint mir eine große Öffnung der deutschen politischen Bildung hin zu ausländischen Entwicklungen, hin zu einer „didaktischen Mehrsprachigkeit“**. In: Klaus-Peter Hufer, Kerstin Pohl, Imke Scheurich (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 100-117

Frketic, Vlatka (2007): **Antidiskriminatorische Kommunikation in Organisationen – Mobbing aus linguistischer und antidiskriminatorischer Sicht.** In: Initiative Minderheiten, Peregrina, Schwarze Frauen Community (Hg.): *Communicating Equality*. Wien, 110-153

Frketic, Vlatka (2008): **Die Gewalt rassistischer Diskurse.** In: Lina Dokuzović, Eduard Freudmann, Peter Haselmayer, Lisbeth Kovačić (eds.): *Intersections. At the Crossroads of the Production of Knowledge, Precarity, Subjugation and the Reconstruction of History, Display and De-linking*. Wien: Löcker, 108-116

Frketic, Vlatka (2010): **Von der Unmöglichkeit der richtigen Worte.** In: *Paradigmata. Zeitschrift für Menschen und Diskurse*. Nr. 2/2010, Wien

Frketic, Vlatka/ Lehofer, Michaela/ Sadjed Ariane (2008): **Advocacy Bericht Österreich, November 2008.** Online: http://research.icmpd.org/fileadmin/Research-Website/Project_material/NODE/AT_Advocacy_DE_01.pdf

Gächter, August (2006): **Qualifizierte Einwanderinnen und Einwanderer in Österreich und ihre berufliche Stellung.** Online: <http://www.zsi.at/attach/desk-dp.pdf>

Gächter, August (2007): **Bildungsverwertung auf dem Arbeitsmarkt.** In: Fassmann, Heinz (Hg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 246-250

Gächter, August/ Stadler, Bettina (2007): **Qualifizierung, Dequalifizierung und berufliche Weiterbildung in Österreich 2001 und 2005. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität Nr. 3.** Online: <http://www.zsi.at/attach/p306ihaus.pdf>

Girnth, Heiko (2002): **Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation.** Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (2005): **Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.** Bern: Huber

Görg, Andreas/ Johnston-Arthur, Araba Evelyn (2000): **Campaign Against Racism.** In: *Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen*. Heft 1/2000: Antirassismus. Positionen und Widersprüche. Wien: BEIGEWUM

Gramsci, Antonio (2004): **Erziehung und Bildung.** Gramsci-Reader. Hamburg: Argument

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): **Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung.** Opladen: Leske + Budrich

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2006): **Positionalität übersetzen. Über postkoloniale Verschränkungen und transversales Verstehen.** Online: <http://eipcp.net/transversal/0606/gutierrez-rodriquez/de>

Habermas, Jürgen (1981): **Theorie des kommunikativen Handelns.** 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Hartung, Wolfdietrich (2002): **Perspektiven-Divergenzen als Verständigungsproblem.** In: Reinhard Fiehler (Hg.): *Verständigungsprobleme*

und gestörte Kommunikation. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 63-79. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/probleme/063-079.pdf>

Haug, Frigga (1977): **Erziehung und gesellschaftliche Produktion: Kritik des Rollenspiels**. Frankfurt a. M./New York: Campus

Hufer, Klaus-Peter (2004): **Politische Bildung ist Kristallisationskern für demokratische Haltungen und Handlungen**. In: Klaus-Peter Hufer, Kerstin Pohl, Imke Scheurich (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 160-175

Hufer, Klaus-Peter (2005a): **Argumentationstraining gegen Stammischarolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen**. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag

Hufer, Klaus-Peter (2005b): **Politische Erwachsenenbildung und der allgegenwärtige Zeitgeist**. In: Methoden und aktuelle Fragestellungen der politischen Bildung. Dokumentation der Tagung 21./22. Oktober 2004, Urania, 33-43. Online: http://www.politischebildung.at/upload/pb_doku.pdf

Integrations- und Diversitätsmonitor der Stadt Wien (2009): Erstellt im Auftrag der Magistratsabteilung 17 - Integration und Diversität. Online: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/monitoring-integration-diversitaet.pdf>

Jäger, Margarete (2004): **Diskursanalyse: Ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen**. In: Ruth Becker, Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 336-341

Jäger, Margarete/ Jäger, Siegfried (2007): **Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Jäger, Siegfried (2004): **Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung**. Münster: Unrast (Edition DISS)

Jäger, Siegfried (2008): **Von der Ideologiekritik zu Foucault und Derrida. Ein (noch sehr vorläufiger) Beitrag zu einer möglichen Wende kritischer Wissenschaft**. In: ders. (Hg.): Wie kritisch ist die Kritische Diskursanalyse? Ansätze zu einer Wende kritischer Wissenschaft. Münster: Unrast, 18-37

Kalpaka, Annita (2003): **Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit**. In: Wolfram Stender, Georg Rohde, Thomas Weber (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 56-79

Kindt, Walther (2002): **Interpretationsmethodik**. In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler, Walther Kindt (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 69-92. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/1-069-092.pdf>

Kofman, Eleonore/ Raghuram, Parvati (2009): **Arbeitsmigration qualifizierter Frauen**. In: focus Migration. Kurzdossier Nr. 13, April 2009. Online: <http://www.focus-migration.de>

Korun, Alev (2001): **Nix „zwischen zwei Stühlen“ - wir beanspruchen gleich die ganze Couch! Diversität in Österreich und Forderungen zum gesellschaftlichen Umgang damit.** In: STIMME von und für Minderheiten Nr. 39/2001, 4-5

Lalouschek, Johanna (2004): **Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz.** In: Michael Becker-Mrotzek, Gisela Brünner (Hg.): forum Angewandte Linguistik. Band 43. Sonderdruck. Wien und Frankfurt a. M.: Peter Lang

Levinson, Stephen C. (2000): **Pragmatik.** Tübingen: Max Niemeyer

Liedtke, Martina (2002): **Fremdsprachliches Handeln. Kommunikationsstörung als Normalität.** In: Reinhard Fiehler (Hg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 198-215. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/probleme/198-215.pdf>

Maas, Utz (2005): **Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland.** In: IMIS Beiträge. Heft 26/2005. Themenheft: Sprache und Migration, hg. v. Utz Maas. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 89-133

Macht und Sprache (2001). Hg. von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien. Online: <http://www.eduhi.at/dl/MachtSprache.pdf>

Massing, Peter (2005): **In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung.** In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 498-508

Matouschek, Bernd (2000): **Böse Worte. Sprache und Diskriminierung. Eine praktische Anleitung zur Erhöhung der „sprachlichen Sensibilität“ im Umgang mit den Anderen.** Hg. v. Terezija Stoitsits und der Grünen Bildungswerkstätte Minderheiten. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag

Meier, Christoph (2002): **Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form.** Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/pdf/arbeitsbesprechungen.pdf>

Meueler, Erhard (2002): **Politische Subjekte.** In: Journal für politische Bildung 4/2002, 12-17

migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2010. Erstellt von Statistik Austria. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien, 2010

Netzwerk SprachenRechte (2009): **Stellungnahme zum „Einführungspapier zur Erstellung eines Nationalen Aktionsplans für Integration. Problemfelder. Grundsätze. Maßnahmen - Herausgegeben vom Bundesministerium für Inneres März 2009“.** Online: www.sprachenrechte.at

node-research (o. J.): **Civic Stratification, Gender and Family Migration Policies in Europe.** Online: http://www.node-research.at/joomla/index.php?option=com_content &task=view&id=50&Itemid=151

Nohl, Arnd-Michael/ Schittenhelm, Karin (2009): **Die prekäre Verwertung von kulturellem Kapital in der Migration. Bildungserfolge**

und Berufseinstieg bei Bildungs- und ausländern. In: Inci Dirim, Paul Mecheril (Hg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann, 125-146

Ongan, Gamze (2001): **Phantasma Migrantin.** In: [SIC!] Forum für feministische Gangarten. Nr. 37/2001, 24-25

Österreichische Gesellschaft für politische Bildung (2004): **Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. Grundsatzpapier.** Online: http://www.politischebildung.at/upload/Grundsatzpapier_oegpb.pdf

Pilgram, Arno (2007): **Migration und innere Sicherheit.** In: Heinz Fassmann (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, 357-376

Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Expertise 1/2002. Erstellt im Auftrag des Landesentrums für Zuwanderung NRW von Dr. Heidi Behrens und Dipl.-Päd. Alexandra Paufler, 2002

Rabinovici, Doron (2010): **Anschwellende Blähsucht.** In: derStandard.at vom 24.11.2010. Online: <http://derStandard.at/1289608706118/Kommentar-der-anderen-Anschwellende-Blaehsucht>

Reisigl, Martin/ Wodak, Ruth (2001): **Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism.** London and New York: Routledge

Reisigl, Martin/ Wodak, Ruth (2002): **Nationalpopulistische Rhetorik – Einige diskursanalytische und argumentationstheoretische Überlegungen zur österreichischen Debatte über den „nationalen Schulterchluss“.** In: A. Demirović, M. Bojadžijev (Hg.): Konjunkturen des Rassismus, 90-111

Salgado, Rubia (2009): **Das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache im Kontext der hegemonialen Gesellschaft.** In: LEFÖ (Hg.): Dokumentation des 13. Bildungsseminars des Vereins LEFÖ. [Politische] Bildungsarbeit und Migrantinnen. Ganzheitliche Ansätze – Kritische Auseinandersetzungen. 4.-6. Juli 2009, Schloss Puchberg Wels, 23-31

Sander, Wolfgang (2005): **Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme.** In: ders. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 13-47

Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (2009) (Hg.): **Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.** Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag

Schlüter, Anne (2004): **Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht?** In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 577-581

Schmitt, Reinhold (2002): **Rollenspiele als authentische Gespräche. Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang.** In: Gisela Brünner, Reinhard Fiehler, Walther Kindt (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 81-99. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/2-081-099.pdf>

Selting, Margret/ Auer, Peter/ Barden, Birgit/ Bergmann, Jörg/ Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Günthner, Susanne/ Meier, Christoph/ Quasthoff, Ute/ Schlobinski, Peter/ Uhmann, Susanne (o. J.): **Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)**. Online: <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>

Sprung, Annette (2008): **Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreichs**. In: Yasemin Karakoşođlu, Sonja Bandorski (Hg.): *Interkulturelle Bildung*, Jahrgang 5, Ausgabe 1, 2008. Online: <http://bildungsforschung.org>

Stender, Wolfram/ Rohde, Georg/ Weber, Thomas (2003) (Hg.): **Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge**. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel

Strübing, Jörg (2008): **Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung**. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

van Dijk, Teun A. (1987): **Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk**. Newbury Park: Sage

van Leeuwen, Theo (1996): **The representation of social actors**. In: Carmen Rosa Caldas-Coulthard, Malcolm Coulthard (eds.): *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge, 32-70

Weißeno, Georg/ Hufer, Klaus-Peter/ Kuhn, Hans-Werner/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar (2007): **Wörterbuch Politische Bildung**. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag

Wisinger, Marion (2002): **Einmischen? Mitmischen? Konzepte politischer Bildung für Frauen**. Wien. Online: http://www.politischebildung.at/upload/pb_frauen.pdf

